

“Retos de la Investigación Educativa en la etapa postpandemia”



REVISTA MEXICANA de INVESTIGACIÓN e INTERVENCIÓN EDUCATIVA

VOLUMEN 1

NÚMERO 3

SEPTIEMBRE-DICIEMBRE-2022





CONSEJO EDITORIAL

ISSN: 2992-7927

Director (a)

Dr. C. Maritza Librada Cáceres Mesa,
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México.

Editor

Dr. C. Jorge Luis León González,
Profesor Investigador. Universidad Pablo Latapí Sarre

Junta Editorial

Dr. C. Gesabeth Muñoz-Herrera, Universidad
Colegio Pablo Latapí Sarre, México

Dr. C. Edgar Ricardo Hernández-Romo,
Universidad Colegio Pablo Latapí Sarre, México

Dr. C. Salvador Baltazar-Robles,
Universidad Colegio Pablo Latapí Sarre, México

Dr. C. Manuel Díaz-Camargo,
Universidad Colegio Pablo Latapí Sarre, México

Dr. C. Teresa Olivares-Omaña,
Universidad Colegio Pablo Latapí Sarre, México

Dr. C. Julia Medrano-Hernández,
Universidad Colegio Pablo Latapí Sarre, México

Dr. C. Francisco Sánchez-Islas,
Universidad Colegio Pablo Latapí Sarre, México

Dr. C. César Gómez-Cruz,
Universidad Colegio Pablo Latapí Sarre, México

Editores Asociados

Dr. C. Javier Moreno-Tapia,
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

Dr. C. Alina Rodríguez-Morales,
Universidad de Guayaquil, Ecuador

Dr. C. Héctor Tecumshé-Mojica-Zárate,
Universidad de La Sierra, México

Dr. C. Farshid Hadi, Islamic Azad
University, Irán

Dr. C. Marta Linares-Manrique,
Universidad de Granada, España

Dr. C. Juan Alfredo Tuesta-Panduro,

Universidad Privada del Norte, Perú

Dr. C. Raúl López-Fernández,

Universidad Bolivariana, Ecuador

Dr. C. Karla Salazar-Serna,

Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Dr. C. Rolando Medina-Peña,

Universidad Metropolitana, Ecuador

Dr. C. Lázaro Dibut-Toledo,

Universidad del Golfo de California, México

Dr. C. Fernando Carlos Agüero-Contreras,

Universidad de Cienfuegos, Cuba

Dr. C. Luisa Morales-Maure,

Universidad de Panamá, Panamá

Dr. C. Noemí Suárez-Monzón,

Universidad Tecnológica Indoamérica, Ecuador

Dr. C. Enrique Eudaldo Espinoza-Freire,

Universidad Técnica de Machala, Ecuador

Dr. C. Raúl Rodríguez-Muñoz,

Universidad de Cienfuegos, Cuba

Dr. C. Adalia Liset Rojas-Valladares,

Universidad Metropolitana, Ecuador

Dr. C. Daniel Linares-Girela,

Universidad de Granada, España

Dr. C. Samuel Sánchez-Gálvez,

Universidad de Guayaquil, Ecuador

Enrique Alejandro Barbachán-Ruales,

Universidad Nacional de Educación
"Enrique Guzmán y Valle", Perú

Corrección, diseño y soporte informático

Dr. C. Jorge Luis León-González,

Profesor Investigador. Universidad Pablo Latapí Sarre

Dis. Yunisley Bruno-Díaz,

Consultor Independiente, Cuba

Ing. Juan Gabriel Téllez-Islas,

Universidad Colegio Pablo Latapi Sarre, México



ÍNDICE

Editorial	4
Jorge Luis León-González	
01 Juego simbólico y método TEACCH: favoreciendo aprendizajes esperados de la educación socioemocional en preescolares	5
Adilene Garnica-Hernández, Manuel Díaz-Camargo	
02 La capacitación y superación en comunicación en instituciones educativas de Cienfuegos	19
Yanet Dorticós-Torriente, Yenifer Polo-Padilla	
03 Considerations on the teaching of Russian through technologies in the Language Center of the University of Cienfuegos	27
Clara Marín-Pérez, Ana Vázquez-Cedeño, Angela Paredes-Marín	
04 El aprendizaje colaborativo, herramienta didáctica	33
Eudaldo Enrique Espinoza-Freire	
05 Despertar el placer por la lectura en el tercer grado del Jardín de Niños “María Montessori”, para coadyuvar a resolver problemas de la vida cotidiana	42
Yuleni Hernández-Sánchez, Manuel Díaz-Camargo	
06 Tertulias literarias: una propuesta para desarrollar las habilidades de lectura e interpretación en alumnos de nivel medio superior	52
Lorena Castro-Ortega, Elva Zorayda Martínez-Guevara	
Normas	59



EDITORIAL

Dr.C. Jorge Luis León González

E-mail: joshuamashiaj92@gmail.com¹

¹ Profesor Investigador. Universidad Pablo Latapí Sarre

Estimados lectores:

La pandemia de COVID 19, que durante dos años azotó a la humanidad ha generado cambios sustantivos en todos los sistemas educativos, que requieren de nuevos conocimientos para su transformación.

El cambio principal en el contexto educativo está dado en el paso de un el proceso de enseñanza-aprendizaje presencial a uno on line, a partir de la extensión de las TIC como medio de enseñanza fundamental para todos los niveles educativos. Donde la necesidad de confinamiento en 2020 generó que los hogares se convirtiesen en espacios educativos y las TIC mediaran la interacción didáctica entre docentes estudiantes. Los efectos y el resultado del uso de este medio de enseñanza constituyen una interrogante aún para muchas investigaciones educativas.

De esta forma los efectos sociales, económicos, sanitarios y educativos de la pandemia COVID 19 sirven como punto para futuras investigaciones donde medien las TIC y se analicen las nuevas dificultades en el aprendizaje que trae consigo el uso de estos medios; las competencias digitales de docentes y estudiantes; y las consecuencias emocionales de la falta de interacción social; entre otros temas.

El Consejo Editorial de la Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa se complace en presentarles el volumen 1, número 3 con contribuciones que se ajustan a los retos de la Investigación Educativa en la etapa postpandemia. A su vez exhorta a los lectores a enviar sus resultados de investigación para futuros números.

01

JUEGO SIMBÓLICO

**Y MÉTODO TEACCH: FAVORECIENDO APRENDIZAJES
ESPERADOS DE LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN
PREESCOLARES**

JUEGO SIMBÓLICO

Y MÉTODO TEACCH: FAVORECIENDO APRENDIZAJES ESPERADOS DE LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN PREESCOLARES

SYMBOLIC GAME AND TEACCH METHOD: FAVORING LEARNING EXPECTED FROM SOCIO-EMOTIONAL EDUCATION IN PRESCHOOLERS

Adilene Garnica-Hernández¹

E-mail: adilene_gh@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0128-1866>

Manuel Díaz-Camargo¹

E-mail: manueldiazcamargo@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9286-8234>

¹ Universidad Pablo Latapí Sarre. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Garnica-Hernández, A., & Díaz-Camargo, M. (2022). Juego simbólico y método TEACCH: favoreciendo aprendizajes esperados de la educación socioemocional en preescolares. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 1(3), 5-18.

RESUMEN

La educación socioemocional está ciertamente relacionada con el aprendizaje, ya que, para tener un aprendizaje significativo es necesario que el alumno esté motivado y enfocado en lo que quiere saber. Sin embargo, como docentes hoy en día con los nuevos y modificados contextos en donde se desarrollan nuestros educandos es mayormente complicado encontrar o aplicar estrategias que nos lleven a acercar a los alumnos a la vida cotidiana, favoreciendo a los aprendizajes significativos y abordando tareas auténticas en las aulas. Por ello, en este proyecto de investigación, se aborda la estrategia del juego simbólico como mediador del desarrollo de los aprendizajes esperados del área de educación socioemocional, dando una manera más natural de que los pequeños adquieran habilidades, capacidades, conceptos y actitudes humanistas hacia ellos mismos y la sociedad en donde se desarrollan. Además, también se propone la utilización del método TEACCH, como estrategia surgida al identificar en el grupo a un pequeño diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista, dicha estrategia no solamente es aplicada en él, si no en todos los alumnos proporcionando resultados favorables en su desarrollo.

Palabras clave:

Educación, preescolar, juego simbólico, Método TEACCH, autismo.

ABSTRACT

Socio-emotional education is certainly related to learning, since, in order to have meaningful learning, it is necessary for the student to be motivated and focused on what he wants to know. However, as teachers today with the new and modified contexts in which our students develop, it is mostly difficult to find or apply strategies that lead us to bring students closer to everyday life, favoring meaningful learning and tackling authentic tasks in the classroom. For this reason, in this research project, the strategy of symbolic play is addressed as a mediator of the development of expected learning in the area of socio-emotional education, giving a more natural way for children to acquire skills, abilities, concepts and humanistic attitudes towards them, themselves and the society in which they develop. In addition, the use of the TEACCH method is also proposed, as a strategy that emerged when identifying a child diagnosed with Autism Spectrum Disorder in the group, this strategy is not only applied to him, but to all students, providing favorable results in their development.

Keywords:

Education, preschool, symbolic play, TEACCH method, autism.

INTRODUCCIÓN

La Educación Socioemocional se considera como “*un proceso de aprendizaje a través del cual se integran en la vida de los niños herramientas como conceptos, valores, actitudes para generar un sentido de bienestar consigo mismos y hacia los demás*” (Méjico. Secretaría de Educación Pública, 2017)

Los niños ingresan a preescolar con aprendizajes sociales influídos por las características particulares de su familia y del lugar que ocupan en ella, en preescolar se pretende de que adquieran confianza en sí mismos al reconocerse como capaces de aprender, enfrentar y resolver situaciones cada vez con mayor autonomía, de relacionarse en forma sana con distintas personas, de expresar ideas, sentimientos y emociones, y de regular sus maneras de actuar. Algunos de los propósitos en cuanto a la educación socioemocional que se pueden plantear según el Plan y Programa de Estudio, Orientaciones Didácticas y Sugerencias de Evaluación (Méjico. Secretaría de Educación Pública, 2017) son:

- Desarrollar un sentido positivo de sí mismos y aprender a regular sus emociones.
- Trabajar en colaboración.
- Valorar sus logros individuales y colectivos.
- Resolver conflictos mediante el diálogo.
- Respetar reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella, actuando con iniciativa, autonomía y disposición para aprender.

El diccionario de la Real Academia Española (2020), describe el juego como “*actividad intrascendente o que no ofrece ninguna dificultad*” y jugar como “*hacer algo con alegría con el fin de entretenerte, divertirse o desarrollar determinadas capacidades*” Por lo que se puede mencionar que es una actividad que se realiza por goce y sin buscar resultados concretos. Sin embargo, cuando hablamos del juego en niños la importancia aumenta pues les ayuda a crecer y a desarrollarse en tanto a nivel cognitivo, social y emocional.

Reconociendo que el juego tiene características que lo hacen único, y que lo diferencian de otras actividades, Garvey (1985), menciona cinco muy importantes:

- Es placentero y suele ser divertido: se hace por placer, no por obligación.
- No tiene metas o finalidades extrínsecas: se juega por el placer de jugar, por causas intrínsecas. No hay un fin particular por hacerlo.
- Es espontáneo, voluntario: no se puede obligar a jugar.
- Implica cierta participación por parte del jugador: es el propio jugador quien interviene, así que tiene que haber un mínimo de participación.

- El juego guarda ciertas conexiones sistemáticas con lo que no es juego: ha sido vinculado a la creatividad, a la solución de problemas, al aprendizaje del lenguaje, al desarrollo de papeles sociales y a otros numerosos fenómenos cognoscitivos y sociales.

Estas características dan a notar que el juego contribuye a lograr el desarrollo integral en los niños y acrecientan sus habilidades y destrezas para conocerse a sí mismos y al mundo que los rodea.

A la vez que el niño ejecuta el juego desarrolla algunas funciones según lo menciona Jiménez (1998):

- Descarga y desahogo de tensiones e inhibiciones ya que el juego es una forma de descarga, que produce alegrías y donde el niño se puede recuperar física y psíquicamente con mayor rapidez.
- Enriquecimiento experimental progresivo pues se producen muchas experiencias durante el juego que hacen desarrollar las capacidades en el niño.
- Refuerzo polivalente ya que, por un lado, el juego en sí mismo es una recompensa y motivación intrínseca, por otro lado, el juego genera en el niño placer, deseos de comunicarse, emociones.

A medida que los niños van creciendo, se puede observar que el juego también va cambiando con ellos, es decir, durante el desarrollo infantil existe una evolución del juego. Piaget (1984), es un autor que ha realizado una descripción completa de los tipos de juego que van apareciendo mientras el niño crece. Cada etapa por la que los niños pasan, la llama estado evolutivo y tiene una edad aproximada en la que aparece. Pero cuando aparece el nuevo tipo de juego, no desaparecen los anteriores, sino que estos se perfeccionan. En el estadio sensoriomotor que abarca del nacimiento a los 2 años, predomina el juego funcional o de ejercicio y el juego de construcciones; En el estadio preoperacional dentro de los 2 y los 6 años predomina el juego simbólico y Juego de construcciones y en el estadio de operaciones concretas que está establecido entre los 6 y los 12 años predomina el juego de reglas y juego de construcciones (Inhelder, 1984).

El juego simbólico es el juego, junto con las construcciones, al que juegan los niños de la etapa del segundo ciclo de educación infantil, según lo menciona el Plan y Programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación (Méjico. Secretaría de Educación Pública, 2017). El juego simbólico tiene un lugar especial en el desarrollo y las acciones de los niños. Se les deben brindar las oportunidades para practicarlo, ya que les permite mostrar y elaborar su comprensión acerca de su vida emocional y algunas relaciones importantes en su vida.

El juego simbólico es un gran paso en el desarrollo cognitivo, que se puede describir como “*la capacidad de ponerse en el lugar del otro, desarrollar personajes y de suspender las propiedades reales para imaginar*”

otras posibilidades de utilización en el juego". (Llorca & Sanchéz, citados por Vilaró-Tió, 2014, p.25)

Para Piaget (1984), el juego simbólico señala el apego del juego infantil". El niño a esta edad aún no entiende el mundo real y a través de esta actividad puede encontrar el equilibrio afectivo e intelectual para transformar lo real a las necesidades del yo; además enfatiza que "*es indispensable el juego para que el pequeño pueda adquirir el lenguaje, ya que este es un hecho obligado y de naturaleza colectiva, que no inventa este, y que por lo tanto hace difícil de expresar las necesidades o experiencias del YO".*" (p.27)

Respecto a la necesidad de abordar las emociones desde el ámbito educativo, han sido múltiples las investigaciones desarrolladas y las propuestas que se han ofrecido desde el modelo de Inteligencia Emocional de Salovey & Sluyter (1997), la educación emocional no sólo permitirían el desarrollo de competencias emocionales, sino que además fomentaría emociones positivas para lograr el bienestar del alumnado.

Según Bisquerra et al. (2012), la educación emocional ha de iniciarse desde etapas tempranas y continuar a lo largo de la escolaridad. En cuanto a la metodología, propone estrategias vivenciales que permitan despertar las emociones en el alumnado como cuentos, títeres o dramatizaciones, la utilización de recursos de uso diario como noticias de prensa, fotografías, canciones o juegos, y la colaboración con las familias para llevar a cabo una educación compartida.

Pero, ¿a qué se le llama juego? El juego es un concepto tan amplio como difícil de definir, objeto de cuantiosas investigaciones procedentes de distintas disciplinas científicas. Navarro (2002), define el juego como "*una actividad recreativa de incertidumbre sometida a un contexto sociocultural".*" (p. 109)

Esta definición destaca el marcado carácter cultural del juego. Parlebas (2002); y Alonso (2012), subrayan la existencia de vínculos entre el juego y la cultura en la que se inserta, matizando que es la cultura la que modela el juego. El juego se haya repleto de acciones y símbolos significativos de una cultura, por tanto, sirve para "enculturizar" a los jugadores a través de actividades recreativas y placenteras.

El perfil social del juego se relaciona directamente con su carácter didáctico, si bien puede ser utilizado para conseguir gran diversidad de objetivos. Sin embargo, sólo un conocimiento preciso del juego y la comprensión de su naturaleza va a permitir utilizarlo con una orientación pedagógica (Burgués, 2010).

Asimismo, el juego simbólico se caracteriza por crear y representar situaciones, en solitario o en compañía, "como si" fueran reales (Abad & Ruiz, 2011). Sin embargo, esta representación de la realidad no es literal, sino que se

corresponde con la idea que el niño tiene de su mundo, y en la que expresará el conocimiento y las emociones que tiene sobre él. El juego simbólico lleva aparejada una evolución que va desde una actividad solitaria de carácter egocéntrico, hasta la participación compartida de varios niños en la que es necesario un reparto de roles y una representación consensuada de la trama lúdica.

Desde la teoría piagetiana, el juego simbólico supone una manera espontánea y natural de interactuar y adaptarse al entorno. El juego simbólico constituye la primera forma que tiene el niño de representar su mundo, y a partir de ahí desarrollar sus esquemas mentales hasta llegar al pensamiento inteligente. Así pues, durante el juego simbólico tienen lugar sucesivos conflictos cognitivos que posibilitan la descomposición de sus esquemas de pensamiento y la recomposición de estructuras más complejas (Bisquerra et al., 2012).

Por su parte Prieto & Medina (2005), consideran desde la perspectiva de Vygotski el juego es considerado como factor de desarrollo, ya que genera una zona de desarrollo potencial desde la cual el niño puede actuar por encima de su edad real. Igualmente, el juego simbólico favorece el desarrollo del pensamiento abstracto y de las funciones psicológicas superiores, y constituye el punto de partida de la creatividad y la imaginación. El juego simbólico cumple una función socializadora, pues supone un reflejo de la realidad sociocultural, por tanto, el niño es capaz de aprender roles, comunicarse con los demás y participar de esa colectividad a partir de la imitación de los modelos que aparecen durante el juego (García-Tuñón & Rubio, 2005).

Según Cassá (2005), desde una perspectiva afectiva: el juego simbólico aporta nuevas formas de expresión del afecto y contribuye al desarrollo de la conciencia emocional propia y ajena. Este contexto es el más idóneo para que el niño exprese los sentimientos, emociones, necesidades e inquietudes que guarda en su mundo interior. Ayuda a acceder a sentimientos reprimidos y a afrontar muchas de las ansiedades y miedos de la vida cotidiana. Es una fuente de descarga emocional. Los niños son capaces de adoptar un estado emocional diferente al suyo, de asignar un rol ficticio a un personaje y de compartir con otra persona este rol.

El juego simbólico cobra especial relevancia durante la infancia ya que incide directamente sobre el desarrollo físico, afectivo, social, intelectual y lingüístico de los niños, por tanto, contribuye a conseguir la finalidad de la Educación Infantil. Así pues, resulta interesante utilizarlo como recurso educativo y plantearlo en las aulas de un modo significativo. En este sentido, el docente juega un papel fundamental la hora de facilitar el juego simbólico, proponiendo situaciones que permitan al niño interactuar con el medio de forma lúdica (Abad & Ruiz, 2011).

A tenor de lo expuesto, la educación emocional del alumnado de Educación Infantil a través del juego simbólico queda avalada tanto desde un punto de vista científico, como normativo, pero, ¿a través de qué estrategias podemos introducirlo en las aulas? En este sentido, los cuentos motores, las canciones motrices, el role playing, las instalaciones, los rincones de juego simbólico y los juegos motores y populares con componente simbólico, son recursos que destacan por su gran capacidad para motivar al alumnado y su potencial pedagógico.

El tratamiento y educación de niños con autismo y dificultades asociados con la comunicación (Método TEACCH) da accesibilidad al proceso de enseñanza-aprendizaje cotidiano del aula, con apoyo visual, anticipación de las tareas y actividades, por lo que se crean rutinas y autonomía en el trabajo. Se lleva a cabo en un aula ordinaria y en un aula específica.

La metodología TEACCH favorece procesos y permite a su vez, adaptar el entorno a las características y estilos de aprendizaje del alumnado con TEA. La información visual hace que todo adquiera un mayor significado para las personas con TEA. Cuando un niño con autismo, intenta comprender la información visual que se le proporciona a través de claves visuales (pictogramas), necesita que esa información sea lo más concreta y tangible posible, ya que esto le permite ser mucho más independiente y aprender mejor (Mesibov, 2010).

El sistema TEACCH (tratamiento y educación de alumnado discapacitado por autismo y problemas de comunicación) tiene como objetivo el desarrollar una red comprensiva y descentralizada de servicios comunitarios para pacientes con TEA. Estos servicios incluyen: actividades individuales de apoyo, escolarización, formación e inserción laboral, ayuda a las familias, programas de ocio, etc.

Los componentes que llevan a cabo este sistema son entre otros: la colaboración entre familiares y profesionales, la utilización de diferentes técnicas y métodos combinados de manera flexible, en función de las necesidades individuales de la persona y de sus habilidades emergentes. Además, cabe mencionar, que TEACCH considera fundamental adaptar de forma simultánea el entorno, para que la persona encuentre sus condiciones óptimas de desarrollo personal. Más adelante se detallará en profundidad este método.

Aunque en las diversas investigaciones consultadas para la realización este proyecto de investigación el método TEACCH es utilizado generalmente con personas con TEA (Trastorno del espectro autista) desarrollando en ellos diversas habilidades como la lectoescritura, lenguaje oral, autonomía, se puede resaltar que se abordan estudios bibliográficos proporcionando una visión general sobre el mismo para trabajar con niños con TEA y sus familias.

Sin embargo, no se han encontrado investigaciones suficientes de la aplicación del método TEACCH con

pequeños de educación preescolar general que no tengan diagnosticado TEA.

Actualmente en el contexto inmediato en donde se imparte educación a alumnos en edad preescolar del Jardín de Niños “Ignacio Rodríguez Galván”, se contrarresta la importancia a la estrategia del juego, algunos adultos incluso reprimen las actividades lúdicas del niño, como si estas fueran una pérdida de tiempo y energía, además mediante un diagnóstico contextual realizado por la escuela con apoyo de los docentes se identifica una falta de visión humanista, desigualdad de derechos, falta de aceptación a la diversidad cultural y social, así como deficiente sentido de solidaridad humana y responsabilidad compartida.

El Jardín de Niños, se encuentra situado en El fraccionamiento El Mío Cid del municipio de Tizayuca, Hidalgo. Este se caracteriza por ser un contexto urbano marginado. Se ubica en el centro de la comunidad. Cuenta con 7 aulas 4 son ocupadas para dar clases, 2 grupos son de 2do y 2 de 3er grado. De los 3 salones restantes uno sirve como biblioteca, otro es usado para usos múltiples y uno más como dirección, además cuenta con cocina, sanitarios y bodega, hay 1 explanada techada, una cancha de futbol, áreas verdes y barda. La escuela cuenta con agua potable, drenaje, teléfono, internet y energía eléctrica.

La plantilla escolar está integrada por la directora, 4 docentes frente a grupo, todas cuentan con la preparación de Licenciatura en Educación Preescolar, un administrativo y 2 asistentes de servicios, uno de ellos pagado por padres de familia. 2 Docentes y la asistente pagada por padres de familia son residentes de Tizayuca.

La matrícula es 111 alumnos, 56 de segundo y 55 de tercero, 51 son del sexo femenino y 60 del masculino de entre 4 y 5 años de edad. La mayoría cuenta con salud estable. Hay dentro de esta matrícula alumnos identificados con NEE (Necesidades Educativas Especiales) y barreras para la participación y el aprendizaje, del grupo de 2º A alumna con diagnóstico de Síndrome de Down, alumno del grupo de 2ºA diagnosticado con autismo Nivel II, alumno del grupo de 2ºB diagnosticado con autismo Nivel I.

Los alumnos que se atienden son residentes de la localidad y algunos de los fraccionamientos cercanos a esta, como Olmos, Mogotes y Rancho Don Antonio. Prevalecen las familias nucleares y con casa propia, pero comparten el espacio o terreno con otros parientes como los abuelos o tíos, hay 11 mamás solteras y algunos casos de padres separados y o en trámite legal por la custodia de sus hijos. Los hogares cuentan con los servicios básicos como agua, energía eléctrica, drenaje y aproximadamente el 50% cuenta con internet. En su mayoría cuenta con un dispositivo electrónico, principalmente un teléfono celular y la app que más se les facilita usar es el WhatsApp para

recibir y enviar mensajes de texto, imágenes, audios y videos.

Las edades de los padres oscilan entre los 20 y 50 años. Solo tenemos el caso de una mamá que es analfabeta (Lo cual impacta negativamente en el alcance de los AE de su pequeño), el resto de los padres saben leer y escribir, la escolaridad mínima es primaria pero la mayoría cuenta con preparatoria y muy pocos son profesionistas. La mayoría de los padres se desempeñan como empleados en fábricas, ayudantes generales, herreros, albañiles, costureros, mecánicos, soldadores, militares, choferes y varios comerciantes.

La dinámica familiar ha cambiado y debido a la pandemia, ha aumentado la cantidad de madres que se han integrado al ámbito laboral ya sea por medios turnos y turnos completos donde se desempeñan como maestras, enfermeras, empleadas de tiendas, la costura, estilistas, etc. Y ello ha implicado que dejen a los niños al cuidado de hijos mayores, abuelos, tíos e incluso vecinos.

Los tiempos para apoyar a los alumnos en las actividades escolares son reducidos ya que algunas mamás trabajan, y en algunos casos dan mayor prioridad y atención a los hijos mayores y de otros niveles escolares (primaria, secundaria, preparatoria) mostrando menos apoyo e interés al nivel preescolar. En cuanto a la dinámica familiar los padres y madres comentan que actualmente conviven en casa participando en juegos tradicionales o de mesa, ven una película juntos o comparten los alimentos.

Los padres afirman que existen reglas en el hogar y se integran a los niños en las dinámicas de aseo y quehaceres del hogar. Comentan que hacen uso del dialogo como medio para resolver situaciones conflictivas con los niños, que se les llama la atención y hacen reflexionar a los niños para evitar que hagan cosas o muestren actitudes incorrectas. Aunque los niños en las entrevistas comentan que los padres hacen uso de castigos como evitar que jueguen, que usen el teléfono, algún video juego o les evitan que coman dulces, así como recibir castigo físico como una nalgada.

Los pequeños tienen poca capacidad para identificar características personales reconociendo que pueden parecerse a otros tanto en relación con aspectos físicos, como en modos de ser, relacionarse y reaccionar en diversas circunstancias, deficiencia para reconocer que es lo que pueden hacer sin ayuda; pues la mayoría de padres de familia tendían a realizar actividades por ellos, dejándolos sin la oportunidad de ser autónomos, preocuparse y ocuparse de su autocuidado y no se reconocen capaces de emprender acciones por sí mismos, además de no tener la suficiente confianza en sus capacidades, reconocimiento en sus límites y que identifiquen a quién pueden acudir en caso de necesitar ayuda y tengan confianza y seguridad para hacerlo,

Se identifica también que al participar en actividades en las que se relacionen con compañeros del grupo y de la escuela, así como expresar sus ideas y las defender las frente a otros es una actividad que les cuesta mucho trabajo y cuando se encuentran frente a situaciones de conflicto, les cuesta mucho trabajo controlar sus impulsos y dialogar para resolverlas con sus pares.

Dentro de la organización por equipos, trina o pareja y el colaborar en diversas situaciones en el aula y en la escuela, tienen a ser muy individualistas y no tienden a tomar acuerdos para lograr el objetivo o meta de la actividad, Se reconoce que expresar sus opiniones acerca de situaciones sociales y de las relaciones entre compañeros en la escuela; lo que les gusta y no les gusta les causa temor e inseguridad.

Además, dentro de la escuela y el aula las reglas y normas son esenciales y se ha notado dificultad para seguir las consistentemente por todos, se reconoce dificultad para apropiarse gradualmente de normas de comportamiento individual, de relación y de organización en grupo; escuchar y tomar en cuenta la opinión de los demás.

Las características antes mencionadas han sido valoradas mediante la elaboración de un diagnostico grupal por la docente de grupo teniendo como referente de la evaluación los aprendizajes esperados, establecidos en el plan y programa de estudios de educación preescolar, en el área de Desarrollo Personal y Social, Educación socioemocional.

Es por ello y a raíz de lo observado se ha tenido que realizar una búsqueda de estrategias que cubran las necesidades detectadas de los pequeños, favoreciendo actividades naturalmente atractivas como el juego simbólico y subsanando las barreras para el aprendizaje de todos los alumnos del grupo con el apoyo del método TEACCH, ambas como estrategias adecuadas para el desarrollo de los aprendizajes esperados, en la educación socioemocional en el Jardín de Niños “Ignacio Rodríguez Galván” contexto analizado en este proyecto de investigación.

En este sentido el objetivo general de esta investigación es: Analizar el impacto de la aplicación del juego simbólico y el método TEACCH como estrategias para el desarrollo de los aprendizajes esperados basados en competencias y los principios pedagógicos de la educación socioemocional en los alumnos de segundo grado, grupo A, del Jardín de Niños “Ignacio Rodríguez Galván”, de Tizayuca, Hidalgo durante el ciclo escolar 2021-2022.

MATERIALES Y MÉTODOS

Dentro de la presente investigación se aborda un estudio de caso como una estrategia de investigación propia para alcanzar los objetivos de este trabajo, ya que en esta se adopta como estrategia el juego simbólico y el método TEACCH como una propuesta didáctica para favorecer

el nivel y desarrollo de los aprendizajes esperados en el área de educación socioemocional.

Se toma como método el muestreo no probabilístico, siguiendo el hilo de un muestreo intencional, en donde se identificarán seleccionarán los criterios, como, el rango de edad, Grado, Grupo, inscripción en la institución, ciclo escolar.

De esta manera podemos definir a la muestra de la presente investigación como: Los veintiún alumnos y alumnas que están inscritos en el Jardín de Niños “Ignacio Rodríguez Galván” ubicada en la comunidad del Mío Cid, Municipio de Tizayuca en el Estado de Hidalgo, en Segundo, Grado Grupo A, durante el ciclo escolar 2021-2022, quienes tienen una edad establecida entre los 4 y 5 años de edad.

Para fin de esta investigación se recurre a instrumentos que permitan recolectar datos de manera certera, que puedan posteriormente ser verificados y medidos, como lo son la entrevista y la observación.

Para la observación participante se pueden utilizar distintos instrumentos como lo son diario de campo, cuestionario abierto, ficha de observación, video grabadora, registro anecdotico, escala de caracterización, escala estimativa, y rubrica de evaluación, para el estudio de este proyecto de investigación de seleccionan los más pertinentes, que se conceptualizan a continuación:

- Diario de campo: en el diario de campo se pueden escribir todos los acontecimientos suscitados durante el estudio; además, puede marcar rutas, horarios, tiempos, etc.
- Ficha de observación: permite al investigador anotar las situaciones o eventos que el investigador observa durante el estudio.
- Registro anecdotico: el registro anecdotico se utiliza en el contexto educativo para recabar información de anécdotas, vivencias, hechos y situaciones en las cuales se involucra el estudiante y que puede ser evidenciada por el docente a través de la observación. Esta consiste en realizar anotaciones continuas muy detalladas de lo que hace la persona, el instrumento permite realizar una valoración global de la conducta del sujeto. La información obtenida debe ser procesada y contrastada con los criterios e indicadores de evaluación, previamente determinados.
- Escala de estimación: se puede presentar como una lista de criterios acompañados de una ponderación, este tipo de instrumento es considerado como uno de los más sencillos para utilizar por el docente, esto se debe a que solo debe indicar el nivel, expresado en números o letras, en que se evidencia el criterio o indicador en el estudiante.

La escala de estimación. Utilizada para el registro de manera periódica según el momento de evaluación (1er momento: mes de agosto, 2do momento: mes de noviembre y 3er momento en el mes de julio) en donde se categoriza

a los pequeños en: Requieren apoyo, En desarrollo o Nivel Esperado según el avance obtenido en ese periodo y en los avances y desarrollo de los aprendizajes esperados del área de educación socioemocional.

Para explicar de manera más grafica el funcionamiento de esta escala estimativa se adjunta la tabla 1, en la cual se especifica que de acuerdo al nivel de desarrollo observado en los niños se le asigna un puntaje, dándole 1 punto, si aún requiere apoyo, dos puntos si está en desarrollo de alcanzar el logro del desarrollo del aprendizaje esperado establecido y tres puntos si ya alcanzo el nivel esperado.

Tabla 1. Especificaciones de puntaje para la evaluación del nivel o desarrollo del aprendizaje esperado de los alumnos.

Evaluación del nivel o desarrollo del aprendizaje esperado.	
Puntos	Nivel.
1	Requiere apoyo
2	En desarrollo
3	Nivel esperado

Posteriormente se hace la suma de estos puntos con la formula SUMA de Excel, para volver a categorizar de manera general si el niño o niña en ese periodo de evaluación se encuentra en desarrollo, requiere apoyo o nivel esperado, dado que si sumaron de 1 a 15 puntos requieren apoyo, de 16 a 30 puntos están en desarrollo y si sumaron de 31 a 45 puntos se encuentran ya en el nivel esperado, esto posteriormente nos ayuda a analizar de una manera más precisa el avance en el desarrollo de los aprendizajes esperados en general en el área de desarrollo personal y social, sintetizando los resultados obtenidos (Tabla 2).

Tabla 2. Especificaciones de los rangos de puntos para alcanzar el nivel de desarrollo en el área de desarrollo socioemocional.

Evaluación del nivel de desarrollo en el área de desarrollo socioemocional	
Puntos	Nivel
1-15	Requiere apoyo
16-30	En desarrollo
31-45	Nivel esperado

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En cuanto a las entrevistas realizadas al inicio del ciclo escolar se rescatan las respuestas enfocadas al área de educación socioemocional de los niños y podemos mencionar que los padres, madres y tutores aluden que los pequeños se expresan mayormente solo con madre,

padre y hermanos, ya que la situación no les permitía estar en contacto con otras más personas.

Se menciona en un 80% que lo que altera y causa emociones como enojo o tristeza a los pequeños son la negación de premios como juguetes, dulces o ver televisión, a los cuales ellos responden a estas emociones o reacciones, un 30% con palabras fuertes, el 50% mencionan que usan el dialogo y el 20% mencionan usar la fuerza física para reprender las conductas.

En cuanto a las actividades que realizan en casa, a lo que les gusta hacer, mencionan en un 90% actividades como ver la televisión, jugar videojuegos, usar el teléfono, es un poco sorprendente reconocer que la mayoría de los padres muestran desconcierto al no saber con detalle lo que pueden o no hacer sus hijos, que se les facilita o dificulta, además se hace mención de que la mayoría de pequeños no juegan con otras personas, generalmente están solos y los hermanos más grandes realizan actividades en aparatos tecnológicos.

Se menciona que la mayoría de pequeños en un 80% si logra hacerse responsable de sus pertenencias, el 100% de madres, padres o tutores mencionan que los niños colaboran activamente en las labores del hogar, como recoger juguetes, poner la mesa,

Se mencionan en el 75% de las entrevistas que, al pasar tiempo de calidad en familia, realizan algunas actividades como ir al parque, ver película, usar juegos de mesa como entretenimiento.

En el 100% del total de entrevistas realizadas se hace mención del uso de reglas y normas para la convivencia como lo son, limpiar, recoger juguetes.

Los padres de familia en su mayoría, hablando de un 90% desconocen el término valor y no logran mencionar si aplican o enseñan en casa la práctica de los mismos.

Si se logra que los padres mencionen en un 50% que los pequeños sufren eventualmente episodios de berrinche, agresividad o rechazo de alimentos, se menciona además que los niños reconocen y nombran sus emociones.

Estos resultados obtenidos al realizar las entrevistas con padres de familia nos dan un acercamiento al contexto inmediato de los pequeños, reconociendo en ellos si la falta de algunas habilidades socioemocionales que pudieran ser trabajadas en el aula a través del desarrollo de los aprendizajes esperados de esta área de desarrollo personal y social, además de que se logra ver en el transcurso de los meses que estas entrevistas no son 100% certeñas ya que los padres si esconden algunas respuestas al temor de ser etiquetados o juzgados por la manera de educar a sus hijos, sin embargo, al observar algunas conductas en los pequeños podemos identificar que logran hacer muchísimo menos de cosas que las mencionadas en las entrevistas, que no tienen tanta atención o que no se aplican normas de convivencia en el hogar, lo que sí

es primordial rescatar es que los pequeños tienen pocas habilidades sociales al no estar en contacto con más personas que su entorno inmediato.

En cuanto al análisis realizado referente al avance del nivel de desarrollo de los aprendizajes esperados del área de educación socioemocional con apoyo de los instrumentos que acompañaron a la observación participante como lo son, diario de trabajo o diario de la educadora, los registros anecdóticos individuales de cada alumno y escala estimación, podemos evaluar lo siguiente:

Durante el primer momento de evaluación abarcando del mes de agosto del 2021 al mes de noviembre del 2021, correspondientes del ciclo escolar 2021-2022, 17 de los alumnos se encontraban en el nivel de "requieren apoyo" reconociendo que la mayoría de los alumnos obtuvieron solamente un punto en el avance de los aprendizajes esperados, hay solamente cuatro pequeños que están en desarrollo, con 20, 22, 18 y 23 puntos, que se centran principalmente en aprendizajes como:

- Reconoce y expresa características personales: su nombre, cómo es físicamente, qué le gusta, qué no le gusta, qué se le facilita y qué se le dificulta.
- Reconoce y nombra situaciones que le generan alegría, seguridad, tristeza, miedo o enojo, y expresa lo que siente.
- Reconoce lo que puede hacer con ayuda y sin ayuda. Sigue la ayuda cuando la necesita.
- Elige los recursos que necesita para llevar a cabo las actividades que decide realizar.
- Realiza por sí mismo acciones de cuidado personal, se hace cargo de sus pertenencias y respeta las de los demás.
- Persiste en la realización de actividades desafiantes y toma decisiones para concluir las.
- Reconoce cuando alguien necesita ayuda y la proporciona.
- Reconoce y nombra características personales y de sus compañeros Reconociendo y reafirmando así la necesidad identificada con el diagnóstico inicial, la importancia de abordar estrategias diversas para abordar el desarrollo de los aprendizajes esperados de la educación socioemocional.

Cabe mencionar que este primer periodo de evaluación fue trabajado en modalidad virtual "Aprende en casa" por lo que la evaluación se realizó a través de la observación de evidencias fotográficas, videos, audios, conexiones remotas, llamadas telefónicas, a través de plataformas como ZOOM o video llamadas por vía WhatsApp.

Al trascurrir el tiempo y al realizar el segundo corte de evaluación correspondiente a los meses de diciembre del 2021 al mes de febrero del 2022, del ciclo escolar 2021-2022, con apoyo nuevamente del diario de la educadora

o diario de trabajo, los registros anecdóticos individuales de cada alumno y escala estimación, podemos identificar:

Doce de los veintiún alumnos se encuentran en requieren apoyo, 8 de ellos se encuentran en desarrollo y solamente uno de ellos se encuentran en nivel esperado, esto nos denota que aún hay casi la mitad del total de la muestra requieren apoyo para el desarrollo de aprendizajes esperados de la educación socioemocional, aquí también podemos anexar que los alumnos siguen en modalidad a distancia con “aprende en casa” identificando que solamente una pequeña de la totalidad ha logrado ha estado en nivel esperado y muy pocos han logrado estar en desarrollo de estos aprendizajes, los pequeños denotan una baja comunicación con la docente y la maestra, se pueden identificar el la mayoría de ellos poco autonomía para la realización de actividades que impliquen el cuidado de sus pertenencias y de su persona, en esta punto también mediante los recursos de la observación podemos identificar que los padres de familia tienden a realizar actividades por los niños, cuando las actividades son en parejas, equipos o grupales la participación es poca o nula, las actividades enfocadas a las normas, el dialogo, acuerdos, convivencia, entre la familia no son de interés para abordar en casa, tienden a simular las actividades y a montar las evidencias solicitadas

Para el tercer momento de evaluación correspondiente del ciclo escolar 2021-2022, abarcando del mes de Marzo al mes de julio del 2022, ya de manera presencial, con el regreso escalonado y con la puesta en marcha de la propuesta didáctica usando el juego y el método TEACCH, como estrategias para el desarrollo en el nivel de los aprendizajes esperados en preescolar podemos identificar que, solo cuatro de los alumnos del total de la muestra estudiada requieren apoyo, reconociendo en ellos que son alumnos con muy poca asistencia a la institución, nueve de los alumnos están en desarrollo para alcanzar los aprendizajes esperados de la educación socioemocional, reconociendo en ellos los que requerían apoyo y ahora nueve del total se encuentran el nivel esperado.

Cabe mencionar que al regreso de manera presencial a las aulas se puede notar un gran retroceso en el desarrollo de los aprendizajes, esto dado a que, en casa, las madres, padres o tutores realizaban las tareas y actividades por los alumnos, muchos de ellos realizaban ensayos para mandar lo mejor posible las tareas, en videos y audios era claro la intervención de las madres para mencionar diálogos ensayados. Es por ello que en las tablas no se logra ver un avance tan despegado, sin embargo, por los resultados presentados y el logro de los alumnos al finalizar el ciclo escolar el avance es notorio y satisfactorio, pues la mayoría de ellos ahora logra tener un avance en al menos 14 de los 15 aprendizajes esperados establecidos en el Plan y Programa de Estudios (Méjico. Secretaría de Educación Pública, 2017) de Educación Preescolar.

Además, los pequeños que asisten de manera regular a la escuela tienen avance en el logro de los aprendizajes que requieren mayor autonomía, socialización con compañeros, reconocimiento de características personales y de otros, resolución de conflictos y el dialogo.

En la siguiente grafica se nota que es cada vez más estrecha la diferencia que hay entre los alumnos que requieren apoyo, los que están en desarrollo y los que están en nivel esperado, lo cual da a notar un avance significativo en cada uno de los momentos de evaluación (Figura 1).

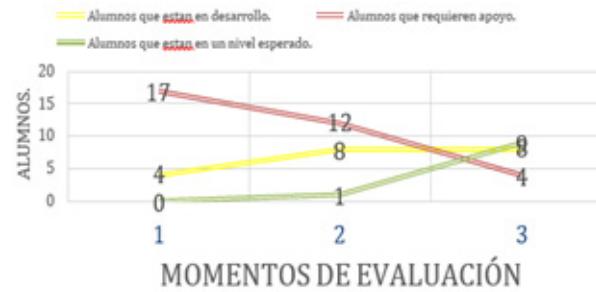


Figura 1. Nivel de logro en los aprendizajes esperados de los alumnos del Segundo Grado, Grupo A.

Plan para la realización de la propuesta didáctica.

Objetivo: Aplicar una propuesta didáctica realista y flexible que parte de los conocimientos previos en los alumnos y que contribuya a un aprendizaje significativo en cuanto a su educación socioemocional tomando como estrategia el juego simbólico y el método TEACCH.

Introducción: La propuesta de solución está desarrollada para un grupo compuesto por 21 alumnos, que oscilan entre los 4 y 5 años, 14 de ellas son mujeres y 7 son hombres, todos viven en el municipio de Tizayuca, la mayoría en el fraccionamiento El Mío Cid, otros en Quma, pero relativamente cerca de la institución. Todos los pequeños gozan de buena salud. No mencionan estar bajo tratamiento médico actualmente.

De acuerdo con entrevistas realizadas en el transcurso del ciclo escolar, se puede mencionar que en cuanto al área de desarrollo de educación socioemocional los niños en se identifican algunas necesidades que se basan en lograr reconocer algunas cualidades y características de su persona y también de sus familiares con los que conviven recurrentemente desarrollando así un sentido positivo de sí mismos y aprender a regular sus emociones que experimentan ante situaciones diversas., valorar sus logros individuales y colectivos, trabajo colaborativo, resolución de conflictos mediante el dialogo, así como el establecimiento y respeto de reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella, actuando con iniciativa, autonomía.

Se identifican como amenazas en el contexto escolar y siendo especificadas en el PEMC, discriminación por cuestiones socioeconómicas, aspecto físico

y discapacidad, falta de recursos económicos, falta de disposición, interés y responsabilidad de algunos adultos que están a cargo del cuidado de los niños para apoyar en el aprendizaje en casa, aspecto emocional de los niños (perdida de algunos familiares cercanos, problemas de pareja, desempleo etc.) Afecta en el aprendizaje de los alumnos.

Actividades a implementar: El siguiente listado de actividades son las que se generaron a partir de la bibliografía explorada en cuanto al juego simbólico y el Método TEACCH, con la finalidad de proporcionarles a los pequeños una estrategia para el desarrollo en el nivel de avance en los aprendizajes esperados en el área de educación socioemocional.

Estas primeras son actividades de desarrollo que se implementaron dentro de la planeación de la jornada diaria, tomando en cuenta el tiempo, espacio, contenidos a abordar, las necesidades, intereses y la asistencia escalonada en donde el grupo está dividido en dos equipos de alumnos para asistir alternadamente.

Actividad 1. Palabras mágicas. Les pediremos a los niños qué imaginen que un peluche o un muñeco sea su hijito, jueguen con él y les digan una palabra bonita o que les haga sentir bien. Preguntaremos a los niños ¿Cómo creen les hizo sentir lo que les dijeron? Les preguntaremos a los pequeños cómo creen que se llame esa emoción que sienten cuando como al peluche o muñecos nuestros padres nos dicen palabras bonitas.

Actividad 2. Reconociendo emociones: Preguntar al grupo si se han sentido enojados en alguna ocasión y pida voluntarios para que comenten lo ocurrido, comentarles que les va a contar un cuento sobre una niña que tuvo "un mal día" Mostrarle las imágenes del cuento y presentar a María y a su familia: Roberto (hermano menor), Lucía (mamá) y Miguel (papá), mientras se hace la narración, poner énfasis en aquellas situaciones que hicieron enojar a María, realizando preguntas como: ¿A quién le ha sucedido algo como esto? ¿Por qué se habrá enojado tanto María? ¿Qué se siente cuando a uno lo regañan, le quitan su pelota, lo empujan? Vamos a utilizar ahora un cojín, lo vamos a tomar en nuestras manos y vamos a solicitarle a los niños que hagan con lo que quieran, pensando que están muy enojados. ¿Preguntar cómo se sintieron? ¿Por qué le hicieron eso al cojín? ¿Eso mismo le hubieran hecho a mamá, a papá, a abuelito o a un hermano?

Actividad 3. Pedir al grupo que observe las imágenes de diversas personas, animarlos para que seleccionen el que más se parezca a cada uno de ellos, preguntar a los niños las razones por las que seleccionaron esa imagen, ejemplo: la edad, el género, el color de piel o de pelo, etc. Se solicita que con ayuda lo recorten y hagan un títere, cada niña y niño observa la imagen que recortó y que diga cómo puede parecerse más a ella o a él. Orientar para que fijen su atención en el color o tamaño de los

ojos, el corte de pelo, el peinado o el tipo de ropa que les gusta usar pedirle que dibujen sobre la imagen, aquello que creen que les hace falta para que sean más parecidos a ellos o a ellas, organizar al grupo en equipos de trabajo para que cada integrante presente su personaje a los demás. A continuación, para que "los títeres" interactúen entre ellos, pedirles que se saluden, platican, jueguen, se acompañen a "algún lugar". Hay que proponer que manejen sus títeres para simular que están en casa.

Actividad 4. Mi títere es. Mostrarles un títere e invitar a mostrar el suyo cómo manejarlos. Invitarlos a experimentar con el títere haciendo que "camine", "se caiga", "salte", "baile", "hable" o "trepe". A continuación darle un nombre, de preferencia uno que no sea el de algún miembro de su familia. Enseguida, comentarles que les va a contar cuentos en los que todos tienen que participar con sus títeres. Con los niños en círculo se inició la narración del primer cuento: El títere de la maestra será el protagonista, pero de manera tal que el resto del grupo pueda expresar libremente sus ideas respecto a las situaciones que se plantean. Al llegar a este punto, simule que su títere está pensando qué hacer. Cuestione al grupo respecto a lo que el protagonista debe decidir hacer ante diversas situaciones y como es que reaccionaría su títere, al ser ese integrante de su familia.

Actividad 5. Mascaras. Se les solicita a los niños una máscara (material que se solicita anteriormente), se pondrán la máscara y los niños deberán de reconocer que con ella todos se ven iguales, preguntar a los alumnos ¿pueden saber quién es quién? ¿Ahora todos somos iguales? Con esas mascaras preguntaremos a cada alumno su color favorito, cuestionar ¿Qué paso? ¿Todos tienen el mismo color favorito? ¿Por qué sucede eso? ¿Cómo todos somos iguales con las máscaras los puedo llamar del mismo modo a todos? Posteriormente les mencionamos qué pasa si la decoramos las máscaras al gusto de cada uno. Se les proporcionará el material necesario (con apoyo de los padres de familia) para que los niños de manera libre la decoren. Cada alumno lo hará y reconoceremos que cada uno tiene gustos, ideas y maneras diferentes de pensar. Se les pregunta ¿Por qué las pintaron así? ¿Qué colores utilizaron? ¿Por qué esos? ¿ahora podemos ver que todos somos distintos?

Actividad 6. Familias. Comentar lo siguiente: ¿Qué les gusta de su familia? ¿Es grande o es pequeña? ¿Creen que todas las familias son iguales? ¿Por qué? A continuación, solicitar que voluntariamente platican al resto del grupo cómo es su familia. Indíquenles que deben levantar la mano para participar. Orientar con preguntas como: ¿Qué personas forman tu familia? ¿Cómo se llaman? ¿Cuántas hermanas y hermanos o primos tienes? ¿Qué cosas hacen juntos? ¿Con quiénes te sientes más a gusto? ¿Por qué? Durante la exposición de cada niña y niño destaque algunos rasgos de su familia, actividades que hacen juntos, lo que les resulta agradable, el número

de hermanas y hermanos. Si alguien no quiere participar, animarlo a hacerlo, cuando todos o la mayoría hayan participado, solicitar que en hojas y con colores dibujen a los miembros de su familia, elaborar con fotos de sus dibujos un periódico mural con el título “Las familias del grupo”.

Actividad 7. Travesuras. Narrar un cuento con ayuda de imágenes que representan a la niña haciendo una travesura. Motivar a los niños a participar haciendo preguntas como: ¿Qué cuenta esta historia? ¿Por qué la niña hizo eso? ¿Cómo se habrá sentido cuando se cayó? ¿Quién más se pudo haber molestado por lo sucedido? ¿Por qué se habrá molestado esa otra persona? ¿Cómo terminaría la historia? Pedir a los niños del grupo que platicuen si han estado en una situación parecida a la de la historia, mientras platican, realice preguntas que les permitan reflexionar sobre las motivaciones, sentimientos y puntos de vista de los implicados en su anécdota: ¿Cómo te sentiste cuando sucedió? ¿Quién más se molestó por lo sucedido? ¿Por qué se habrá molestado esa otra persona? ¿Cómo terminó lo sucedido?, seleccionar algunas de las resoluciones que el grupo exprese para manejar los conflictos reales o ficticios, pedir que los niños den su punto de vista acerca de cuáles son mejores y por qué, orientarlos para que identifiquen aquellas que lastiman a los involucrados y aquellas que implican comprender lo que sucede o lo que sienten las otras personas.

Actividad 8. Regalos. Iniciaremos la actividad platicando con los alumnos si alguna vez les han dado un regalo, que les gusta que les regale, porque se dan los regalos, ustedes han dado algún regalo. Vamos a jugar a ser regalos, consiste en que, a través de algunas telas y lazos disponibles en la escuela, los niños puedan decorar a alguien del salón como si fuesen un regalo. Una vez que están envueltos y a la salida los niños hacen como si entregaran el regalo a su mamá, preguntarles a las madres de familia ¿Qué sienten? ¿Les gusta el regalo? ¿Qué les gustaría hacer con su regalo?, que sintieron, que emociones sintieron, mencionar que emociones son las que sintieron.

Actividad 9. Emociones. Los niños observaran la portada de un libro y me dirán que creen que dice. Se anotarán las respuestas, Escucharán atentos la lectura del cuento “Un beso en mi mano”, durante la narración contestaran algunas preguntas, finalmente dialogaremos acerca de lo que ocurrió y nombraran algunas situaciones del cuento que le causaron tristeza, alegría, miedo etc.

Actividad 10. La papa caliente. Hacemos un círculo y jugamos la Papa caliente la cual puede ser una pelota un objeto o incluso una Papa real, la Papa pasará por turnos entre tú y tu familia en el círculo mientras tuvo alguien más recital “La Papa caliente estaba en un sartén tenía mucho aceite quién se quemó 123 “ al terminar de decir eso el integrante de la familia que tenga la Papa debe de hablar sobre lo siguiente qué es lo que más le gusta hacer que le

pone triste que me pone feliz qué hago cuando me siento enojado .

Actividad 11. Yo soy. Los alumnos eligen un espacio de casa donde un adulto pueda dibujar tu silueta con un objeto en el suelo, luego, escribirán su nombre y dibuja los detalles como tus ojos, cabello, orejas, zapatos, etc. Un adulto lee las siguientes preguntas y el estudiante responde cada una. ¿Qué es lo que más te gusta de ti? ¿Qué es lo que no te gusta? ¿De qué color son tus ojos? ¿De qué color es tu piel? ¿Eres grande o pequeño? Piensa un momento antes de responder y si es posible obsérvate en un espejo. Después, invita a los integrantes de tu familia a ver la silueta para que le escriban o digan frases de motivación sobre lo que les gusta de tu persona, pregúntales: ¿Qué te gusta de mí?

Actividad 12. Contar el cuento de “Verdaderos amigos” de Manuela Oten. En este cuento se explica cómo dos amigos se enojan mucho, para al final lo arreglan todo y están contentos para volver a ser amigos. A través de este cuento los niños van a ver situaciones agradables y desagradables usuales en sus vidas, posteriormente vamos a tratar de armar con algunos bloques (se piden con anterioridad) armar una proyección de cómo se sienten, tendrán que realizar un registro acerca de las emociones que han sentido en situaciones similares, deberán de mostrar sus dibujos y explicar a los compañeros sus emociones y sentimientos.

Actividad 13. Disfraces. el día de hoy asistiremos a la clase con diversos disfraces (alguna persona que nos sea representativa, mamá, papá, hermano), los que tengamos en casa, al presentarnos el día de hoy vamos a mencionar quienes somos, como es que nos sentimos el día de hoy, que hacemos, que nos gusta de nosotros. Dentro de nuestro vestuario tendremos un objeto que es el más importante y decir cuál es su poder y porque nos gusta tanto (este objeto se pide con anterioridad y deberá de ser, un juguete favorito, un peluche, una cobijita, darle un poder especial)

Actividad 14. En parejas. Para las actividades del día de hoy se organizará el grupo en parejas y cada una de ellas tendrá que ponerse de acuerdo para establecer una charla acerca de cómo es que se sienten el día de hoy, se propiciara que los alumnos pregunten a los compañeros ¿cómo se han sentido? ¿Por qué se han sentido así? ¿Qué les puso triste el fin de semana? ¿Qué les puso triste el fin de semana? Para terminar los alumnos deberán de mencionar que es lo que van a hacer para que su compañero se ponga más feliz o cambie el estar triste a estar feliz, que le puede decir o hacer (enviar una carta o dibujo).

Actividad 15. Berrinches. Sentamos a los niños en círculo y entregamos a cada uno un globo rojo, otro amarillo y otro verde. Comenzamos una charla con los niños sobre algunas rabietas o berrinche: cómo reaccionan cuando se enojan, por qué y si consiguen algo así. Les decimos

que lo mejor que podemos hacer cuando nos enfadamos, en lugar de hacer berrinches, es explicar qué es lo que queremos y por qué. Vamos a ponerles situaciones que puedan provocarles enojo (por ejemplo, que quieran algo y no se lo comprenden, que quieran jugar con un juguete con el que quiera jugar otro niño...) y preguntarles cómo reaccionan ellos en esos casos. Pedimos a un niño que responda a una situación. El resto de los alumnos deberán valorar su reacción con los globos en función de si se ha parado a pensar e intenta razonar (globo verde), si dice algo que indique que se empieza a enojar (debemos complicarle el caso para que reaccione), en este caso, los demás deberán mostrar los globos amarillos, que indican precaución, o si grita y patalea, en este caso, los demás mostrarán los globos rojos indicando "alto". Y diremos entre todos como se podría reaccionar en estos casos.

Actividad 16. Juego del niño triste. Este juego empieza con los niños sentados en círculo. El maestro da la orden que tienen que hacer que están tristes, mientras se mueven por la clase. Seguidamente, el maestro tira una pelota y todos tienen que ir a buscarla siguiendo tristes. Pero el niño que la recoge se pone alegre. Despues el niño tira la pelota y se va repitiendo el juego, intentando que todos los niños tengan la pelota y pasen de sentir la emoción de tristeza a la de alegría. Una vez terminado el juego, los niños se van a sentar y van a hacer un dibujo de lo que han vivido durante el juego.

Actividad 17. Somos un equipo. Proponer al grupo un juego en el que por equipos metan una pelota a una caja, organizar equipos con un número par de integrantes (seis u ocho). Cada equipo será dividido en dos filas que se colocarán una frente a otra con una distancia de 6 o 7 metros, explicar que el primer integrante de una fila deberá correr para entregar la pelota al primero de la fila de enfrente antes de que usted termine de contar 10. Quien la reciba, correrá para entregarla al segundo de la fila contraria y así sucesivamente, hacer tres o cuatro rondas del juego. Anímelos para jugar y pregúntales si les pareció fácil o difícil hacerlo. Incorporar una regla nueva al juego: un miembro de cada equipo perderá una capacidad física, pero realizarán el mismo juego en el mismo tiempo. Vendar los ojos de un niño de cada equipo o siéntelos en una silla indicándoles que no pueden moverse de ahí. Indique que la responsabilidad de que el compañero o compañera participe es de todo el equipo y que deberán ayudarle si él o ella quieren, reiniciar el juego mientras los anima a cubrir la distancia requerida en el menor tiempo posible.

Actividad 18. Buenos deseos. Sentarse en el piso formando un círculo con todo el grupo. Comente que van a jugar a "los buenos deseos". Hay que explicar que deberán pensar en algo bueno que les gustaría que les pasara a ellos o a otra persona. Para que su deseo se vuelva realidad, deberán aventar la pelota de papel a la caja

desde el lugar en el que están sentados, mientras dicen el deseo en voz alta. Si la pelota cae en la caja, su deseo se podrá cumplir. Cuando hayan dado sus respuestas, haga preguntas respecto a cómo pueden hacer para que todas y todos tengan oportunidad de meter la pelota a la caja para que su deseo se cumpla. Destaque aquellas situaciones en las que la pelota "se pasó" o "no llegó" y pregunte directamente a los niños que estuvieron en dicha situación qué necesitan para que su pelota entre en la caja. Cuando hayan dado su punto de vista, pregunte al resto del grupo: ¿Sería justo que algunas compañeras y compañeros no logren meter la pelota a la caja? ¿Por qué? Destaque aquellas respuestas en las que se indique que todos desean ver cumplido su deseo o que todos tienen derecho a que se les cumpla. A continuación, proponga al grupo que diga qué se tiene que cambiar al juego para que el grupo completo logre pedir su deseo.

Actividad 19. ¿Somos iguales? Se realizará un juego en donde los niños deberán buscar un compañero que sea parecido a ellos. Deberán de reconocer que se pueden parecer en algunos aspectos pero que todos somos diferentes, no hay nadie igual a nosotros y debemos amarnos y aceptarnos como somos y cuidar nuestro cuerpo. Se les plantearán algunas situaciones donde deberán identificar la importancia de su cuerpo y su cuidado. ¿Qué pasaría si no tuviéramos ojos, manos, pies etc.? Los pondremos una canción de música clásica donde el niño deberá de abrazarse el mismo como símbolo del cuidado y amor a su cuerpo.

Actividad 20. Bombones. Cada niño tendrá un bombón en su mesa, recibirán la indicación de que no podrán morderlo ni tocarlo hasta que se les indique. Los niños se quedarán solos por algunos minutos, en alguna parte del aula se colocará una computadora la cual grabará lo que estén haciendo, al regresar al aula se les dará la indicación de que ya pueden comérselo. Se valorará la capacidad del niño para postergar una recompensa y valorar la autorregulación de las emociones, al finalizar platicaremos acerca de cómo se sintieron al no poderlo comer.

A continuación, se enlistan las actividades para comenzar bien el día, se realizan al inicio de la mañana antes de iniciar con las actividades de los demás campos y áreas planeadas en la jornada de trabajo para estrategia del juego simbólico:

- Me saludo en el espejo simulando ser otra persona y me doy un cumplido a mí mismo.
- Soy un personaje, proponerse algo para intentar lograr y que pueda hacer ese personaje, esta actividad muchas veces enfocada al proyecto trabajado, podían ser algún personaje del circo, de la granja, del supermercado, alguien de la familia.

Actividades permanentes, estas se realizaban siempre que se lograba tener tiempo libre, si los pequeños terminaban más rápido de lo esperado sus actividades, si

estaban indisputos por algunas situaciones emocionales, para estrategia del juego simbólico y también favoreciendo a la organización en el aula del método TEACCH.

- Asistir a rincones del aula.
- De la calma, con actividades para ayudar a regular sus emociones.
- De los que terminan primero, con actividades de juegos como los peluches y juguetes de casa, la tiendita, la casa, el restaurante, coches y carreteras.
- Rincón letrado. Pueden jugar con sus compañeros a ser la maestra o maestro y enseñarles algunas letras.

Listado de actividades aplicadas por la docente para favorecer la estrategia del Método TEACCH con los alumnos de Segundo Grado, Grupo A.

- Aulas divididas con áreas específicas. Implementando los rincones en las aulas, en donde el trabajo podría ser individual, en equipos, actividades de juegos, para desarrollar habilidades sociales, de autonomía y de ocio.
- Establecer límites claros, con señalamientos en cuanto que se puede o no hacer en diversos entornos o con diferentes materiales.
- Realización de materiales adaptados, siendo específicos con pictogramas para establecer qué actividad hacer, cuando iniciamos, cuando concluimos y qué hacemos al concluir.
- La utilización de agendas de trabajo usando fotos o dibujos únicos, en donde se colocan con pictogramas las actividades a realizar en la jornada de trabajo, que se requiere que aprendamos y qué elementos vamos a usar, haciendo predecibles y consientes los alumnos cuando tienen que pasar de una actividad a otra.
- Asignación de tutores a pequeños que requieren más apoyo.

CONCLUSIONES

Actualmente los niños en el contexto en donde nos desarrollamos y seguramente en los demás contextos de todo el país o hasta el mundo, tienen que enfrentarse a grandes trabas en cuanto al aspecto socioemocional.

El distanciamiento social que hemos tenido que enfrentar debido a la pandemia de COVID-19, ha supuesto una prueba para las emociones y los sentimientos de los niños. Por esto, es importante que los pequeños que se encuentran en etapa escolar sean escuchados y apoyados en pro de que desarrollen las habilidades sociales y emocionales para relacionarse y desarrollarse.

Abordar desde la infancia en la educación preescolar el aprendizaje social y emocional, pueden mejorar las relaciones entre los compañeros de clase y los maestros, reducir el acoso escolar, crear un mejor ambiente de aprendizaje y prepararlos no solo para la escuela sino también para la vida.

Es por ello que con este proyecto de investigación se dio la oportunidad de reconocer uno de los principales desafíos que se tiene como docentes de educación preescolar, para poner en marcha actividades con aprendizajes significativos, acercados a la vida cotidiana y con tareas auténticas.

Se reconocer el impacto positivo de la aplicación del juego simbólico y el método TEACCH como estrategias para fomentar el desarrollo de los aprendizajes esperados basados en competencias y los principios pedagógicos de la educación socioemocional de los alumnos de segundo grado, grupo A, del Jardín de Niños "Ignacio Rodríguez Galván" Tizayuca, Hidalgo, durante el ciclo escolar 2021-2022.

Durante el abordaje de este tema se logró identificar las etapas de desarrollo de los niños en edad preescolar y sus características para reconocer la importancia de la educación preescolar en su desarrollo, y se reflexionó sobre la importancia de implicar a las familias para el desarrollo de habilidades socioemocionales de sus hijos, dándole importancia a la estrategia del juego como una estrategia.

Fue también de vital importancia ahondar en las características de los alumnos, los conocimientos previos y el contexto en el que se desarrollan para la realización de un diagnóstico oportuno y adecuado, para así poder llegar a diseñar una propuesta didáctica realista y flexible que partiera de los conocimientos previos en los alumnos y que contribuya a un aprendizaje significativo en cuanto a su educación socioemocional.

Al aplicar una propuesta didáctica de una manera realista y flexible y al evaluarla usando diversos instrumentos de la investigación como las entrevistas y la observación no puede identificar que hay un avance significativo en el nivel de desarrollo en los aprendizajes esperados de la educación socioemocional de la educación preescolar de este Segundo, Grado, Grupo A, del Jardín de Niños "Ignacio Rodríguez Galván" ubicado en la comunidad del Mío Cid, en Tizayuca del Estado de Hidalgo, reflexionando así sobre la eficacia de la aplicación del juego simbólico y método TEACH como estrategia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, J., & Ruiz, Á. (2011). *El juego simbólico*. Editorial Graó.
- Bisquerra, R., Punset, E., Mora, F., García Navarro, E., López-Cassá, E., Pérez-González, J.C., & Panells, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Hospital Sant Joan de Déu.
- Cassá, É. L. (2005). La Educación emocional en la educación infantil. RIFOP: *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 153-167.

- García- Tuñón, M. A. P. y Rubio, R. M. (2005). El juego simbólico, agente de socialización en la educación infantil: planteamientos teóricos y aplicaciones prácticas. Universidad Nacional de Educación a Distancia
- Garvey, C. (1985). *El juego Infantil, Titulo Originar de la obra: Play*. Morata.
- Inhelder, J. P. (1984). Psicología del niño. Ediciones Morata, S.L.
- Jiménez, C. A., (1998). *Pedagogía de la creatividad y de la lúdica*. Neisa.
- Mesibov, G. (2010). El acceso al Currículo por alumnos con Trastornos del Espectro del Autismo: uso del programa TEACCH para favorecer la inclusión. Ávila.
- México. Secretaría de Educación Pública. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. SEP.
- Navarro, V. (2002). El afán de jugar: teoría y práctica de los juegos motores. INDE.
- Salovey, P., & Sluyter, D. J. (1997). Emotional development and emotional intelligence: Educational implications. Basic Books.
- Vilaró-Tió, M. (2014). *El desarrollo emocional a través del juego: Propuesta de intervención para alumnos del segundo ciclo de Educación infantil*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Internacional de La Rioja.

02

LA CAPACITACIÓN
Y SUPERACIÓN EN COMUNICACIÓN EN INSTITUCIONES
EDUCATIVAS DE CIENFUEGOS

LA CAPACITACIÓN

Y SUPERACIÓN EN COMUNICACIÓN EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE CIENFUEGOS

TRAINING AND IMPROVEMENT IN COMMUNICATION IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF CIENFUEGOS

Yanet Dorticós-Torriente¹

E-mail: yanet.dorticosa@cicc.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1359-3760>

Yenifer Polo-Padilla²

E-mail: yeniferpp90@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3140-3913>

¹ Clínica Internacional Camilo Cienfuegos. Cienfuegos. Cuba.

² Teatro Provincial de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Dorticós-Torriente, Y., & Polo-Padilla, Y. (2022). La capacitación y superación en comunicación en instituciones educativas de Cienfuegos. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 1(3), 19-26.

RESUMEN

El campo académico de la comunicación ha sido estudiado teóricamente en Cuba desde varias perspectivas, siendo insuficiente su análisis en instituciones educativas que contribuyen a su enriquecimiento. Se considera pertinente hacer análisis internos y externos de la estructuración de este campo, teniendo en cuenta la importancia de dicha práctica, pero desde contextos diferentes. Para ello, se investiga el campo educativo de la comunicación en la provincia de Cienfuegos en centros que ofrecen capacitación y superación profesional. Se toman como unidades de análisis tres centros autorizados para la enseñanza de la comunicación, tales como, la UEB (Unidad Empresarial de Base) Escuela de Capacitación, el Centro de Capacitación para el Turismo Cienfuegos y el Instituto Provincial de Estudios Laborales (IPEL), quienes mantienen intercambios académicos con la Universidad de Cienfuegos. El objetivo de este estudio es analizar la estructuración del campo educativo de la comunicación hacia lo externo de la academia. La investigación se asume desde una perspectiva cualitativa, utilizando como técnicas la revisión bibliográfico-documental, observación participante, entrevista en profundidad y triangulación de datos. Además, como resultado se identifican y caracterizan las prácticas educativas en comunicación que se realizan en estos centros y la estructuración de este campo de estudios en Cienfuegos.

Palabras clave:

Campo académico de la comunicación, campo educativo, instituciones educativas, capacitación y superación profesional prácticas educativas.

ABSTRACT

The academic field of communication has been theoretically studied in Cuba from various perspectives, its analysis being insufficient in educational institutions that contribute to its enrichment. It is considered pertinent to make internal and external analyzes of the structuring of this field, taking into account the importance of said practice, but from different contexts. For this, the educational field of communication in the province of Cienfuegos is investigated in centers that offer training and professional improvement. Three authorized centers for the teaching of communication are taken as units of analysis, such as the UEB (Base Business Unit) Training School, the Cienfuegos Tourism Training Center and the Provincial Institute of Labor Studies (IPEL), who maintain academic exchanges with the University of Cienfuegos. The objective of this study is to analyze the structuring of the educational field of communication towards the outside of the academy. The research is assumed from a qualitative perspective, using bibliographic-documentary review, participant observation, in-depth interview and data triangulation as techniques. In addition, as a result, the educational practices in communication that are carried out in these centers and the structuring of this field of study in Cienfuegos are identified and characterized.

Keywords:

Academic field of communication, educational field, educational institutions, training and professional development, educational practices.

INTRODUCCIÓN

Con los años se ha materializado la comunicación como una disciplina independiente que necesita de una preparación específica. Las universidades han sido las instituciones que legitiman la formación de los profesionales de diferentes saberes y este saber, el de la comunicación, no se ha quedado fuera de esa constante construcción teórica, educativa y simbólica.

Según Fuentes (1995), esa constante construcción referida anteriormente es institucionalizada con mayor firmeza en Estados Unidos, Europa del Norte y Occidental, Corea, Egipto y en América Latina, Brasil y México; lo que ha dado lugar a que el estatuto disciplinario del campo académico de la comunicación sea objeto de constante tensión y pugna al interior de los diversos sistemas universitarios.

En este sentido la comunicación como campo joven, en formación, es una de las áreas que se inserta en los estudios de educación superior, siendo un campo educativo de joven, que legitima ciertas prácticas profesionales, además ha sido antecedido por la existencia de un campo profesional.

En América Latina se destacan los investigadores Fuentes (1995); y Vassallo (2001), quienes en sus estudios analizan al campo académico de la comunicación en su sentido más amplio. Fuentes (1995), en su tesis doctoral construye el “Modelo de la estructuración desestructuración-re-estructuración del campo de la investigación académica de la comunicación en México y constituye una línea de investigación con mirada auto reflexiva y crítica sobre la investigación en comunicación, para luego invitar a la reflexión sobre el futuro de las escuelas de comunicación analizando algunas condiciones para la construcción del campo educativo.

Por su parte Vassallo (2001), analiza el campo académico de la comunicación, destacando que es necesario explicar el sentido de la noción de campo y de campo académico, el problema de la herencia disciplinaria de los estudios de comunicación y la cuestión de la institucionalización de las ciencias sociales. En este sentido reconoce como una característica indispensable la diversidad de perspectivas y la múltiple apertura al debate acerca de los distintos factores y niveles de constitución del campo de la comunicación en América Latina.

Dichos estudios aportan la mirada constructiva del campo académico, pero solo desde la región latina, por lo que se precisan de estudios comunicológicos que registren la actividad de perfeccionamiento dentro y hacia afuera del campo cubano, para continuar en la constante construcción de la sociedad.

En Cuba, se apuesta por una formación extensa y generalizadora, con un amplio rango que integra tanto los

diversos niveles de la comunicación, como los distintos ámbitos en los que ella se manifiesta, tales como los institucionales, los comunitarios o los mediáticos, encaminando a la preparación de un individuo que sea capaz de responder positivamente en diferentes contextos, que dotado de un extenso arsenal teórico, metodológico, ideológico y cultural se encamine al desarrollo y la transformación social desde cualquier escenario laboral.

Entre los referentes teóricos esenciales se encuentran estudios pertenecientes a esta línea de investigación, como es el caso del investigador Olivera Pérez (2010), quien se ha destacado por sus estudios teórico-metodológicos de la información y la comunicación, así como estudios del campo de la comunicación social, los cuales describen como se ha institucionalizado la formación de postgrado en Cuba en el campo académico de la comunicación. Por otra parte, García Amador (2011), hace un análisis del desarrollo investigativo institucional del Instituto Cubano de Investigación y Orientación de la Demanda Interna.

Este tipo de estudios, son importantes para un “*campo académico emergente, marcado por la instrumentalización, con vocación de multidisciplinariedad, y cuenta con actores muy importantes en diferentes escenarios mundiales, han sido acogidos en nuestro país toda vez que ofrecen la visión crítica necesaria capaz de hacer reflexionar para la construcción y materialización de nuevos saberes. Con ello se amplían y enriquecen los procesos de formación, investigación y las mismas prácticas profesionales*” (Saladrigas & Olivera, 2016)

Se hace necesario analizar este campo académico desde perspectivas variadas, apostando por su crecimiento, configuración y legitimación en la sociedad cubana actual. Dada la importancia de los mismos, se considera pertinente continuar haciendo análisis internos y externos de la estructuración de dicho campo, pero desde contextos diferentes, nos ha permitido trazar los hitos más relevantes en lo profesional, educativo e investigativo asociados a la comunicación social en el país en el decursar de su historia.

A partir del año 2010 comienzan a desarrollarse estos análisis hacia el interior del país. En la Universidad de Cienfuegos se inician en años posteriores luego de la creación del departamento de Comunicación Social, perteneciente a la Facultad de Ciencias Sociales, donde se organizan las líneas de investigación que tributan a esta área.

En la Universidad de Cienfuegos hace su anclaje este fenómeno en la formación de pregrado con una carrera de licenciatura en el curso por encuentro y se hace la gestión para abrir la carrera en el curso regular diurno. En la formación de postgrado existe la maestría en Ciencias de la Comunicación, y una profesora es doctora en dicha área del saber.

METODOLOGÍA

La investigación se asume desde una perspectiva cualitativa, con un diseño flexible, abierto a las modificaciones pertinentes, con matiz exploratorio y descriptivo, considerando la novedad del tema y la escasa mirada investigativa de la cual ha sido objeto. Como técnicas seleccionadas se encuentra la revisión bibliográfico-documental, observación participante, entrevista en profundidad y se utiliza para tabular la información obtenida la triangulación de datos. Cada una de estas técnicas es aplicada a las unidades de análisis y sus correspondientes muestras.

Las perspectivas teóricas-disciplinarias que nutren la indagación emanan de la teoría de los campos sociales (sociología del conocimiento), la formación profesional (pedagogía), y la teoría de la comunicación (comunicología). Se toman de estas teorías determinados principios, categorías y procederes que desde sus potencialidades vinculantes permiten la comprensión del problema específico que se aborda y la construcción del corpus científico que la sustenta.

Se apuesta por el análisis reflexivo a los espacios formativos en las instituciones seleccionadas, así como a los procesos de enseñanza allí gestados, haciendo énfasis en los programas docentes y en los sujetos sociales (estudiantes, profesores y directivos) que permiten la articulación de este proceso, lo que hace posible identificar debilidades y fortalezas en las estrategias de formación.

DESARROLLO

El término de campo educativo es abordado en la región latinoamericana por Orozco (1989) quien lo define como: el conjunto de prácticas interrelacionadas entre sí de acuerdo a la función que cumplen en la división del trabajo de producción, reproducción y difusión del conocimiento, ampliamente entendido como un conjunto de saberes y habilidades. Pasando entonces por un proceso de imbricación, desarrollo en el que se articulan y compenetran todos los elementos que intervienen en el fortalecimiento de este componente.

Algunos estudiosos del tema como Lalinde (1989), explica la siguiente definición: Un campo educativo, es el conjunto de prácticas educativas que buscan difundir el conocimiento sobre una profesión, se ha conformado a partir de lo que la sociedad ha ido definiendo como prácticas profesionales legítimas, objetivables o no; es decir, enseñables en currículos explícitos, pero también, aprendidas en términos de generalización de lo que llamaríamos, los intangibles de la profesión, o sea, las ideologías que la envuelven.

Es necesario destacar que el campo educativo se consolida en la mayor parte de las sociedades de tradición siendo un claro ejemplo de diferenciación y complejización por lo que comprende dinámicas aceleradas de reordenamiento en su interior.

Hacia las afueras de la universidad la temática comunicológica sigue siendo tópico importante en la preparación de los nuevos profesionales, pues permite que, en el desempeño y la gestión en sus puestos laborales, la eficacia y la efectividad sean elementos cruciales para el cumplimiento de sus funciones. Esta preparación está dada por acciones de capacitación y superación profesional que se producen en las instituciones.

En la provincia existen asociaciones, centros e instituciones que realizan acciones de capacitación y superación profesional donde la comunicación es uno de los temas fundamentales, tales como la UEB Escuela de Capacitación, el Centro de Capacitación para el Turismo Cienfuegos y el Instituto Provincial de Estudios Laborales (IPEL). Siendo las mismas objeto de análisis en esta investigación para identificar y caracterizar las prácticas educativas en comunicación que se realizan en estos centros y a su vez queda evidenciada la estructuración de este campo de estudios

Esta propuesta posibilita el acercamiento al desempeño de los actores sociales (estudiantes, profesores y directivos) que participan y coordinan en los procesos de reproducción y producción de conocimientos, habilidades y valores profesionales. Además, ayuda en mayor medida a que la sociedad cienfueguera (los públicos internos y externos de cada centro estudiado) conozcan de las capacitaciones en comunicación, de su relevancia e importancia social.

Asimismo, potencia los estudios sobre campo educativo de la comunicación en Cienfuegos, sirviendo de base imprescindible para próximos esfuerzos vinculados con la materia. Conjuntamente contribuirá al fortalecimiento de la historia y del presente campo educativo de la comunicación, dando firmes pasos de avance en la cohesión de los actores sociales presentes en dicho campo, y en la inclusión de más actores capaces de ejercer y fortalecer el gran mundo de la comunicación.

Al analizar lo planteado anteriormente es importante conocer cómo se percibe la capacitación y superación profesional en instituciones educacionales o no, admitidas como espacios de instrucción y enseñanza. Se hace necesario, a partir de la afirmación anterior, referirse a lo planteado por Roche (1997), quien coloca la capacitación como la adquisición de conocimientos técnicos, teóricos y prácticos que contribuyen al desarrollo de individuos en el desempeño de una actividad, representa en la actualidad uno de los medios más efectivos para asegurar la formación permanente de los recursos humanos de una entidad.

Es preciso destacar que tanto la capacitación, como la superación profesional son procesos que se coordinan (Lamas, 2004) de acuerdo a su forma organizativa en cursos, talleres, seminarios, conferencias, entrenamientos y adiestramientos. Además, otras formas organizativas

principales de la superación profesional son la especialidad y el diplomado, aunque también se reconocen el auto preparación, la conferencia especializada, el debate científico y otras que complementan y posibilitan el estudio y la divulgación de los avances del conocimiento, la ciencia, la tecnología y el arte.

La capacitación y la superación profesional Huberman (2010), según el propio autor en el mismo año requiere de la participación de todos los niveles de la organización, sin distinción de jerarquías ni funciones; todos, en algún momento, deben dedicar parte de su tiempo a actualizarse. Así, cada uno será un copromotor de la formación continua, lo cual hará que el aprendizaje comprometa a la organización y como consecuencia el cambio, sea posible.

Se encuentran inmersos en el proceso de capacitación profesional otros factores (currículo, capacitadores, evaluadores), pues desde una visión formal rige, pauta y debe existir una coherencia entre cada uno de ellos, pues a partir de las orientaciones del más general se conforman los más específicos. Apareciendo en los planes de estudios y sus exigencias se estructuran en los programas.

Si se analiza detenidamente se puede emplear que del fenómeno de la capacitación y superación profesional se desglosan tres dimensiones fundamentales. La instructiva, que supone dotar al estudiante-trabajador de los conocimientos y las habilidades esenciales para su profesión; la desarrolladora, cuya esencia es la vinculación estudio-trabajo; y la educativa, que se sustenta en la idea de formar un hombre útil socialmente, comprometido con la realidad y apto para actuar sobre ella, transformarla, hacerla más humana (Jabalera, 2016).

Los agentes gestores (subdirectores docentes, jefes de departamentos y profesores) tienen un rol indispensable en el desarrollo de acciones docentes - educativas, pues garantizan la enseñanza y aprendizaje en función de resolver las necesidades y problemáticas detectadas luego de la aplicación del diagnóstico.

Dichas acciones docentes-educativas permiten perfeccionar el desempeño institucional, y a su vez favorecen los procesos de innovación constante. Además, el establecimiento de la formación permanente en una institución, hará posible que su público interno (trabajadores-estudiantes) o el público externo al cual estarán dirigidas las actividades formativas puedan cuestionar cualquier vestigio arraigado a la rutina que, de aparecer, la combatirán diseñando y readecuando las formas de capacitación y superación (Jabalera, 2016).

La investigadora concuerda con la conceptualización de Huberman (2010), sobre capacitación y superación profesional en aspectos como la participación de todos, es decir, desde los directivos hasta los trabajadores en acciones de este tipo. Pues solo así la formación se convertirá

en continua y el aprendizaje permitirá el cambio posible dentro de la institución.

Para introducir este tema se deben comprender las definiciones de los vocablos educación, aprendizaje y formación los cuales han marcado sustantivamente el desarrollo de la civilización, dotando al ser humano y a las sociedades de habilidades, conocimientos y mecanismos cada vez más eficaces para la producción, reproducción y transformación del conocimiento, lo que significa ponerlo al servicio de la sociedad.

Al enfatizar en los vocablos anteriores se coincide con Neric (1969), cuando expresa que la educación es un proceso que permite al individuo obtener un aprendizaje para un cambio en su persona y en la sociedad, por ello, su importancia resulta indiscutible, ya que el ser humano se convierte en dependiente de ella todos los días de su vida.

Con el desarrollo de la educación la formación y el aprendizaje se convierten en prácticas que no se deben ver de manera aislada, es decir, son procesos que se incluyen en su perfeccionamiento. Lo que permite tomar a la formación como sinónimo de la educación y a su vez entenderla como resultado de todas las influencias que llegan al hombre.

Massola (2012), no puede asegurarse que el inicio de todo proceso de aprendizaje empieza de forma empírica, existe la garantía de que la experiencia práctica conlleva a algún tipo de aprendizaje aun cuando el empirismo no sea el único medio de adquisición del conocimiento. Por otro lado, es cierto que el saber fundado en la práctica y que es experimentado personalmente consigue mayores niveles de permanencia y estimula cambios conductuales y actitudinales que los que no lo son.

En las instituciones cubanas la capacitación y superación profesional, se convierte en una práctica educativa que tiene un papel esencial en la habilitación, entrenamiento y preparación de sus trabajadores. Lo que incide de manera significativa en el mejoramiento de la calidad del desempeño laboral de dichos individuos. Estas prácticas educativas, se refieren a los procesos y acciones de formación, superación profesional y capacitación dirigidas a proporcionar diferentes niveles de dominio teórico, técnico y aplicado a diferentes agentes sociales. Para ello es necesario considerar a la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Esto significa que debe abarcar, tanto los procesos de planeación docente, como los de evaluación de los resultados, por ser parte inseparable de la actuación docente.

En esta investigación se toma como categoría de análisis la capacitación y superación profesional. Definiéndose la misma como procesos técnicos, teóricos y prácticos que aseguran la formación permanente de los recursos

humanos de una institución. La primera va encaminada a organizar el conjunto de actividades Jabalera (2016) cuyo objetivo es mejorar el rendimiento actual y/o futuro, aumentando su capacidad a través de la modificación y potenciación de conocimientos, habilidades y actitudes; mientras que la segunda es un proceso educativo aplicado de manera sistemática y organizada, cuyo objetivo es influir no solo en el campo laboral, sino en las relaciones humanas, en la formación intelectual, desarrollo espiritual y en la participación social.

Los centros de capacitación: principales regularidades detectadas para sistematizar y articular la formación- enseñanza en comunicación

Para conformar este epígrafe las autoras realizan la triangulación de datos como la técnica que permite confrontar los elementos positivos obtenidos con los instrumentos aplicados en el presente estudio que determinan divergencias y en esa dirección se establecen las regularidades de este análisis. Además, se toman las regularidades detectadas en la investigación anterior (Jabalera, 2016).

En este sentido se presentan las figuras 1 y 2 que conforman el mapa de la capacitación y superación profesional en comunicación que realizan los centros, asociaciones o instituciones que están autorizados para estas acciones en la provincia.

Entre las principales regularidades obtenidas en la UEB Escuela de Capacitación, el Centro de Capacitación para el Turismo Cienfuegos y el Instituto Provincial de Estudios Laborales (IPEL) se encuentra que son escuelas de Categoría B avaladas por la Resolución 67/2005 (Cuba. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 2005), alcanzando niveles de trabajo, fundamentalmente dirigidos a la formación y superación de las esferas inferiores y medios de la pirámide de los recursos laborales. Pueden impartir cursos para mandos medios, son centros autorizados para ofrecer superación profesional de postgrado; poseen una correcta organización y desarrollo del proceso docente educativo y de los planes estratégicos.

La anterior resolución en su Capítulo IV norma las categorías docentes y sus requisitos para su desempeño. Organizándolas de la siguiente manera: Profesor Principal, Ayudante y Entrenador. El claustro que labora en las instituciones tiene experiencia y domina los contenidos que imparten, por lo que se consideran profesores con alta calificación científica que realizan la formación profesional con excelencia.

Dichos centros ofrecen servicios de capacitación y superación profesional (cursos, talleres, habilitación y

asesorías) a la sociedad cienfueguera y a los ministerios que ellos se subordinan.

Tienen estructuras de dirección coherentes con centros de enseñanza, (Dirección, Departamento de profesores, Secretaría, Departamento económico y Recursos humanos). Lo que permite organizar, planificar e implementar las acciones de capacitación y superación profesional.

Las prácticas educativas se materializan en cada encuentro de clases y se caracterizan por la interrelación de la teoría y la práctica. Se evalúan los contenidos teniendo en cuenta habilidades y objetivos a alcanzar. Los cursos son certificados y quedan registrados en las secretarías de cada centro.

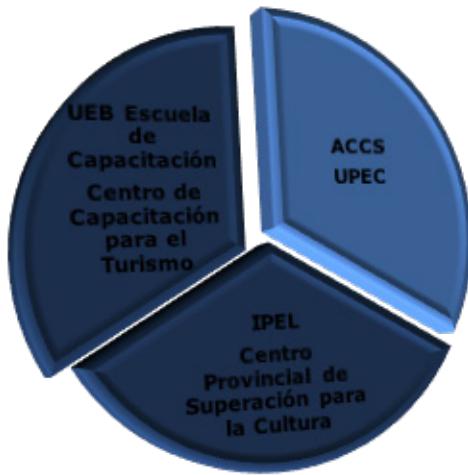
Los programas de formación son elaborados por los docentes y toman las indicaciones metodológicas del Ministerio de Educación Superior (2004, 2009) en la Resolución 132/2004 (Modificada por la Resolución 166/2009 en los artículos 15, 21, 22, 30 y 40). Los mismos están encaminados a la capacitación y superación profesional de oficios propios del sector y de otros campos de conocimiento como la comunicación.

En el área de comunicación se imparten los siguientes cursos en los centros seleccionados, Comunicación Organizacional, Cultura Organizacional, Dirección Estratégica, Técnicas de Dirección, Negociación. Además, se brindan otros como: Marketing, Marketing Turístico, Marketing Estratégico, Etiqueta y Protocolo, Promoción de Ventas, Relaciones Públicas, Comunicación Promocional, Negociación: clave de éxito para un evento, Identidad Cultural y su incidencia en el turismo, Marketing de Eventos, Las Relaciones Públicas en la empresa de hoy, Comunicación Interpersonal. Sistema de Gestión Integrada de Capital Humano (Módulos de Comunicación Institucional), Planificación Estratégica, Dirección por Objetivos. Estructura Organizacional.

También tienen un plan de capacitación y superación profesional elaborado a partir de las necesidades que se diagnostican en las empresas del territorio y de las solicitudes que hace la sociedad cienfueguera de manera general.

Se pudo detectar que los estudiantes desconocen las historias de dichas instituciones.

Las dimensiones mediante las cuales se concreta el mapa son las siguientes: desarrollo educativo, fundamentado por las condiciones institucionales, socio- histórico y discursivo, incluyendo las prácticas educativas, sus agentes (docentes y directivos), los programas de formación y documentos institucionales.



Leyenda:

- ▲ Centros con categoría B, estructurados como escuelas que ofrecen cursos de capacitación
- ▲ Organizaciones sin categoría porque no son Escuelas sino asociaciones con estructuras diferentes

Figura 1. Organizaciones y sus categorías.



Figura 2. Centros ubicados por número, siendo el 1 el más representativo.

CONCLUSIONES

Realizar análisis de la estructuración del campo educativo de la comunicación, posibilita y favorece el diálogo, y la reflexión teórica en torno a su presente y futuro y nos permite dar continuidad para construir la identidad del campo y mantener de manera sistemática la autorreflexión crítica, lo que enriquecerá y fortalecerá teórica, metodológicamente e institucionalmente.

La comunicación es temática esencial a abordar en los planes de capacitación y superación profesional en la UEB Escuela de Capacitación y en el Centro de Capacitación para el Turismo Cienfuegos, pero en el Instituto Provincial de Estudios Laborales (IPEL) es escaso el tratamiento de esta materia en el proceso educativo.

Las instituciones seleccionadas están estructuradas, organizadas y conformadas como escuelas de capacitación y superación profesional.

La capacitación y superación profesional en la UEB Escuela de Capacitación, el Centro de Capacitación para el Turismo Cienfuegos y el Instituto Provincial de Estudios Laborales (IPEL) posee una correcta organización, desarrollo del proceso docente educativo y de los planes estratégicos.

Se logró graficar el comportamiento de la capacitación y superación profesional en comunicación en Cienfuegos a partir de las regularidades obtenidas en el estudio anterior y el actual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2004). *Reglamento de la Educación de Postgrado de la República de Cuba*. MES. <https://instituciones.sld.cu/ucmh/files/2012/01/RM-132-04-Reglamento-de-la-Educ-de-Posgrado.pdf>
- Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2009). *Resolución 166 (Reglamento de la Educación de Posgrado de la República de Cuba)*. MES. <https://instituciones.sld.cu/ucmh/files/2012/01/RM-166-09-Modificaciones-al-Reglamento-de-Posgrado.pdf>
- Cuba. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. (2005). *Resolución 67*. https://www.gacetaoficial.gob.cu/sites/default/files/go_022_2006.pdf
- Fuentes, R. (1999). *Acercamiento socioculturales a la investigación de la comunicación*. Félix Varela.
- Huberman, S. (2010). *Capacitación: ¿gasto o inversión?* <http://www.gestiopolis.com/organización-talento-2/capacitación-inversión-o-gasto.htm>
- Lalinde, A. M. (2004). *Práctica Laboral e inserción laboral. Signo y pensamiento*. Félix Varela.

Massola, B. (2012). *Insistiendo en existir. Acercamiento histórico al desarrollo educativo-institucional del Instituto Cubano de Radio y Televisión desde la constitución en su seno del Centro de Estudios de Radio y Televisión (CERTV)*. (Tesis de Diploma). Universidad de La Habana.

Neric, I. (1969). *Hacia una didáctica general dinámica*.
<http://www.url.edu.gt/PortalURL/Biblioteca/Contenido.aspx?o=3594&s=49>

Olivera, D. (2010). *Estructuración institucional de la Formación Universitaria de Posgrado en lo Académico y Profesional de la Comunicación*. (Tesis de Maestría). Universidad de La Habana.

Roche, F. (1997). Las Ciencias Sociales y la formación de comunicadores sociales. *Signo y pensamiento*, 1(31), 22-24.

Saladrigas, H., & Olivera, D. (2016). La comunicación social en Cuba: Tendencias de un campo académico emergente. *Revista Razón y Palabra*, 92, 1-33.

Vassallo, M. (2001). Reflexiones sobre el estatuto disciplinar del campo de la comunicación. *Conexión Gráfica*.

03

CONSIDERATIONS

ON THE TEACHING OF RUSSIAN THROUGH TECHNOLOGIES
IN THE LANGUAGE CENTER OF THE UNIVERSITY OF
CIENFUEGOS

CONSIDERATIONS

ON THE TEACHING OF RUSSIAN THROUGH TECHNOLOGIES IN THE LANGUAGE CENTER OF THE UNIVERSITY OF CIENFUEGOS

CONSIDERACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DEL RUSO MEDIANTE TECNOLOGÍAS EN EL CENTRO DE IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD DE CIENFUEGOS

Clara Marín-Pérez¹

E-mail: cmarin@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7534-050X>

Ana Vázquez-Cedeño¹

E-mail: avazquez@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6838-3090>

Angela Paredes-Marín¹

E-mail: aparedes@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5157-2565>

¹ Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez" Cuba.

Suggested citation (APA, 7th edition)

Marín-Pérez, C., Vázquez-Cedeño, A., & Paredes-Marín, A. (2022). Considerations on the teaching of Russian through technologies in the Language Center of the University of Cienfuegos. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 1(3), 27-32.

ABSTRACT

The scientific-technical progress in our contemporary society and its proper use contributes to the development of learning the Russian language in our students and at the same time contributes to social development. This work aims to show the influence of the interactive platform MOODLE in the teaching of Russian in the intra- and extra-university community. Its content deals with analyzes related to the Science-Technology-Society relationship for the benefit of the teaching-learning process of the Russian language as a foreign language.

Keywords:

Teaching, Russian, interactive platform, new technologies, society.

RESUMEN

El progreso científico-técnico en nuestra sociedad contemporánea y su uso adecuado contribuye al desarrollo del aprendizaje del idioma ruso en nuestros estudiantes y al mismo tiempo contribuye al desarrollo social. Este trabajo tiene como objetivo mostrar la influencia de la plataforma interactiva MOODLE en la enseñanza del ruso en la comunidad intra y extra universitaria. Su contenido trata de análisis relacionados con la relación Ciencia-Tecnología-Sociedad en beneficio del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma ruso como lengua extranjera.

Palabras clave:

Enseñanza, ruso, plataforma interactiva, nuevas tecnologías, sociedad.

INTRODUCTION

The role of science and technology today has increased given the accelerated technical scientific development. The advancement of science and technology is one of the most influential factors in contemporary society, both provide positive benefits when their use and management is for the sake of social welfare. That is why they are considered social processes, marked by the civilization where they have germinated (Maya Rosell, 2020). Science and technology are presented as social processes where they play a decisive role in the genesis and consolidation of scientific-technological products (Lopez Cerezo, 1998).

According to Cima (2020), technological advances largely condition the type of life of a given society, this in turn relies on science to develop other new technologies that allow it to develop and advance over time. Therefore, Science, Technology and Society are changing processes where renovating teaching is crucial for the development of future generations.

The employment and proper use of scientific and technological advances can lead to the improvement of learning systems in accordance with the educational needs of students as well as generalize the results of the teaching experiences so that they can be applied.

In the teaching-learning process, new strategies and tools are used based on the use of new technologies and scientific and technological progress. According to Núñez (2010), the new role of knowledge is inducing deep transformations in Cuban education and has become one of the strengths, as long as this key resource is available to deal with the great problems of development, in addition to set in motion the necessary processes to face the challenges of today's world. For the teaching of languages, the use of science and technology is paramount. The Russian language is an international language, considered one of the six official and working languages of the UN.

Foreign language teachers are currently struggling with the question of how to teach the language in such a way that it is better assimilated by students. For the reasons stated above, the main objective of this work is to show the influence of the interactive platform MOODLE in the teaching of Russian in the intra- and extra-university community.

DEVELOPMENT

The beginning of the language teaching in Cuba dates back to the years from 1782 to 1784, when the doctor Fiódor Vasílievich Karzhavin arrived in Havana (Bárcenas, 2018). Since 1960 the teaching of Russian began in Cuba. In those early years, teaching began in language schools in Havana by local teachers and Russian residents. Russian language preparatory faculties were opened for Cuban students who would travel to study in the Soviet Union. Already in 1977 a branch of the Russian Institute

was inaugurated in Havana. This marked the beginning of the period of greatest splendor of rustication in Cuba. The language was taught in language schools in the provinces, as well as through radio and television programs.

According to the literature consulted (Navarrete et al., 2021), scientific-technical development requires international collaboration and for its execution, relationships are established between countries that have different languages and cultures. Such is the case of the links that, since the beginning of the 60s of the last century, were established between the former Union of Soviet Socialist Republics (USSR) and Cuba, which materialized through collaboration and scientific-technical, professional and academic in different sectors or spheres of Cuban society.

In 1962, the University Reform established the inclusion of language as a requirement in university careers and highlighted the importance given to the study of foreign languages, which has been recognized as an advanced position of the Cuban university (García, et al., 2016). At the end of the 1980s, Russian began to decline in Cuba, it was only studied at the Faculty of Foreign Languages of the University of Havana and the Higher Pedagogical Institute.

As of 2020, the faculty of Russian language professors of the Language Center of our university began to prepare the programs of the subjects to be offered in the post-graduate course, basing the teaching on the Common European Framework of Reference for languages. In January 2021, the Russian course (basic level) began to be offered for teachers and students of the institution interested in learning the language. This course was expanded to the community of territory specifically to the tourism sector (Marin et al., 2022).

This course has a marked communicative character. It is intended for people who want to have a first contact with the Russian language and aspire to know its basic structures in order to obtain a certain efficiency in communication. Reaching adequate levels of communicative competence is the objective pursued. Therefore, students seek to understand, speak and write about everyday topics of common interest using the Russian language.

At the beginning of the course, students are provided with the first knowledge of the pronunciation, reading, writing and spelling of the Russian language, as well as the most elementary notions of grammar. At the end of the course they will have learned to understand not only simple texts of daily life, literary and advertising, but they will also have learned to present their ideas orally and in writing.

The course includes 12 topics, the first ones dedicated to the teaching of the Russian alphabet. Topics are dedicated to greetings, introductions and farewells, family members, occupations, numbers, likes and preferences, expressing time, action verbs (present, past and future) and includes a final evaluation that includes the four skills of

language. During the school period these skills were systematically evaluated. At the university, two class groups were created with four hours a week each. Enrollment was twelve students per group.

The course has a brief justification of the need, the general objectives, the contents, the organizational forms to be used for teaching and the evaluation system. The previous structure responds to the organization that, according to the Postgraduate Regulations of the Republic of Cuba / Resolution 140/19, must be made explicit in a program of this type (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2019). Thus, taking into account the above, the course offered at the Language Center of the University of Cienfuegos is structured as follows:

Title: BASIC RUSSIAN LANGUAGE COURSE

Number of Hours: 30 h/c

Coordinating professor: Clara Marín Pérez

E-mail: cmarin@ucf.edu.cu

Academic Title: Master in Theory and Practice of Teaching Contemporary English

Justification:

Perfecting linguistic skills in the Russian language is currently a necessity in Cuba, considering the state of Cuba-Russia relations. Therefore, it is necessary for students to develop communication skills in an integrated manner, passing through the different levels defined by the Common European Framework of Reference for Languages. The ultimate goal will be for students to be able to communicate in the Russian language and understand the ideas that Russian speakers express according to their level of development in the language they are learning.

General objective:

- Develop communication skills in the Russian language at a basic level, by using the communication functions presented by the program

Contents:

- The Russian alphabet (printed and cursive letters)
- Greetings, introductions and farewells
- Members of the family
- Activities
- Cardinal and ordinal numbers)
- The time
- Tastes and preferences
- Action verbs. Present (1st and 2nd declension)
- Action verbs. (Past)

- Action verbs (Future)

Organizational forms of the activities: Face-to-face practical classes and through the MOODLE platform of the University of Cienfuegos

Evaluation system:

The evaluation will be systematic, based on the participation of the exchange with the student both from the face-to-face point of view, and through the MOODLE platform. It is intended that as part of the evaluation the results of the students in the development of the integrated skills of the Russian language will be exposed.

Assuming that the current teaching-learning conditions have conditioned the unquestionable use of Information and Communication Technologies in the teaching process, the Russian course taught at the Language Center of the University of Cienfuegos is available in the Environments Virtual Learning. Although there is currently a variety of virtual learning platforms, for Fernández and Rivero (2014); and Abreus et al. (2022), the MOODLE platform (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment), offers tools in which through learning objects and the creation of virtual spaces, the necessary interaction is achieved for the practice of the language to take place.

Likewise, through its use, the application of technological means is promoted in order to achieve an active participation of students during the language learning process. Thus, the student population and the teacher are given the necessary skills to face continuous learning, for which a cognitive capacity is left that allows them to continue with their professional development and a renewing attitude that stimulates them to work and share in the Web (Barrera & Guapi, 2018; Cortés et al., 2020).

Among the fundamental advantages in the use of the MOODLE Platform for language teaching are:

- Allows greater interaction between students and teachers.
- Enables the management of virtual learning activities with a greater scope.
- Enables greater control of a large volume of work (Cosano, 2006).
- Allows the creation of databases of individualized qualifications (Cosano, 2006).
- Has the ability to form groups and monitor the tasks performed by them.
- Facilitates the student evaluation registration system (Cosano, 2006).
- Allows the centralization and automation of learning management (Torras, 2015; Abreus et al., 2022).
- Its flexibility makes it possible to organize courses with great ease and agility

- The student becomes the protagonist of their own learning through self-service and self-guided services (Torras, 2015; Abreus et al., 2022).
- Allows integration with other applications, which allows measuring the impact, effectiveness, and above all, the cost of training activities (Torras, 2015; Abreus et al., 2022).

According to Cosano (2006), some negative elements of the use of the MOODLE platform lead scholars to suggest that not all students have a computer and Internet access. Although the Universities have sufficient terminals for use by students, those who do not have this resource do not usually enter the system. On the other hand, the number of teachers using the platform is still low, so students do not perceive it as widespread, which limits its use. However, it is worth noting that in the context of teaching-learning the Russian language at the University of Cienfuegos, this situation described by Cosano (2006), does not behave in this way.

At the University of Cienfuegos, the specialized laboratories for language teaching and the Distance Education platform with connectivity are taken into account as fundamental scenarios, materials and means for the digitization of educational activity. Through this platform, the postgraduate activity that occupies the University is managed (Abreus et al., 2022). Methodological actions are currently being carried out in the Language Center of the aforementioned University in which the aforementioned characteristics are assumed for the benefit of the teaching and learning of the Russian language as a foreign language.

Examples of the methodological actions that are applied to use the MOODLE platform to support the teaching of Russian at the Language Center are:

- Methodological preparation for the group of Russian language teachers.
- Methodological preparation on Virtual Learning Environments for students learning the language.
- Design of online Russian language courses.
- Organization and didactic structuring of the Russian language learning guides assisted by the MOODLE platform.
- Selection of texts and materials in the Russian language to be used as teaching aids through the platform.
- Realization of online discussion forum in Russian language classes.

CONCLUSIONS

From the revitalization of Russian language teaching in the language center, we work to influence favorably the development and improvement of the communication skills of professionals in the territory. The advantages and existing conditions at the University of Cienfuegos for the

use of the MOODLE Platform for the benefit of learning the Russian language are assumed.

REFERENCES

- Abreus González, A., Alzuri Barrueta, N. S., & Torres Calzadilla, Z. L. (2022). Programa académico para la internacionalización de la enseñanza del español como lengua extranjera en la universidad de Cienfuegos. *Revista Conrado*, 18(86), 39-47.
- Bárcenas, A. (2018). Décadas de cultura y lengua rusa en Cuba. Décadas de cultura y lengua rusa en Cuba. Diario digital Cubadebate. <http://www.cubadebate.cu/noticias/2018/06/13/decadas-de-cultura-y-lengua-rusas-en-cuba/>
- Barrera Rea, V. F., & Guapi, A. (2018). La importancia del uso de plataformas virtuales en la educación superior. atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo, 97.
- Cima Mesa, D. (2020). Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza de la traducción. Posibilidades para la formación de profesionales. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(2), 233-238.
- Cortés Cortés, M.E., Cortés Iglesias, M., Medina Men-díta, J.F., Manzano Cabrera, M., & León González, J.L. (2020). Ventajas de la plataforma Moodle para la enseñanza de las matemáticas en la Universidad de Cienfuegos. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(6), 240-245.
- Cosano Rivas, F. (2006). La plataforma de aprendizaje Moodle como instrumento de trabajo social en el contexto del espacio europeo de educación superior. *Acciones e investigaciones sociales*, (1).
- Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2019). Resolución N° 140/19. Reglamento de la educación de posgrado de la República de Cuba. <https://www.mes.gob.cu/es/resoluciones>
- Fernández, A., & Rivero, M. (2014). Plataformas de aprendizaje, una alternativa a tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Cubana de Informática Médica*. 6(2), 207-221.
- García Hernández K.H., Llanio Martínez G., & Arenas Guíerrez R. (2016). La enseñanza del inglés como lengua extranjera: su inserción en la formación de profesionales de enfermería en Cuba *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(2).
- López Cerezo, J.A. (1998) Ciencia, tecnología y sociedad antes que educación ciencia tecnología y sociedad: el estado de la cuestión en Europa y Estados Unidos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 18, 41-68.

Marin Perez, C., Vazquez Cedeño, A., & Paredes Marin, A. (2022) Breve reseña sobre la enseñanza del idioma ruso en la Universidad de Cienfuegos Ponencia). Foro de Ciencias y Tecnología Facultad de Humanidades. Universidad de Cienfuegos, Cuba.

Maya Rosell, Y. (2020). Algunas reflexiones sobre el impacto social del desarrollo científico-tecnológico en la enseñanza del inglés en la universidad cubana actual. Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 3(3), 16-23.

Navarrete Reyes, M.C, Alonso Paz, S., & Rodríguez González, R. (2021) Estudios de la lengua y cultura rusa en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas para el desarrollo humano sostenible. (Ponencia). Taller Perlanguage. Universidad de Cienfuegos, Cuba.

04

EL APRENDIZAJE
COLABORATIVO, HERRAMIENTA DIDÁCTICA

EL APRENDIZAJE

COLABORATIVO, HERRAMIENTA DIDÁCTICA

COLLABORATIVE LEARNING, A TEACHING TOOL

Eudaldo Enrique Espinoza-Freire¹

E-mail: eespinoza@utmachala.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0537-4760>

¹ Universidad Técnica de Machala. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Espinoza-Freire, E. E., (2022). El aprendizaje colaborativo, herramienta didáctica. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 1(3), 33-41.

RESUMEN

El presente ensayo tiene como principal objetivo el análisis del aprendizaje colaborativo como herramienta didáctica, en aras de actualizar el conocimiento pedagógico que permitan al docente implementar estrategias de enseñanza; para la consecución de este propósito se llevó a cabo una investigación descriptiva de tipo referencial con enfoque cualitativo, sustentada en el método de análisis documental. Entre los principales hallazgos están la aproximación epistémica a la noción de aprendizaje colaborativo, su importancia, características, ventajas, desventajas, tipología y principales componentes.

Palabras clave:

Aprendizaje colaborativo, herramienta didáctica, estrategias de enseñanza.

ABSTRACT

The main objective of this essay is the analysis of collaborative learning as a didactic tool, in order to update the pedagogical knowledge that allows the teacher to implement teaching strategies; To achieve this purpose, a descriptive research of a referential type with a qualitative approach was carried out, based on the method of documentary analysis. Among the main findings are the epistemic approach to the notion of collaborative learning, its importance, characteristics, advantages, disadvantages, typology and main components.

Keywords:

Collaborative learning, didactic tool, teaching strategies.

INTRODUCCION

Entre los actuales paradigmas de enseñanza, sustentados en la participación activa del aprendiz para la construcción de su propio conocimiento, se encuentra el aprendizaje colaborativo, el que se desarrolla entre los miembros de un equipo con un propósito común. En este contexto constructivista del aprendizaje, los espacios colaborativos se caracterizan por las relaciones que se crean entre los pares y por la gestión del docente, quien funge como mediador entre el conocimiento y los alumnos, facilitándoles los recursos materiales y metodológicos necesarios para que alcance los nuevos saberes, destrezas y actitudes.

En referencia con el aprendizaje colaborativo y su uso Villasana y Dorrego (2007); y Espinoza Freire (2022), han realizado investigaciones donde enfatizan, en el desarrollo de las habilidades sociales como resultado de la gestión del grupo para resolver una situación problemática, proceso a través del cual el estudiante logra alcanzar un aprendizaje significativo.

De igual forma, existen estudios como los de Cenich & Santos (2001), que aportan experiencias, en el empleo de estrategias de aprendizaje colaborativo, relacionadas con aspectos como la construcción del conocimiento, el desarrollo de habilidades y estrategias; así como con el empleo de la red tecnológica de indagación para llevar a cabo el aprendizaje colaborativo online. De aquí la importancia de esta forma de aprender basada en las relaciones de colaboración que se establecen entre los miembros de un equipo, donde las habilidades sociales como conductas aprendidas se ponen en juego para obtener una meta común.

Por otra parte, ayuda a crear una cultura y una comunidad en el entorno escolar; además, enseña habilidades para que los estudiantes aprendan a descubrir nuevas formas de trabajar en equipo; el que se puede efectuar entre dos pares o en grupos más grandes. Entre pares, o instrucción entre pares, es un tipo de aprendizaje colaborativo que implica que las estudiantes trabajen en parejas o grupos pequeños para discutir conceptos o encontrar soluciones a distintos problemas; permite que los diferentes equipos compartan sus habilidades, talentos e ideas para alcanzar un objetivo común, que es implementado por la colaboración en equipo.

Según Ritzer (1994), el aprendizaje colaborativo se da desde la intersubjetividad al compartir espacio y tiempo con otros, y principalmente, generando un conocimiento contribuido. Esta simultaneidad es la esencia de la intersubjetividad; significa que el campo de la subjetividad del alter ego al mismo tiempo se vive en el propio flujo de conciencia, y esta captación en simultaneidad del otro, así como la captación recíproca del yo, hacen posible nuestro ser conjunto en el mundo.

Sin embargo, en la práctica escolar aún se mantienen y prevalecen las metodologías tradicionales de enseñanza, donde el docente es la principal fuente de conocimiento, el cual trasmite a los estudiantes como un hecho acabado, lo que evidencia el escaso y limitado conocimiento de algunos docentes o el poco interés que se le presta a las metodologías de enseñanza activas, como es el caso del aprendizaje colaborativo.

Realidad que motivó la realización del presente ensayo, que está orientado al análisis del aprendizaje colaborativo como herramienta didáctica, en aras de actualizar el conocimiento pedagógico que permitan al docente implementar estrategias de enseñanza. En la consecución de este propósito se abordan aspectos como: acercamiento epistémico a la noción de aprendizaje colaborativos, importancia, características, tipología, componentes, ventajas y desventajas de su empleo.

METODOLOGÍA

Este manuscrito es el resultado de una investigación descriptiva de tipo referencial con enfoque cualitativo, sustentada en el método de análisis documental, siguiendo las indicaciones de Pinto y Gálvez (1996); y Londoño et al. (2014), quienes consideran que, este método consiste en la búsqueda, selección, organización y análisis de un conjunto de materiales escritos para dar respuesta a preguntas sobre un asunto determinado, con el propósito de profundizar en su conocimiento o aportar nuevos puntos de vista, de forma que trascienda los saberes acumulados relativos al objeto de estudio. De igual forma, Ortega Carbajal et al. (2015), estiman que este método propicia la gestión del conocimiento de un determinado tema. En la tabla 1 se describen los ejes clave que guiaron la investigación.

Tabla1. Ejes clave y preguntas que guiaron la investigación.

Eje de Análisis	Pregunta
Epistémico	¿Qué es el aprendizaje colaborativo?
Categorización	¿A qué categoría (método, estrategia, modelo didáctico o sistema de interrelaciones para el aprendizaje) corresponde el aprendizaje colaborativo?
Relevancia y riesgos	¿Cuál es la importancia del aprendizaje colaborativo? ¿Cuáles son las ventajas y desventajas del aprendizaje colaborativo?
Caracterización	¿Cuáles son las características del aprendizaje colaborativo?
Clasificación	¿Qué tipos de aprendizaje colaborativo existen?
Metodología	¿Cuáles son los componentes metodológicos necesarios para desarrollar el aprendizaje colaborativo?

Fuente: Tobón (2015); y Vázquez et al. (2017)

Los materiales bibliográficos utilizados (libros, artículos científicos, documentos, tesis, etc.) fueron recuperados de diversos repositorios y bases de datos como: Science, Google Académico, Dialnet, Redalyc y Scielo. Para la búsqueda de estos materiales se utilizaron las palabras clave: aprendizaje colaborativo, características, tipología, componentes y ventajas.

En la tabla 2 se brinda información sobre los diferentes materiales bibliográficos analizados para la construcción de este ensayo.

Tabla 2. Documentos analizados.

Tipo de documento	Cantidad
Libros	6
Artículos	21
Tesis	1
Otros	2

DESARROLLO

El proceso de enseñanza-aprendizaje actual demanda de métodos activos entre los cuales se encuentra el aprendizaje colaborativo, fundamentado en la teoría constructivista, que tiene entre sus principios al ser humano como ser social, de modo que mantiene interacciones sociales con otros, a través de las cuales se fortalecen las capacidades cognitivas, procedimentales y actitudinales (Espinoza Freire, 2018). Esta forma de enseñar y aprender precisa de mejoras en las metodologías de enseñanza y de las didácticas; así como del cambio de mentalidad de los actores clave de este proceso (estudiantes y docentes). Cabe entonces preguntarse ¿qué es el aprendizaje colaborativo?

Acercamiento epistémico a la noción de aprendizaje colaborativo

Según afirma Cornide Reyes (2019), “*es un modelo didáctico-pedagógico que incluye actividades de aprendizaje significativo, personalizado y colaborativo que se realizan en el aula, e instrucción individual directa realizada en computador fuera del aula*” (p. 3). Es decir, puede ser considerado un modelo didáctico el cual permite mantener interacciones con diversas personas tanto fuera como dentro de los salones de clase; ya que se puede implementar no solo en modalidades presenciales sino también virtuales. Esta propuesta pedagógica desarrolla habilidades que permiten el aprendizaje significativo.

El aprendizaje colaborativo es “*un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo*” (Johnson & Johnson, 1998, p. 1); además, se fundamenta en espacios activos de grupos pequeños donde maximizan el aprendizaje, dando como resultado un aprendizaje significativo. El objetivo del aprendizaje colaborativo es “*crear situaciones en las cuales generen interacciones*

productivas entre los aprendices”. (Cenich & Santos, 2001, p.2)

Otros autores como Simó et al. (2016); y Hernández Martín & Martín de Arriba (2017), consideran que, el aprendizaje colaborativo es una metodología participativa fundamentada en actividades grupales; donde a través de las relaciones que se establecen entre los miembros de un pequeño grupo de estudiantes se logra alcanzar el conocimiento de manera significativa.

En este mismo orden de análisis, Collazos et al. (2002), el aprendizaje colaborativo es la aplicación de métodos, procedimientos y técnicas de trabajo grupal que propicien la interdependencia donde todos los participantes se involucran con un propósito común, siendo responsables de su propio aprendizaje y el de los demás.

Por su parte, Súarez (2010), estima que, el aprendizaje colaborativo es “*una estrategia pedagógica que busca garantizar condiciones intersubjetivas de aprendizaje organizando equipos de estudiantes, de tal forma que, al trabajar juntos en torno a metas comunes, todos y cada uno de sus integrantes puedan avanzar a niveles superiores de desarrollo*” (p. 61)

Llegado a este punto, cabe cuestionarse ¿a qué categoría, método, estrategia, modelo didáctico o sistema de interrelaciones para el aprendizaje, corresponde el aprendizaje colaborativo?

Al margen de las definiciones del aprendizaje colaborativo como: método, estrategia, modelo didáctico o sistema de interrelaciones entre los estudiantes, todas estas nociones coinciden en que se desarrolla mediante un proceso gradual, en el cual cada uno de los miembros del equipo se siente comprometido y responsable del aprendizaje de los demás (Benítez et al., 2019), lo que crea una interdependencia positiva, que no implica competencia entre ellos, y se adquiere mediante el empleo de métodos de trabajo grupal.

Criterio compartido por Calvas Ojeda et al. (2019); y Espinoza Freire (2022), quienes enfatizan en que este aprendizaje se caracteriza por la interacción de los miembros del equipo y por el aporte de todos en la generación de los nuevos saberes, donde se comparte la autoridad y se acepta la responsabilidad, respetando el punto de vista del otro, para juntos propiciar un conocimiento nuevo.

Es un hecho irrefutable que, “*la idea de aprendizaje colaborativo implica una transformación general de la actitud didáctica, esto es, la modificación de los cimientos mismos del enseñar y del aprender*” (Roselli, 2016, p. 280). Es decir, para determinar la funcionalidad del aprendizaje colaborativo se hace necesario concebir estrategias que permitan tanto al docente como al alumno manejar el conocimiento de manera concisa y precisa para lograr resultados positivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En consecuencia, el docente debe profundizar el proceso pedagógico a través de estrategias, tal y como lo menciona Roselli (2016), “*el docente debe enseñar a trabajar eficazmente en un entorno colaborativo, y debe hacerlo utilizando estrategias específicas intencionalmente planificadas y muy pautadas*” (p. 250). Es decir, se deben utilizar estrategias que maximicen el aprendizaje de forma que el alumnado desarrolle y mejore su condición intelectual.

Tomando en consideración todo lo hasta aquí analizado se puede decir que, el aprendizaje colaborativo es una alternativa didáctica a través de la cual se promueve el aprendizaje centrado en el alumno sobre la base del trabajo en pequeños grupos, donde los estudiantes con diferentes niveles de conocimientos y habilidad utilizan una variedad de actividades didácticas para procurar el entendimiento sobre una materia determinada (Parra et al., 2022); de esta forma se resuelven problemas, se realizan tareas o se aprenden nuevos temas, a la vez que se desarrollan habilidades sociales; esto requiere de comunicación y coordinación entre los miembros del equipo, ya que cada uno juega un papel fundamental en el logro del objetivo propuesto. En resumen, el concepto de trabajo colaborativo consta de tres principios básicos: propósito común, cooperación y voluntad.

¿Cuál es la importancia del aprendizaje colaborativo?

La implementación del aprendizaje colaborativo otorga la oportunidad de ampliar y maximizar el conocimiento, de forma que el estudiante desarrolla sus capacidades cognitivas, procedimentales y actitudinales, a la vez que permite fortalecer aspectos culturales y étnicos debido a la interacción que se establece entre estudiantes de distintas culturas, lo que a su vez se corresponde con una educación inclusiva. Desde esta perspectiva y siguiendo a Cabrera et al. (2019), se puede decir que, la inclusión educativa y la interculturalidad como enfoques educativos que pueden llegar a generar un cambio social; de aquí su importancia.

La implementación del aprendizaje colaborativo en los salones de clase rompe las barreras de la inercia individualista superando el aprendizaje retórico y memorístico sobre la base de la información que brinda el maestro. Esta alternativa de aprendizaje, otorga una amplia gama de nuevos conocimientos al aprendiz, que oportunamente empleado por el docente sirven de fundamento para realizar debates, generar el pensamiento crítico, la reflexión, la argumentación y las acciones que promueven el desarrollo intelectual del aprendiz. Además, permite el desarrollo de la comunicación verbal y habilidades sociales que ayudan a los educandos en su vida escolar, familiar y social (Calvas Ojeda et al., 2019).

Como se aprecia, el aprendizaje en equipo permite desarrollar habilidades interpersonales y grupales para aprender a resolver problemas en conjunto, desarrollando

destrezas y competencias en liderazgo, comunicación, confianza, toma de decisiones y resolución de conflictos. Para una mejor colaboración entre los miembros de un equipo, estos deben estar unidos y abiertos a nuevas ideas e iniciativas. A menudo, la colaboración requiere que todos participen en el proceso colectivo de toma de decisiones; si, por cualquier motivo, una persona no participa en el proceso de colaboración, es poco probable que el equipo tenga éxito (Ordoñez Ocampo et al., 2021b).

El trabajo colaborativo permite innovar, resolver y encontrar nuevas formas de hacer las cosas; también, posibilita el aprendizaje a lo largo de la vida y brinda capacidades que posibilitan la acción en un entorno cambiante, donde existe mayor riesgo e incertidumbre debido a las características de un mundo globalizado (Santana, 2019).

¿Cuáles son las ventajas y desventajas del aprendizaje colaborativo?

Uno de los factores a destacar con la aplicación del trabajo colaborativo en el ámbito educativo es la motivación que el estudiante desarrolla; además, al compartir sus conocimientos con los compañeros del salón de clase su capacidad de aprender aumenta; así como el desarrollo de su capacidad de independencia cognoscitiva al lograr los nuevos saberes de manera autónoma, cabe recalcar que, en este tipo de aprendizaje el estudiante es actor activo de su aprendizaje y el docente se convierte en mediador del proceso, brindando procedimientos, recursos, sugerencias, etc.

Lo que también es considerado por Barrantes Torres (2017), quien, además estima que, el aprendizaje colaborativo es beneficioso pues permite “*ayudar a los estudiantes a mejorar su desempeño a la hora de identificar y generar categorías descriptivas*” (p. 221)

De igual forma, Benítez Huarcaya et al. (2020) establecen que, trabajar en equipo “*denota trabajo grupal en el cual los estudiantes utilizan las habilidades de los miembros del grupo y trabajan juntos para alcanzar un objetivo en común*” (p. 255). En conclusión, esta metodología grupal ayuda mucho a la praxis docente, de forma que puede crear ambientes dinámicos, donde se puedan obtener los conocimientos que están plasmados en el currículo de manera sólida y duradera.

Por esta razón, el docente debe ser capaz de generar entornos de aprendizajes colaborativos que fortalezcan el interés de los estudiantes por los nuevos conocimientos, de esta forma se propicia la participación activa del estudiante por su aprendizaje, se ayuda a mejorar la concentración, empatía y assertividad (Venet-Muñoz & Calvas-Ojeda, 2022).

Otra de las ventajas del aprendizaje colaborativo se encuentra en la forma de evaluar los resultados, pues esta se realiza de manera grupal con sentido crítico, donde

cada uno de los miembros del equipo se autoevalúa y evalúa a los demás, lo que permita evidenciar la participación de todos y así evitar la competitividad negativa.

En este mismo orden de ideas Marca Fajardo et al. (2021), relaciona las siguientes ventajas de trabajar en colaboración:

- Facilita el desarrollo efectivo de proyectos a través de las continuas contribuciones de los miembros.
- Se piensa más en lo colectivo que en lo individual.
- Los logros son proporcionales a todos los miembros.
- Desarrolla habilidades de comunicación y sociales entre los miembros del equipo.
- Desarrolla relaciones recíprocas entre los miembros del equipo.
- Desarrolla habilidades de independencia cognoscitiva, del pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo.
- Fomenta valores humanos como la responsabilidad individual y colectiva, la solidaridad, la cooperación, el respeto mutuo, la autoestima, la democracia y la tolerancia.
- Contribuye a mejorar el rendimiento académico de los miembros del grupo.
- Potencia la integración grupal y contribuye a valorar las diferencias y características cognitivas de los alumnos como elemento positivo del grupo.

Asimismo, encontrar metas comunes motiva a los miembros del equipo, así estos se involucran en el trabajo y lo realizan con mayor interés y satisfacción; todo esto promueve una mayor productividad; por último, entre las ventajas del aprendizaje colaborativo está la evaluación que se realiza, de forma periódica, del desempeño del grupo mejora la eficacia tanto individual como colectiva (Guamán Gómez et al., 2017).

Como desventajas de esta forma de aprendizaje se mencionan:

- El desequilibrio académico que puede llegar a existir debido que en muchos casos se presentan subgrupos, dado que una gran parte de los participantes no tienen un desarrollo intelectual igual o más avanzado de modo que obstaculiza al grupo.
- Sensación de pérdida de tiempo o desmotivación lo que deteriora un correcto desenvolvimiento intelectual.
- La toma de decisiones puede verse afectada por la presión de grupo, por lo que un individuo puede aceptar una mala decisión justo para evitar conflicto (Roselli, 2016).

Para lograr neutralizar estas desventajas el docente debe estar capacitado para la creación y control de los equipos, de forma tal que pueda tomar las decisiones oportunas en el momento indicado.

¿Cuáles son las características del aprendizaje colaborativo?

Una de las características definitorias del concepto de grupo es la existencia de objetivos comunes, lo que constituye uno de los atributos del aprendizaje colaborativo, toda vez que su esencia es alcanzar una meta a través de la acción tanto colectiva como individual. A cada miembro se le asignan tareas individuales para completar las acciones orientadas a un objetivo general; donde la victoria individual es la victoria del grupo (Marca et al., 2021).

De igual manera, el aprendizaje colaborativo se caracteriza por la *“responsabilidad personal: implica que ninguno de los participantes se quede sin contribuir para lograr las metas propuestas por el grupo. Su éxito es el éxito del grupo”* (Vázquez et al., 2018, p. 210). Se basa en el diálogo, la comunicación, la negociación y la interpretación para estimular el aprendizaje, ya que el contexto de interacción y cooperación social estimulará más el desarrollo del pensamiento.

Otro de los rasgos distintivos del aprendizaje colaborativo es que se realiza en pequeños equipos heterogéneos integrados por dos y hasta cinco miembros, donde el líder no está definido; el liderazgo es horizontal en lugar de vertical o jerárquico. En el trabajo cooperativo participan todos los miembros y todos son parte del proceso de toma de decisiones y resolución de conflictos (Espinoza Freire et al., 2020). La dinámica del proceso de aprendizaje a través del aprendizaje colaborativo es *“andamiaje en la corrección de errores: La responsabilidad de apoyar al estudiantado en la construcción de los saberes a través de medios alternativos al docente, se puede señalar que en reiteradas ocasiones un alumno puede entender con mayor eficiencia un tema si es uno de sus compañeros quien se los explica, esto se ve reflejado con mayor fuerza en personas con un grado de timidez muy elevada. Es en estas circunstancias es donde se evidencia la importancia de la creación de grupos heterogéneos con alumnos con distintas habilidades”* (Pesantez Arcos, 2020, p. 77)

Asimismo, una de las características del trabajo colaborativo es la interdependencia entre los miembros del equipo, donde los miembros siempre interactúan entre sí, lo que promueve la comunicación entre ellos. El diálogo permite el contraste de miradas y opiniones diferentes, la reflexión y el pensamiento crítico (Mejía & Barreto, 2022); el resultado de esta interacción es la adquisición de nuevos conocimientos.

Sobre este particular Vázquez et al. (2018) explican que, la *“interacción con comunicación assertiva implica: escuchar, dialogar y resolver conflictos. Para ello, es necesario siempre tener como base los valores universales y emplearlos en todos los procesos de formación y colaboración”* (p. 210). La comunicación efectiva, la cooperación, la coordinación y el aprendizaje cooperativo fortalecen las relaciones sociales entre los miembros del equipo.

La comunicación efectiva, la cooperación, la coordinación y el aprendizaje colaborativo fortalecen las relaciones sociales entre los miembros del equipo. *“El dialogo en el tratamiento de errores: La metodología colaborativa promueve un dialogo social entre varios colaboradores de un proyecto para el desarrollo de las metas, con el fin de llegar acuerdos y proponer soluciones”* (Pesantez Arcos, 2020, p. 77). Además, permite a los discentes reflexionar y evaluar las fortalezas y debilidades mientras trabajan hacia un objetivo común. Cuando se colabora con otros se intercambian ideas y perspectivas, inevitablemente aprenderá algo nuevo (Ordoñez Ocampo et al., 2021a); esta interdependencia positiva *“promueve las relaciones entre los miembros del grupo de trabajo para facilitar la transmisión y recepción de información entre los involucrados, de esta manera el grupo heterogéneo se involucra directamente en la resolución de problemas de cada miembro. Esto no ocurre en las tareas de carácter individual en la que el estudiante no siente una presión grupal y por tanto puede descartar la solución de un error o no percatarse de él”*. (Pesantez Arcos, 2020, p. 77)

Otras características son:

Metalenguaje: Este campo es muy importante para que los demás aspectos tengan un mayor nivel de eficiencia, puesto que trata directamente con una reflexión del lenguaje en sí mismo, el trabajo en grupo favorece que el estudiante adquiera nuevos procesos mentales hablando con sus pares mientras mejora su conocimiento declarativo y explicativo (Pesantez Arcos, 2020).

Feedback: Corresponde a información del desempeño entre los grupos heterogéneos entregado por el docente para resolver problemas concretos que puedan surgir en la resolución de problemas y tiene la intención de modificar un pensamiento comportamiento con la finalidad de corregir el aprendizaje. El efecto de feedback es capaz de potenciar significativamente las habilidades del estudiante al conocer sus falencias y corregirlas a tiempo (Pesantez Arcos, 2020).

Actuación con metacognición: *“se refiere a los procesos de mejora continua. En el trabajo colaborativo, los integrantes valoran sus logros y aplican acciones de mejora y/o innovación que contribuyan... y el logro exitoso de la meta común”*. (Vázquez et al., 2018, p. 210)

También, el aprendizaje colaborativo tiene como característica la creación de espacios creativos, en el cual se fomenta la cooperación en el trabajo. La creación de espacios de trabajo colaborativo ha demostrado ser un factor clave para estimular la innovación y la productividad; esto requiere comunicación y habilidades interpersonales entre los miembros del equipo (Vázquez et al., 2018).

¿Qué tipos de aprendizaje colaborativo existen?

Desde la visión socio-formativa, el aprendizaje colaborativo se clasifica según su modalidad en:

- Trabajo colaborativo presencial. Este se realiza con la reunión física o virtual sincrónica de las personas. Cuando se trata de establecer acuerdos o hacer actividades que requieren del trabajo de varios o todos los integrantes, esto se hace en un determinado lugar físico, con o sin apoyo de un recurso de comunicación.
- Trabajo colaborativo virtual. Se realiza con el apoyo de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) de manera asincrónica o sincrónica (Vázquez et al., 2017).

El empleo de las TIC potencia la participación de los estudiantes en trabajos de equipos a través de la Internet, gracias a la World Wide Web (WWW) existe una gran variedad de aplicaciones y herramientas propicios para compartir y construir conocimientos mediante la creación de ambientes de comunicación que permite el aprendizaje colaborativo (Cascales Martínez et al., 2016; Rodríguez Zamora & Espinoza Núñez, 2017).

¿Cuáles son los componentes del aprendizaje colaborativo?

Por todo lo antes analizado se puede decir que, los componentes principales del aprendizaje colaborativo son sus actores clave. El aprendizaje colaborativo consiste en que los escolares trabajen juntos y asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje y el de sus compañeros. Para aplicar este método de aprendizaje, es necesario renovar los roles de docentes y estudiantes en el aula, y especialmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En otras palabras: se trata de cambiar la educación. *“Interdependencia positiva: Cuando los/as estudiantes son capaces de percibir un vínculo con sus compañeros, conscientes de que para lograr el éxito se necesitan los unos a los otros”*. (Santana, 2019, p. 77)

Siguiendo a Santana (2019), se tienen otros aspectos relacionados con los componentes del aprendizaje colaborativo, entre ellos:

- Los objetivos de trabajo. Estos son establecidos por los miembros del equipo, quienes periódicamente, evalúan su desempeño y determinan qué cambios deben realizarse para mejorar su trabajo y el del equipo.
- Sistema axiológico. Para una mejor colaboración entre los miembros, el equipo debe estar unido y abierto a nuevas ideas e iniciativas. A menudo, la colaboración requiere que todos participen en el proceso colectivo de toma de decisiones. Si, por cualquier motivo, una persona no participa en el proceso de colaboración, es poco probable que el equipo tenga éxito, de aquí la necesidad de la *“responsabilidad y valoración personal: Como parte fundamental del trabajo cooperativo se fortalece el aprendizaje académico y se desarrolla su capacidad en valores”* (Santana, 2019, p. 77). Otros de los valores que se desarrollan a través del aprendizaje colaborativo son la solidaridad y la cooperación.
- Recursos materiales. Se debe disponer de recursos didáctico en los cuales apoyar el trabajo de los

miembros del equipo; cabe señalar que incluso los muebles a emplear deben ser tenidos en cuenta; por ejemplo, una mesa redonda donde los escolares puedan hablar y compartir ideas para solucionar los problemas que originan el conocimiento. “*Interacción cara a cara: Que fomenta el intercambio de actividades cognitivas, procedimentales afectivas*” (Santana, p. 50. 2019). Los problemas pueden surgir en cualquier momento, y un vigoroso intercambio de puntos de vista puede ayudar a desarrollar un enfoque equilibrado para cada problema.

- Evaluación. La evaluación periódica del desempeño del grupo facilitará la mejora de la eficacia tanto individual como colectiva. Los logros son proporcionales a todos los miembros; debe haber dependencia y retroalimentación positiva entre ellos.

CONCLUSIONES

El aprendizaje colaborativo es una alternativa didáctica que promueve el aprendizaje centrado en la participación activa del alumno sobre la base del trabajo en pequeños grupos heterogéneos, donde se resuelven problemas, se realizan tareas o se aprenden nuevos temas, a la vez que se desarrollan habilidades sociales; esto potencia la responsabilidad por el aprendizaje individual y el de los demás, y requiere de comunicación y coordinación entre los miembros del equipo. El concepto de trabajo colaborativo consta de tres principios básicos: propósito común, cooperación y voluntad.

Entre las ventajas del trabajo en equipo están: la motivación e interés por el aprendizaje; el desarrollo efectivo de proyectos a través de las continuas contribuciones de los miembros; desarrolla habilidades de comunicación y sociales; fomento de relaciones recíprocas entre los miembros del equipo; desarrollo de la capacidad de independencia cognoscitiva, el pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo; fomento de valores humanos como la responsabilidad individual y colectiva, la solidaridad, la cooperación, el respeto mutuo, la autoestima, la democracia y la tolerancia; mejora del rendimiento académico; potencia la integración grupal y contribuye a valorar las diferencias y características cognitivas de los alumnos como elemento positivo del grupo.

Como desventajas se encuentran: el desequilibrio académico que puede llegar a existir debido a la heterogeneidad del grupo, la sensación de pérdida de tiempo o desmotivación lo que deteriora un correcto desenvolvimiento intelectual y la toma de decisiones puede verse afectada por la presión de grupo.

Las características definitorias del trabajo colaborativo son, la existencia de objetivos comunes, la responsabilidad de los miembros del equipo, el diálogo, la comunicación, la negociación y la interpretación para estimular el aprendizaje y la configuración heterogénea y pequeña de los equipos de trabajo (entre dos y cinco miembros).

El trabajo colaborativo se puede desarrollar de manera presencial o a distancia apoyada en las TIC. Entre los componentes del aprendizaje colaborativo están: los actores clave (docente y discente), objetivos de trabajo, el sistema de valores, los recursos materiales y la evaluación.

LIMITACIONES Y ESTUDIOS FUTUROS

Este estudio de revisión documental está limitado por su alcance descriptivo fundamentado en fuentes de información secundarias. El autor realizará un próximo estudio en el cual se establecerá la relación entre el aprendizaje colaborativo y el rendimiento académico de los estudiantes de la Educación Básica.

RECONOCIMIENTO

El autor reconoce las aportaciones realizadas por el colectivo docente de la carrera de educación básica de la Universidad Técnica de Machala, para la ejecución de este trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrantes Torres, D. (2017). Trabajo colaborativo para la enseñanza y aprendizaje de categorías descriptivas. *Revista de lenguas modernas*, (26), 221-231.
- Benítez Flores, C. R., Granda Ayabaca, D. M., & Jaramillo Alba, J. A. (2019). La computación en la nube en los espacios educativos. *Sociedad & Tecnología*, 2(1), 51–58.
- Benítez Huarcaya, E. N., Lopez Baluis, Y. S., & Najarro Huayapa, A. M. (2020). *Trabajo colaborativo para desarrollar las habilidades sociales en estudiantes de 5 años*. (Tesis de grado). Instituto Pedagógico Nacional Monterrico.
- Cabrera, J. M., Cale, J. P., & Cabrera, E. L. (2019). La inclusión en el aula en escuelas con alto rendimiento escolar: Estudio de caso en escuelas de la provincia de Carchi, Ecuador. *Revista Espacios*, 40 (44), 3-15.
- Calvas Ojeda, M. G., Espinoza Freire, E. E., & Herrera Martínez, L. (2019). Fundamentos del estudio de la historia local en las ciencias sociales y su importancia para la educación ciudadana. *Conrado*, 15(70), 193-202.
- Cascales Martínez, A., Martínez Segura, M., & Gomariz Vicente, M. (2016). Competencia tecnológica y trabajo colaborativo en las prácticas curriculares del Grado en Pedagogía en la Universidad de Murcia. *Revista de Investigación en Educación*, 14 (1), 31-52.
- Cenich, G., & Santos, G. (2006). Aprendizaje colaborativo online: indagación de las estrategias de funcionamiento. *TE & ET*, 1(1).

- Collazos, C., Guerrero, L., & Vergara, A. (2002). *Aprendizaje colaborativo: Un cambio en el rol del profesor*. <http://users.dcc.uchile.cl/~luguerre/papers/CESC-01.pdf>
- Cornide Reyes, H. C. (2019). Método para Promover el Aprendizaje Colaborativo en Ingeniería de Software. *Formación universitaria*, 12(4), 3-12.
- Espinoza Freire, E. E. (2018). Los medios como componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje en estudios sociales en Machala, Ecuador. *Maestro y Sociedad*, 15(3), 359-373.
- Espinoza Freire, E. E. (2022). El trabajo colaborativo en la enseñanza-aprendizaje de la geografía. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(2), 101-109.
- Espinoza Freire, E. E., Ley Leyva, N. V., & Guamán Gómez, V. J. (2020). Aprendizaje cooperativo y la Web 2.0. Universidad Técnica de Machala. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, (E25), 520-538.
- Guamán Gómez, V., Espinoza Freire, E., & Sánchez Flores, F. (2017). Estrategia para el aprendizaje de competencias profesionales en el proceso docente educativo en Ciencias Sociales. *EduSol*, 17(59), 30-39.
- Hernández Martín, A. & Martín de Arriba, J. (2017). Concepciones de los docentes no universitarios sobre el aprendizaje colaborativo con TIC. *Educación XXI*, 20(1), 185-208.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1998). *Cooperative Learning, Values, and Culturally Plural Classrooms*. Cooperative Learning Center at the University of Minnesota. <http://www.clcrc.com/pages/CLandD.html>
- Londoño, O. L., Maldonado, L. F. & Calderón, L. C. (2014). *Guía para construir estados del arte*. ICNK.
- Marca Fajardo, G. M., Valarezo Romero, C. P., & Suárez Álvarez, M. L. (2021). El trabajo colaborativo para la enseñanza-aprendizaje de la Geografía. *Sociedad & Tecnología*, 4(S1), 174-186.
- Mejía-Mejía, M. F., & Barreto-Serrano, G. I. (2022). Aprendizaje basado en problemas como método para la enseñanza de la Historia. *Portal De La Ciencia*, 3(2), 60-72.
- Ordoñez Ocampo, B. P., Morocho Vargas, M. E., León González, J. L., & Espinoza Freire, E. E. (2021a). Breve análisis de la didáctica de las Ciencias Sociales. *Universidad y Sociedad*, 13(S3), 603-611.
- Ordoñez Ocampo, B. P., Ochoa Romero, M. E., Erráez Alvarado, J. L., León González, J. L., & Espinoza Freire, E. E. (2021b). Consideraciones sobre aula invertida y gamificación en el área de ciencias sociales. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(3), 497-504.
- Ortega Carbajal, F., Hernández, J. S. & Tobón, S. (2015). Análisis documental de la gestión del conocimiento mediante la cartografía conceptual. *Ra Ximhai*, 11(4), 141-160.
- Parra-Campoverde, B. S., Padilla-Cáceres, J. E., & Reyes-Suarez, K. R. (2022). El Aprendizaje Basado en Problemas en las Ciencias Sociales. *Portal De La Ciencia*, 3(2), 98-108.
- Pesantez Arcos, K. D. (2020). Trabajo colaborativo y herramientas digitales para la enseñanza aprendizaje en la educación en línea del bachillerato. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 5(5), 68-90.
- Pinto, M. & Gálvez, C. (1996). *Análisis documental de contenido*. Síntesis.
- Ritzer, G. (1994). *Teoría sociológica clásica* (Tercera edición). McGraw-Hill Interamericana de España.
- Rodríguez Zamora, R., & Espinoza Núñez, L. (2017). Trabajo colaborativo y estrategias de aprendizaje en entornos virtuales en jóvenes universitarios. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(14), 1-24.
- Roselli, N. D. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 219-280.
- Santana, M. G. (2019). Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 269-281.
- Simó, A., Ferreira, S. & Ortúño, P. (2016). Workshops interdisciplinares: implementación de metodologías de aprendizaje basado en proyectos y cooperativo. *Opción*, (32), 110-125.
- Tobón, S. (2015a). *Cartografía conceptual: estrategia para la formación y evaluación de conceptos y teorías*. CIFE.
- Vázquez, J. M., Hernández, J., Vázquez, J., Juárez, L., & Guzmán, C. (2017). El trabajo colaborativo y la socioformación: un camino hacia el conocimiento complejo. *Revista Educación y Humanismo*, 19(33), 334-356.
- Vázquez, J. M., Nambo, J. S., Tobón, S., Guzmán, C., & Tobón B. (2018). *El trabajo colaborativo: teoría, aplicación y evaluación desde el enfoque socioformativo*. Universidad de Medellín.
- Venet-Muñoz, R., & Calvas-Ojeda, M. G. (2022). El aprendizaje cooperativo en los Estudios Sociales. *Portal De La Ciencia*, 3(2), 85-97.
- Villasana, N., & Dorrego, E. (2007). *Aprendizaje colaborativo: un cambio en el rol del profesor*. Universidad Central de Venezuela.

05



DESPERTAR EL PLACER

**POR LA LECTURA EN EL TERCER GRADO DEL JARDÍN DE
NIÑOS “MARÍA MONTESSORI”, PARA COADYUVAR A
RESOLVER PROBLEMAS DE LA VIDA COTIDIANA**

DESPERTAR EL PLACER

POR LA LECTURA EN EL TERCER GRADO DEL JARDÍN DE NIÑOS “MARÍA MONTESSORI”, PARA COADYUVAR A RESOLVER PROBLEMAS DE LA VIDA COTIDIANA

AWAKEN THE PLEASURE OF READING IN THE THIRD GRADE OF THE “MARÍA MONTESSORI” KINDER-GARTEN, TO HELP SOLVE PROBLEMS OF DAILY LIFE

Yuleni Hernández-Sánchez¹

E-mail: yule.hdez11@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9344-9912>

Manuel Díaz-Camargo¹

E-mail: manueldiazcamargo@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9286-8234>

¹ Universidad Pablo Latapí Sarre. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Hernández-Sánchez, Y., & Díaz-Camargo, M. (2022). Despertar el placer por la lectura en el tercer grado del Jardín de Niños “María Montessori”, para coadyuvar a resolver problemas de la vida cotidiana. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 1(3), 42-51.

RESUMEN

En el estudio se elabora una propuesta de intervención para generar el placer por la lectura en alumnos de 5 a 6 años de edad para resolver situaciones que cotidianamente se suscitan en la vida diaria. La investigación que se desarrolla es de carácter cualitativo y cuantitativo, permitiendo hacer la reflexión de los resultados, pretendiendo así buscar y analizar la correlación entre ambas variables, de tal forma que el aprendizaje de una lectura logre generar cambios personales y sociales. Lo interesante de este proyecto es hacer notar el papel fundamental que juega la motivación para despertar el placer por la lectura, así como la transición que se le da, para que deje de ser algo escolar y se aplique lo que se lee en la vida diaria.

Palabras clave:

Placer por la lectura, solución de problemas, vida cotidiana.

ABSTRACT

In the study, an intervention proposal is elaborated to generate the pleasure of reading in students from 5 to 6 years of age to solve situations that arise on a daily basis in daily life. The research that is developed is of a qualitative and quantitative nature, allowing reflection on the results, thus seeking and analyzing the correlation between both variables, in such a way that the learning of a reading manages to generate personal and social changes. What is interesting about this project is to highlight the fundamental role that motivation plays in awakening the pleasure of reading, as well as the transition that is given to it, so that it stops being a school thing and applies what is read in daily life.

Keywords:

Pleasure in reading, problem solving, daily life.

INTRODUCCIÓN

Hablar de lectura es pensar en un mundo de ideas, que lo convierte en un amplio panorama, en el que se encuentran inmiscuidas diversas teorías, métodos y perspectivas, no obstante, la idea de esta tesis va encaminado a traspasar una lectura del colegio, a una lectura placentera y funcional, una lectura como herramienta para enfrentar situaciones cotidianas.

Ciertamente se llega a escuchar la frase “no me gusta leer” y es muy común oírlo en muchas personas de distintas edades, pero la preocupación de esta investigación radica en los niños de 5 a 6 años quienes probablemente no es que no les guste leer, sino que, algunos de ellos no han tenido la oportunidad de conocer la magia de la lectura y sus múltiples beneficios.

El tema la lectura suele ser constantemente objeto de estudio, pero desafortunadamente la vinculación con su aplicación en la vida cotidiana es escasa, por lo que resulta una tarea urgente ocuparse de ello, por tal motivo este estudio está orientado a despertar el placer por la lectura en los niños de tercer grado del preescolar del Jardín de Niños María Montessori, para coadyuvar a resolver problemas de la vida cotidiana.

En tal sentido es importante señalar que durante las últimas décadas, con el acelerado desarrollo de la tecnología y su proliferación para fines sociales y cotidianos, las prácticas de enseñanza aprendizaje están cambiando vertiginosamente. Esta transformación afecta por igual a los elementos de la triada lector-texto-lectura. La evolución de los soportes de lectura está modificando directamente las formas de leer y la diversificación de los propios textos, en cuanto a forma y contenido, alterando así las prácticas culturales relacionadas con el uso del lenguaje (Cassany, 2006).

El uso de la tecnología repercute en la visión que se emplea al momento de leer, aunado a la educación que se ha vivenciado a distancia es notorio como esta cita se aterriza en la vida real, en donde la lectura toma diversas perspectivas, desde aquel que elige su contenido, interactúa con otros usuarios, comparte su contenido en otras plataformas digitales (redes sociales), etc.

Derivado del diagnóstico de prácticas de lectura en niños y jóvenes en México y propuesta, la formación de lectores en sociedades democráticas debe ser una política pública de primera importancia, tanto en el ámbito educativo como en el cultural, a la que todas las instituciones del Estado pueden aportar, pues no se trata ya del concepto meramente de leer por placer o de la lectura como un acto individual, sino que el acto de leer debe ser concebido como un acto eminentemente social en el que, a través del intercambio de interpretaciones y sentidos sobre lo leído, se incrementa la comprensión del contexto histórico, social y cultural en que se vive, lo cual conduce a una mayor responsabilidad social (Romero, 2016).

Por la investigación anterior es necesario que los educandos más que repetir los contenidos, sepan expresar sus opiniones, sentimientos, argumenten porque están de acuerdo o no en alguna decisión o tema que se esté abordando y de esta forma se constituyan ciudadanos capaces de aplicar en todas las esferas de la vida cotidiana lo que se va obteniendo durante su educación.

Correa Díaz (2009), en su investigación, señala el importante valor formativo del cuento infantil, puesto que, en una encuesta, el 71,74% de los docentes en servicio consideraron que con el cuento se pueden desarrollar valores éticos y estímulos en los niños y niñas y afirma la posibilidad de que se use como recurso para familiarizar a los niños y niñas con las especies animales, minerales y vegetales y todo el patrimonio cultural y moral. Por otra parte, se puede ver la oportunidad de aumentar el lenguaje de los niños y niñas, fomentar la creatividad y su imaginación, desarrollar su afectividad partiendo de la base de la bondad y la belleza, y crear hábitos de sensibilidad artística, la solidaridad, la justicia y la verdad.

Todo esto en el entendido de que cada acción debe establecer las bases para el desarrollo de un niño autónomo, creativo, digno y sujeto de los deberes, derechos y garantías constitucionales y sociales. Evidentemente el panorama que plantean dichos autores acerca a esta investigación a un parámetro más reflexivo y crítico, destacando todas las bondades que pueden emanar de una lectura.

Serrano (2014) señala que: “la argumentación es un tipo de discurso que ofrece alternativas para resolver desacuerdos, diferencias de opinión y conflictos”. Por lo tanto, lectura crítica, argumentación, deliberación y diálogo han de estar presentes sistemáticamente en la formación. Ellos constituyen condiciones esenciales para el ejercicio activo de la ciudadanía y es necesario que la participación se aplique en distintas instancias de la vida pública, así como en el ámbito privado.

DESARROLLO

Enseñar y aprender a leer es un proceso complejo que inicia en el primer año y se desarrolla a lo largo de toda la vida; en este primer ciclo escolar, el educando va apropiándose del código escrito, esto no implica que un niño que no decodifique, no lee, pues está en capacidad de lanzar hipótesis sobre el significado de lo que vio, valiéndose de las ilustraciones, del formato, de la situación en la que circula el texto y de otras pistas que lo ayudan a interactuar con él, de modo inteligente. Hay que comprender que leer es mucho más que decodificar; se puede decodificar sin comprender lo que se leyó, sin esforzarse por construir sentido y allí no hay lectura.

Dentro del proyecto se involucró a la autora Solé (1995), quien propone estrategias que consisten en establecer, a partir de ciertos elementos (propósito lector, gusto, preconceptos, fundamentos del texto), construir

predicciones, hipótesis o anticipaciones que al integrarse con la experiencia y el conocimiento que se tienen en torno al contenido y los componentes textuales conllevaban a una comprensión global del texto y a la construcción del significado de este.

Para ello, se establecieron las estrategias de lectura secuenciales propuestas por Solé (1995), con el desarrollo de habilidades en la construcción de inferencias como: deducir estados de ánimo y los sentimientos de una persona, predecir resultados futuros, concluir la causa o efecto a través de la interrogación del contenido, ejemplo: ¿Cuál podrá ser el final de este cuento?, ¿Qué propone para solucionar el problema que se plantea?,

¿Cuál será el significado de la palabra desconocida?, ¿Qué le puede ocurrir a este personaje?... este proceso lógico racional, permitió comprobar y completar la información implícita del texto mediante las predicciones, deducciones, anticipaciones o relaciones que establecieron.

En este proyecto de Solé (1995), se aplicaron 4 fases:

1. En esta primera hubo inferencia del tema tomando en cuenta la realidad del niño.
2. En la segunda se seleccionó una estrategia debido a las capacidades cognitivas y el nivel de atención característico de los niños según su edad cronológica: Una sesión con de títeres donde se representó una síntesis de la vida de este reconocido literato
3. Esta lectura se efectuó en voz alta, se hizo énfasis en la modulación de la voz, entonación, velocidad, enriquecido con estrategias histrionicas que capturaron la atención de los alumnos de preescolar y primaria, complementándose con la visualización de cada imagen. Después los niños contrastaron esa primera lectura y ésta que integró imagen y texto escrito, socializaron sus impresiones y se aprovechó este momento para orientar hacia una construcción del sentido global del texto, luego se motivó su participación en la reflexión sobre los aprendizajes adquiridos, gustos, temores, intereses, experiencias
4. Reconstrucción de la historia, el análisis de su gráficos y composición, texto, realizando un festival en el que invitaron a compañeros de otros grados.
5. En cada una de estas fases se procuró ejercitarse el conjunto de operaciones y habilidades lectoras, como son la de: retener, describir, relacionar, comparar, seleccionar, generalizar, integrar, trabajar con el conocimiento previo, pensar abstractamente, pensar inventivamente, inferir para proponer una nueva forma de disfrutar la lectura.

Acciones que limitan el placer por la lectura de los estudiantes

Los docentes influyen en el proceso de lectura, puesto que se le da poca importancia a la creación de estrategias para mejorar el proceso lecto-escritor en sus estudiantes. La comprensión lectora es un pilar básico en

los estudiantes es por ello que los docentes deben ser activos en cuanto a la creación de estas prácticas y así trabajar una serie de acciones que estimulen y potencien el proceso de lectura y escritura en sus estudiantes, de manera dinámica y creativa.

De igual forma, enfatiza en que, algunas veces los docentes motivan a sus estudiantes a crear sus propios cuentos, viéndose afectado el proceso lector de los niños y niñas, porque estas actividades realizadas frecuentemente se fomenta la lectura en ellos. Un dato rescatable dentro del mismo texto es que el utilizar otros espacios como la biblioteca para actividades lectoras es una buena estrategia para fortalecer estos procesos donde el niño y la niña logran captar la atención para una buena comprensión lectora, y fomenta oportunidades de aprendizajes motivadores facilitando igualdad de oportunidades.

La lectura se constituye en un ejercicio personal, antes que colectivo. Tal como expresa Barthes (2008), permaneceré en los límites de una lectura particular, la lectura del individuo que soy, que creo ser. El autor se remite a una lectura combinada con el intelecto, el sentimiento o la emoción, la experiencia y evocaciones del lector, aunado a esto, para Robledo (2007), significa que *“cada texto ofrece una experiencia de vida, una experiencia profundamente humana que le permite al niño no sólo divertirse sino también reconocerse, relacionarse con otros seres imaginarios, sentirse parte de un mundo que es ancho, diverso, oscuro a veces, doloroso otras, pero que tiene siempre múltiples posibilidades de ser”* (p.16)

He aquí la conexión entre texto y lector, el mismo autor expresa que la realidad en la escuela es limitante por los métodos que se llegan a implementar, las teorías que no se apegan a las necesidades de los alumnos, la idea que se les crea a los educandos de la función de la lectura, etc., textualmente expresa: *“Experiencias en las que permitimos a los niños y jóvenes vivir la literatura, acceder a una experiencia emocional y a una reflexión sobre sí mismos, nos están mostrando caminos mucho más sencillos y libres que los que están teniendo dentro de la escuela”* (Robledo, 2007).

Investigaciones sobre la relación entre lectura y otras habilidades que se generan en el aula

En las aportaciones de Carvajal & Valencia (2016), refieren que *“cualquier situación que implique tomar una decisión dentro del aula escolar, se encuentra precedida por una situación problemática que lleva al sujeto a reaccionar con base en las emociones inmediatas o a reflexionar al respecto. En todo caso, la elección realizada responde a las preferencias del niño, sin que, necesariamente, esta corresponda a la mejor opción, de ahí la necesidad de que los profesores, como líderes y guías del aula de clases, intervengan tempranamente en trabajar la toma de decisiones desde la infancia, a fin de que esta formación sea paralela al crecimiento del estudiante”*. (p.13)

Al sentar el postulado de la lectura como vivencia individual y como un modo de afirmar la singularidad del ser humano, se precisa enfocar la atención en la relación de consecuencia entre individualidad y toma consciente de decisiones en la población escolar. Según Carvajal & Valencia (2016), señalaran que *“la educación tiene dos vertientes: la académica y la formación del ser. Esta última se encuentra ligada a la toma de decisiones, ya que de su asertividad dependen la solución de conflictos, el aprendizaje, la autonomía, entre otros”*. (p.12)

De este modo la lectura se convierte en un proceso individual antes que colectivo, pero no deja de ser una actividad que repercute en el ámbito personal y social. En el estudio del autor, marca como campo de análisis el aula de clase, dado que es un espacio en el que se gestan diversos conflictos humanos que deben ser solucionados por las partes implicadas y no por los agentes educativos. Si bien es cierto que se requiere de la asesoría del adulto, es imprescindible que el menor sea quien construya la solución mediante la decisión pertinente.

Así mismo, Santuste et al. (2001), conciben el pensamiento como el proceso que permite *“responder razonadamente ante una situación relevante, poniendo en juego los recursos mentales apropiados. Comporta un conjunto de procesos cognitivos superiores y complejos (estrategias cognitivas y metacognitivas)”* (p. 47). Estos planteamientos revelan una representación del pensamiento como estrechamente vinculado al lenguaje y al razonamiento.

Para Barthes (1994), *“leer es hacer trabajar a nuestro cuerpo siguiendo la llamada de los signos del texto, de todos esos lenguajes que lo atraviesan y que forman una especie de irisada profundidad en cada frase”*. De esta manera, la lectura trasciende las grafías para abarcar una diversidad de textos que pueden ser interpretados a partir de varios signos: colores, tamaños, gestos, sonidos, texturas, entre otros, instaurando la lectura como interpretación y al lector como intérprete que puede asumir como texto las situaciones cotidianas de su entorno, las cuales requieren ser analizadas y replanteadas a fin de obtener decisiones coherentes con el proyecto de vida.

Se buscan lectores que se sientan parte activa dentro de la sociedad, en la medida en que se reconozcan como sujetos intérpretes de su contexto y forjadores de una nueva realidad, pues el lector desarrolla la habilidad de crear otros modos de ser y de hacer.

De la capacidad de la literatura para llevar a descubrir el sentido de la realidad en la formulación del lenguaje se derivan unas cualidades formativas para el individuo – estéticas, cognitivas, afectivas, lingüísticas, etc. que están llevando a una nueva justificación de la enseñanza literaria:

Por su generación de un sistema de referentes compartidos que constituye una comunidad cultural a través del imaginario colectivo y por su calidad de instrumento de

inserción del individuo en la cultura. Se puede viajar sin salir de casa cuando se lee, sin embargo, no muchos experimentan esta sensación. Las estadísticas avasallan, pues de acuerdo a un estudio realizado por INEGI (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 2018) la nación ocupa el lugar 107 de 108 países con hábito de lectura. Tan solo en Canadá, el promedio de libros por año por persona es de 17.5 mientras que en México sólo se leen 3.4.

En la prueba PISA (Programa Internacional para la Evaluación Educativa) 2018, los estudiantes mexicanos obtuvieron un puntaje bajo en el promedio (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2018) en lectura, matemáticas y ciencias. Enfocándose en la lectura, el 55% de los estudiantes alcanzó al menos un nivel 2 de 5, en competencia lectora. Lo que es peor, un rendimiento bajo en la escuela tiene consecuencias a largo plazo, tanto para el individuo como para el conjunto de la sociedad. Cuando una gran proporción de la población carece de habilidades básicas, el crecimiento de un país a largo plazo se ve amenazado.

Acercando la información anterior a un contexto más actual, en la tercera sesión ordinaria de Consejo Técnico Escolar (CTE) del ciclo escolar 2021 se menciona la preocupación por fortalecer las habilidades básicas de lectura, escritura y los primeros números en preescolar, además hace relevante la necesidad de favorecer y consolidar dichas habilidades que contribuyen a desarrollar los rasgos del perfil de egreso de la educación básica y les permitirán enfrentar las situaciones que se les presenten (Méjico. Secretaría de Educación Pública, 2021).

El contexto social semiurbano en el que desarrolla este tema es en la localidad de Atotonilco de Tula, en la institución escolar María Montessori; escuela que pertenece al nivel educativo de preescolar. El grupo a cargo es de tercer grado, de los cuales se encuentran en un rango de 5-6 años de edad.

Al estar en constante interacción con alumnos de 4, 5 y 6 años, se ha detectado que algunos educandos se interesan en explorar ciertos libros y para algunos otros, no es de su agrado o interés. Estos datos están derivados de observaciones que se realizaron a lo largo del ciclo escolar y que quedaron registrados en el diario del alumno.

Dentro del aula se fomenta el acercamiento a la lectura, se crean ciertos espacios para que los estudiantes interactúen con libros, revistas, etc., no obstante, no hay un impacto más allá, es decir; solo se queda en el que los alumnos observen, hablen del libro; de los personajes, el título, etc. Pero como docente se hacen las siguientes preguntas: ¿Cuál es la función de que interactúen con portadores de texto?, ¿En qué les beneficia? Aquí es donde se instala otro factor más, dado que, incluso siendo un lector, no cotidianamente se aplica lo que el libro o el autor transmite, convirtiéndose en una lectura sin

comprensión, sin utilidad, ¡Sin tanto sentido! La lectura se asume como una actividad meramente instrumental, que se “instala” de una vez y para siempre, y que una vez instalada, debería funcionar de manera correcta en cualquier contexto o situación.

De lo anterior, nace otro motivo para abordar esta problemática y es que las familias juegan un papel determinante, pues consideran que una vez que su hijo/a “aprende a leer”, el educando es capaz de ser autónomo en sus actividades escolares, piensan que así ya se logró el cometido. Aunado a ello creen que esta acción se limita a que solo se use para cuestiones académicas. Dicho de otro modo, lo que se adquiera en la escuela no genera mayor beneficio, que solo decir oralmente las palabras que hay en un texto es suficiente, que no hay un impacto en el contexto informal.

A pesar de que los alumnos se encuentran en una de las primeras etapas de su vida, con tal solo 5 y 6 años, al convivir, interactuar y guiar el aprendizaje de estos alumnos se ha visualizado que algunas situaciones a las que se enfrentan son: El egocentrismo que va de la mano con el individualismo y antivalores como: La apatía, la falta de solidaridad, compañerismo, amistad, honestidad, así como la limitada igualdad de género y respeto.

Cada uno de los aspectos anteriores se ven reflejados en la convivencia que ellos tienen, por ejemplo, al momento del recreo los niños evitan jugar futbol con las niñas; al momento de hacer girar el carrusel los niños son lo que lo llevan a cabo, mientras que las niñas están arriba del juego; el no compartir a su compañero el lunch, entre otros.

Dentro del aula suceden ciertas situaciones que a los educandos les parece normal: Pensar que conocerse solo sé refiere a características físicas comunes; el no identificar sus alcances y áreas de oportunidad, generando la expresión “no puedo” “ayúdame porque no se”; participar de manera inducida o en otros casos no respetando turnos. etc.

Otra cuestión importante que se desprende de lo anterior, es el rol que emplearon los padres y madres de familia, generando una dependencia que repercute en la falta de autonomía ante sus actividades escolares en el salón. La última situación, pero con inmenso foco de atención son los temas que les causan curiosidades al explorar textos informativos como: las plantas, los animales, el universo, el medio ambiente, etc.

Cada una de las situaciones mencionadas también tiene una historia, que parte de la educación a distancia, en donde ellos tenían a alguna persona a su lado que les indicara cómo llevar a cabo las actividades, o en el peor de los casos hasta se las realizaban y el no tener contacto con libros de forma física.

Para ella se considera como objetivo general, el analizar el impacto que generarían las estrategias didácticas de

acercamiento al placer por la lectura en los estudiantes de tercer grado del Jardín de Niños “María Montessori”, para desarrollar la capacidad de resolver problemas de la vida cotidiana, durante el ciclo escolar 2021-2022.

Este estudio está dirigida a maestros de educación básica, principalmente a los que trabajan con alumnos en edades de entre 4 y 6 años, así como investigadores que estén interesados en documentarse acerca de estrategias para desarrollar el placer por la lectura y sobre todo a aquellos que tengan curiosidad de la trascendencia de la lectura en su actuar cotidiano.

MATERIALES Y MÉTODOS

Este estudio se encuentra enmarcado en una metodología mixta debido a que en este proceso se recolectan, analizan y vierten datos cuantitativos y cualitativos, en un mismo estudio. Mantiene una postura cualitativa puesto que se establecen los significados de su objeto de estudio, favorece a una actitud analítica y crítica, encaminada a revisar y evaluar la idea, los supuestos, las teorías y los métodos convencionales.

Se asume un estudio correccional, con la intención de describir, en todos sus componentes principales, una realidad, mediante esta, utiliza el análisis, se logra caracterizar un objeto de estudio o una situación concreta, señalar sus características y propiedades. De igual forma miden cada variable presuntamente relacionada y después también analiza la correlación, mismas que se expresan en hipótesis sometidas a pruebas.

Dentro de las técnicas e instrumentos para la recolección de datos se emplea la entrevista, la encuesta y la observación para profundizar en la comprensión de aquellos rubros que permitan organizar y concretar cierta información que se esté visualizando.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La fuente de información se basa en una recopilación directa de datos. En donde la encuesta fue de manera virtual y la guía de observación y encuesta de niños fue de forma personal. Para identificar cada una de las características de la investigación se aplicaron 21 encuestas, 1 guía de observación y 21 entrevistas.

De las encuestas aplicadas a los 21 padres de familia 2 de ellas no fueron contestadas correctamente en virtud que quienes contestaron fueron los que cuidan a los niños. La tabulación de datos en relación a la entrevista realizó de manera electrónica dando los resultados de manera inmediata.

En caso de la guía de observación y la entrevista la tabulación de la información se hizo de forma manual, debido al interés personal de ir analizando, desde este paso, la tendencia de cada uno de los instrumentos.

El análisis inicia con la información obtenida teniendo siempre en cuenta los 21 alumnos y padres de familia. Se examinaron los datos y arrojaron la siguiente información. De los 21 alumnos 10 son niñas y 11 son niños, obteniendo por porcentajes.

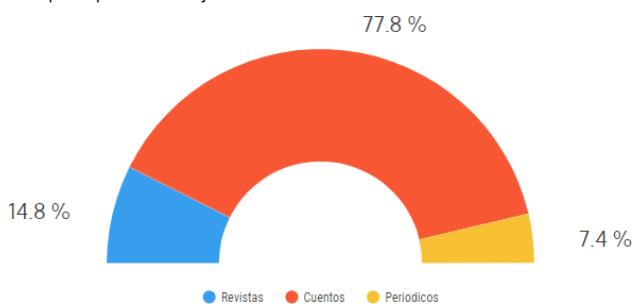


Figura 1. Tipos de libros que se tienen en casa.

Los educandos tienen en su hogar mayoritariamente cuentos, expresando que les agradan los personajes, paisajes y la historia que observan o escuchan, además son los que conocen y tienen mayor acercamiento (Figura 1).

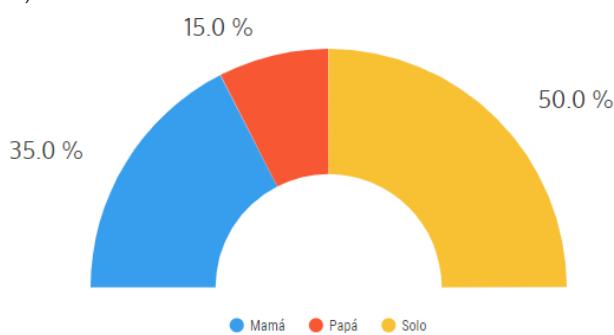


Figura 2. Miembro del hogar con el que se leen los libros.

Los niños y niñas manifiestan que, por sí mismos exploran portadores de texto y dan lectura a sus libros cuando permanecen en casa (Figura 2).

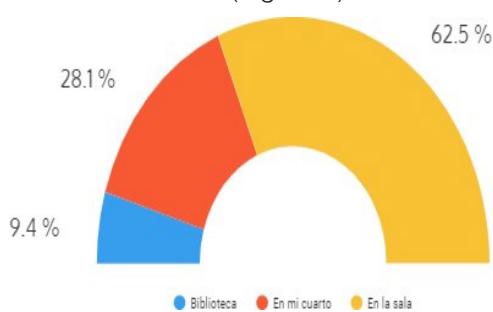


Figura 3. Parte de la casa donde se guardan los libros.

Los libros que los estudiantes llegan a tener en su casa, los ubican en la sala, es decir, solo el 9.4 % tienen una biblioteca en su hogar, lo cual impide que estén organizados sus portadores de textos y los clasifiquen en el espacio al que deben pertenecer (Figura 3).



Figura 4. Parte de la casa donde se tiene el gusto de leer.

El 81% de los alumnos prefieren leer en su cuarto porque consideran que ahí están cómodos, o les gusta leer acostados o sentados (Figura 4).

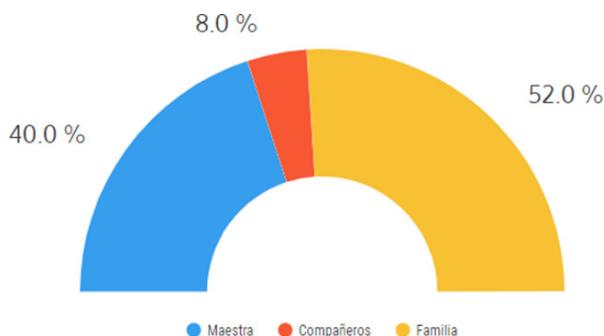


Figura 5. Persona con la que siente el gusto por leer.

El 52% de los preescolares expresan que les agrada más leer con algún integrante de su familia porque sienten la cercanía con aquellas personas que les transmiten confianza, seguida de esa respuesta, al 40% le gusta más leer con la maestra por los cambios de voz que usa al leerles, los libros grandes que emplea, los movimientos o materiales que se lleguen a utilizar (Figura 5).

El 62% de los alumnos considera que el aprendizaje que se rescata de un libro son palabras o letras, es necesario que ellos amplíen esta perspectiva y conozcan los múltiples beneficios de cada portador de texto. Dentro de lo que opinó el 13.8 % rescatan que los libros les enseñan a convivir bonito, a saber, cómo se escriben las palabras y a usar la imaginación.

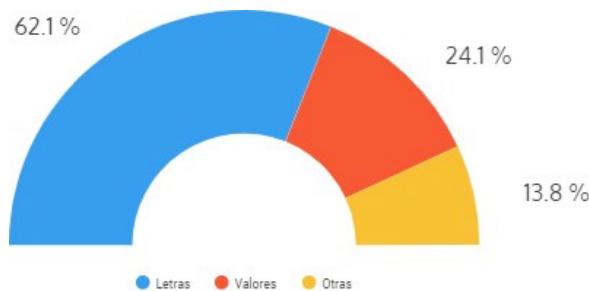


Figura 6. Elementos que se aprenden después de leer un libro.

Después de aplicar la encuesta a los padres o tutores se obtuvieron los siguientes resultados:

- Los padres de familia manifiestan que solo a veces les gusta leer y algunos evidenciaron que se debe al tiempo, el no tener libros o el hábito de hacerlo.
- La mayoría de tutores manifestó que hay pocos libros en casa y comentaron que, entre los motivos, se debe a los libros de texto que a sus hijos de otros niveles educativos les dan o solicitan.
- El 47 % de tutores expresó que una vez al mes consultan un libro, en algunos casos lo hacen porque apoyan en tareas escolares de sus hijos. Los que llegan a consultar cada 15 días basan su respuesta en consultar periódicos o revistas porque alguno de los familiares los lleva a adquirir.
- En su mayoría argumentan que si les agrada leerles libros a sus hijos por la reacción y las emociones que en ellos desprenden. El 38% que respondió “casi no”, se debe a que consideran que no saben cómo hacerlo o prefieren realizar otras actividades con sus hijos.
- El 90% de los tutores les lee cuentos a los niños y explican que es el portador de texto que más conocen y que les llama la atención.
- Todos los tutores respondieron que a veces les leen a sus hijos y por lo regular es cuando los niños y niñas lo piden o cuando la docente solicita algún trabajo en los que se usen libros.
- La mayoría de madres y padres de familia consideran que leer traspasa más allá de significados de palabras. Esta respuesta es determinante para la investigación puesto que comienzan a ser conscientes de las bondades de la lectura y su impacto en la vida diaria.
- Más de la mitad de tutores mencionan que la lectura brinda aportes para lograr resolver problemas del actuar cotidianos, pues comentan que al leer los niños recuerdan lo más relevante del texto o lo que más llama su atención, mientras que el 31% está en duda de que realmente el leer ayude a resolver situaciones cotidianas

Propuesta de intervención

De los resultados obtenidos de la investigación se deriva la siguiente propuesta de intervención la cual tiene como objetivo generar más el gusto por la lectura en los niños y niñas.

1. Acondicionar biblioteca de la escuela y aula

La intención de la estrategia es que los educandos organicen los libros que se tengan en el aula o en la escuela, que conozcan la clasificación y por ende la organización de los diversos portadores de texto. También se pretende de que ellos y sus tutores participen en la decoración, colocación de títulos de cada texto, organización de los mismos, entre otros, de tal modo que sea un ambiente que transmita tranquilidad, libertad, etc., y así se motiven a asistir a ese sitio por gusto.

Primero se tiene que activar la biblioteca, esto se logra ofreciendo material interesante para promover la lectura en los niños.

2. Crear en familia la biblioteca en su hogar

Consiste en encontrar un espacio en el hogar de cada estudiante para que ellos en conjunto con su familia construyan una biblioteca, en la que ellos tengan un lugar en donde disfrutar de la lectura y estén organizados sus libros.

3. Préstamos de libros

Esta estrategia requiere de nombrar a un tutor como responsable, mismo que se encargara de registrar los libros que los estudiantes seleccionen para llevárselos a su hogar. El tiempo de este préstamo va a depender del propósito de la actividad.

Se podrán llevar con diversas intenciones:

- Investigar cierto tema.
- Rescatar acciones, personajes, lugares.
- Cambiar el inicio, nudo o final.

4. Donación de libros

Promover que las familias donen libros que ya hayan leído o bien que deseen comprar para tener mayor diversidad de portadores de texto, de tal manera que los educandos tengan material para seleccionar.

5. Cuentos creativos

Se trata de que los estudiantes conozcan las partes y características de un cuento y ellos junto con su tutor construyan una historia con diferentes materiales, mismos que deben ser llamativos y en el que al compartirlo con otros lectores puedan escuchar, tocar y hasta oler.

6. Compartiendo lecturas

Esta estrategia involucra a diversos agentes educativos (padres y madres de familia, estudiantes, docentes u otro invitado). Se llevará a cabo 1 vez a la semana, los alumnos compartirán la producción del libro que hayan leído, puede ser una pintura, alguna parte del cuento que hayan cambiado, un dibujo, su personaje favorito elaborado con plastilina, etc. El grupo deberá dividirse en 4 equipos, solo pasará 1 integrante por equipo a exponer su cuento a través de la producción que realizaron, invitando a los demás a leer ese libro.

7. Conocer, explorar y crear diversos portadores de texto

A través de esta actividad los preescolares tendrán la oportunidad de conocer diversos portadores de texto como: periódicos, revistas, folletos, carteles, notas, cartas, etc. Aparte de conocerlos y explorarlos, aprenderán

a construirlos para tener sus propias producciones y así colocarlas en la biblioteca del salón.

8. ¡Leyendo en todos los lugares!

Esta estrategia se enfoca en que los niños y niñas conozcan que la biblioteca es un lugar primordial para organizar los libros y disfrutar de la lectura, pero que a su vez experimenten vivir la sensación de leer en diversos espacios: En áreas verdes, en la banqueta, en otro hogar que no sea el suyo, etc. Para llevarla a cabo se requiere vigilancia de un adulto, pues debido a la etapa en la que ellos se encuentran aún no tienen fijos sus hábitos y responsabilidades y es importante cuidar los libros a donde quiera que vayan.

9. Transversalidad en la lectura hacia otros ámbitos.

Esta actividad es una de las más importantes de esta propuesta de intervención, porque aquí, es donde los lectores ponen en práctica lo que aprenden. La intención de esta estrategia, es que relacionen las moralejas o las enseñanzas con las situaciones que se presenten en su actuar cotidiano, para ello es necesario incluir:

- a. Cuentos o fabulas relacionadas con valores como: el respeto, perseverancia, solidaridad, amistad y empatía, aplicando sus enseñanzas en acciones cotidianas del aula.
- b. Enciclopedias para investigar acerca de un tema o de sus curiosidades, por ejemplo, al conocer el ciclo de vida de una planta, al realizar un experimento, algún dato curioso de animales, etc. Además de investigar pueden utilizarlo para ponerlo en práctica el crecimiento de una planta, la realización de un huerto, llevar el proceso de algún fenómeno natural etc.
- c. Revistas o recetarios que los educandos lean para seguir el proceso y crear sus propios alimentos.
- d. En su hogar explicar las producciones que realizan y a su vez apliquen, por ejemplo, si se investigó como hacer un experimento, lo podrá poner a prueba, tomando como punto de partida su instructivo e investigar la explicación de la reacción que surgió.

CONCLUSIONES

Las encuestas y guías de observación fueron el eje central para conocer que los alumnos mantienen en su contexto familiar poco acercamiento con diversos portadores de texto, siendo el cuento el libro que más tienen en casa. La motivación es el primer eslabón para adentrarse en la magia de la lectura, y es aquí donde el contexto familiar y los docentes deben ser ejemplos y guías para contagiar a los estudiantes este gusto e interés por la lectura.

Los estudiantes requieren conocer diversos portadores de texto y comprender la funcionalidad y uso de cada uno, extrayendo la información más relevante de ellos, poniendo así en práctica. Es primordial que los niños y

niñas realicen sus propias producciones y las incluyan en la biblioteca escolar.

Después de analizar diversos conceptos de lo que implica leer, se adopta la siguiente perspectiva: Leer no solo se limita a una actividad escolar, va más allá de reproducir las letras que dice un texto; se trata de un proceso personal y social que brinda herramientas cognitivas y conductuales, permitiendo así enfrentar retos que vayan surgiendo en el actuar cotidiano de cada alumno.

Lograr que a futuro se observen lectores por gusto, requiere un cambio de perspectiva de los diversos agentes educativos (maestros, tutores y alumnos) pero desde niños se tiene que cultivar un hábito lector. El presente proyecto de investigación ha dejado huella en el aspecto personal y social, pues ha permitido conocer que el gusto por la lectura debe comenzar en el docente para poder hacer una red y formar así lectores felices.

Los retos que se presentan cada día, son más grandes, por ende, demanda una sociedad preparada para adaptarse a los cambios que van surgiendo y en múltiples ocasiones esos cambios vienen con algunas complejidades, que sin duda alguna la lectura puede coadyuvar a buscar una mejor ruta y tomar una decisión viable para resolver situaciones cotidianas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barthes, R. (2008). Sobre la lectura. <https://blogs-fcpolit.unr.edu.ar/programa/2008/06/01/sobre-la-lectura-roland-barthes/>
- Carvajal, G., & Valencia, G. (2016). Toma de decisiones en el aula escolar. Plumilla Escolar, 69-89. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5920256.pdf>
- Cassany, D. (2006) Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso, 6(2), 97-103.
- Correa Díaz, M. (2009). El cuento, la lectura y la convivencia como valor fundamental en la educación inicial. Educere, 13(44), 89-98.
- Gallardo, A. (1998). *La resolución infantil de problemas*. Morata.
- González, R., Guizar, M., Sepúlveda, I., & Villaseñor, L. (2003). La lectura: vinculación entre placer, juego y conocimiento. *Revista Electrónica Sinéctica*, 22, 52-57.
- León, J. A. (2004). ¿Por qué las personas no comprenden lo que leen? *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, (7), 9-28
- México. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2018). Panorama Educativo de México. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf>

México. Secretaría de Educación Pública. (2021). *Consejo Técnico Escolar. Cuarta Sesión Ordinaria*. SEP. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/cte2022/4ta/Gu%C3%ADA-CTE-Primaria-Cuarta-Sesi%C3%B3n-Ordinaria-FINAL.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2018). *Programa para la evaluación internacional de los alumnos* (PISA). OCDE. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf

Robledo, B. (2007). La enseñanza de la literatura en la escuela: una señora en vía de extinción. *Revista Aleph*, 186. <https://www.revistaaleph.com.co/index.php/component/k2/item/124-la-ensenanza-de-la-literatura-en-la-escuela-una-señora-en-vía-de-extincion>

Romero Lainas, A. (2016). Diagnóstico de prácticas de lectura en niños y jóvenes en México y propuesta. Senado de la República. https://www.senado.gob.mx/comisiones/biblioteca/docs/diagnostico_practicas_lec_tura.pdf

Santiuste-Bermejo, V., Ayala, C., Barrigüete, C., García, E., González, J., Rossignoli, J., & Toledo, E. (2001). *El pensamiento crítico en la práctica educativa*. Fugaz Ediciones.

Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. *Lenguaje*, 42(1), 97-124.

Solé, I. (1995). Lectura y Vida. *Revista Latinoamericana de Lectura*. <http://www.actiweb.es/lenguajeinicial/archivo8.pdf>

06

TERTULIAS LITERARIAS:

UNA PROPUESTA PARA DESARROLLAR LAS HABILIDADES
DE LECTURA E INTERPRETACIÓN EN ALUMNOS DE NIVEL
MEDIO SUPERIOR

TERTULIAS LITERARIAS:

UNA PROPUESTA PARA DESARROLLAR LAS HABILIDADES DE LECTURA E INTERPRETACIÓN EN ALUMNOS DE NIVEL MEDIO SUPERIOR

LITERARY GATHERINGS: A PROPOSAL TO DEVELOP READING AND INTERPRETATION SKILLS IN STUDENTS OF HIGHER MIDDLE LEVEL

Lorena Castro-Ortega¹

E-mail: lorena.castrohgo@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5595-4173>

Elva Zorayda Martínez-Guevara¹

E-mail: elvazoraydam@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1731-6613>

¹ Universidad Pablo Latapí Sarre. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Castro-Ortega, L., & Martínez-Guevara, E. Z. (2022). Tertulias literarias: una propuesta para desarrollar las habilidades de lectura e interpretación en alumnos de nivel medio superior. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 1(3), 52-58.

RESUMEN

Contar con habilidades de lectura y compresión mejora el pensamiento y posibilita la capacidad de pensar, agilizando la inteligencia, aumentar el bagaje cultural, permitiendo ser más eficaces en el aprendizaje, propiciando el desarrollo cognoscitivo y de múltiples funciones intelectuales, fortaleciendo capacidades de expresión, comunicación, afectivas, de comprensión, de recreación y de sensibilización, por lo que contar con estas habilidades debe ser una capacidad imprescindible y estratégica de todos los jóvenes para así comprender, acceder, construir y reconstruir el conocimiento, así como participar activamente en la sociedad. Sin embargo, diversas investigaciones afirman que los jóvenes presentan un déficit de lectura e interpretación, ya que son incapaces de analizar, reflexionar y opinar sobre textos académicos. El presente artículo muestra los resultados obtenidos de una investigación que tuvo como objetivo analizar el déficit de lectura e interpretación, de los estudiantes de cuarto semestre del Telebachillerato comunitario de San Francisco la Laguna, Tenango de Doria, Hidalgo. Como resultado se diseñan círculos de lectura a partir de lecturas contextualizadas, con el fin de lograr que los jóvenes del Telebachillerato comunitario desarrollen habilidades de lectura e interpretación, y de esta forma fortalezcan la habilidad de analizar y reflexionar diversos tipos de textos. Al desarrollar los círculos de lectura o tertulias literarias, permitirá al alumno obtener la capacidad de leer, analizar, reflexionar y emitir opiniones, sobre textos científicos diversos, favoreciendo la comprensión lectora, una habilidad imprescindible para mejorar el rendimiento escolar.

Palabras clave:

Tertulias literarias, habilidad lectora, círculos de lectura.

ABSTRACT

Having reading and comprehension skills improves thinking and enables the ability to think, speeding up intelligence, increasing cultural baggage, allowing for more effective learning, promoting cognitive development and multiple intellectual functions, strengthening capacities for expression, communication, affective, understanding, recreation and awareness, so having these skills must be an essential and strategic ability of all young people in order to understand, access, build and rebuild knowledge, as well as actively participate in society. However, various investigations affirm that young people have a reading and interpretation deficit, since they are unable to analyze, reflect and give their opinion on academic texts. This article shows the results obtained from a research that aimed to analyze the reading and interpretation deficit of fourth-semester students of the community Telehigh School of San Francisco la Laguna, Tenango de Doria, Hidalgo. As a result, reading circles are designed based on contextualized readings, in order to ensure that the young people of the community Telebachillerato develop reading and interpretation skills, and in this way strengthen the ability to analyze and reflect on various types of texts. By developing reading circles or literary gatherings, it will allow the student to obtain the ability to read, analyze, reflect and express opinions on various scientific texts, favoring reading comprehension, an essential skill to improve school performance.

Keywords:

Literary gatherings, reading ability, reading circles.

INTRODUCCIÓN

La aparición en China del covid-19, en el mes de diciembre de 2019, y su posterior expansión por todo el mundo en los meses siguientes, sin lugar a duda ha representado un reto mundial sin precedente alguno.

“Si bien todos los ámbitos de la vida social e individual padecieron los efectos de la emergencia sanitaria, el campo educativo resultó severamente trastocado pues, aunque diversos fenómenos de orden natural o social habían implicado cierres e interrupciones en los sistemas educativos nacionales y locales, en ningún otro momento de la historia se habían visto suspendidas las actividades de más de 1,215 millones de estudiantes, de todos los niveles educativos, en el planeta entero” (Girón, 2021)

Por lo tanto, ante este evento mundial se requieren de investigaciones que hagan frente a las múltiples problemáticas que se han hecho presentes, como lo es el déficit de lectura e interpretación en los jóvenes de educación media superior, y que, al mismo tiempo, permea el rezago educativo y/o deserción escolar.

Aquí es importante señalar que en la prueba PISA (2018), los estudiantes mexicanos obtuvieron un puntaje bajo el promedio (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2018) en lectura, en donde el 35% de los estudiantes no obtuvo un nivel mínimo de competencia en esta área, y el 55% de los estudiantes alcanzó sólo un nivel 2 de competencia en lectura, lo cual denota que estos estudiantes solo pueden identificar la idea principal en un texto de longitud moderada, encontrar información basada en criterios explícitos, aunque a veces complejos, y pueden reflexionar sobre el propósito y la forma de los textos cuando se les indica explícitamente que lo hagan, mientras que solo el 1% de los estudiantes alcanzaron el nivel 5 o 6 en la prueba PISA de lectura, en donde estos pueden comprender textos largos, tratar conceptos que son abstractos o contra intuitivos, y establecer distinciones entre hechos y opiniones, basadas en claves implícitas relacionadas con el contenido o la fuente de la información. Esta prueba es una evaluación que se realiza con la participación de países miembros de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2018) y otros que no lo son –el número de participación de países varía en cada aplicación– a jóvenes de 15 años de edad cada tres años. La prueba evalúa tres áreas: lenguaje, matemáticas y ciencias:

De acuerdo al rendimiento de aprendizaje que obtienen los y las estudiantes, es que se les clasifica a los países por no tener un desempeño favorable o resaltar los logros. En el caso de México, los resultados en los logros de aprendizaje en las pruebas (2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 y 2018) lo ubican con un desempeño no favorable (Compañ, 2020).

En suma, en la prueba PISA, no hay un puntaje máximo ni uno mínimo a obtener señalo en la versión, sin embargo,

señaló en la versión del estudio para el 2018, que la media ronda en 500 puntos sobre los cuales México se encuentra por debajo (Molina, 2019), Datos alarmantes, ya que después de este recuento, podemos identificar que la OCDE evaluó a un total de 1 millón 480 904 estudiantes mexicanos de 15 años, de los cuales sólo el 1% mostró habilidades avanzadas de lectura.

El uso de diversas estrategias pedagógicas, con el fin de combatir el déficit de lectura e interpretación, ha sido necesario y acertado, ya que este es una problemática que ya se ha abordado por diversos investigadores, en diferentes grados escolares y en diferentes lugares del mundo, tal es el caso de la investigación realizada por España et al. (2017), en el Centro Educativo Rural las Malvinas del Valle de Guamuéz y la Institución Educativa Ecológica el Cuembí de Puerto Asís – Putumayo, la cual se desarrolló con el objetivo de comprender cuales son las razones causales de esta problemática con el fin de crear un proyecto pedagógico que active este conocimiento y mejore las competencias lectoras, escritoras y comunicativas necesarias para alcanzar los aprendizajes necesarios que estudiante requiere para ser competente, ya que el alumnado presentan dificultades en la comprensión de textos debido a muchos factores como la mala fluidez lectora, silabeo, ya que no pueden resolver preguntas implícitas y explícitas de un texto, por tanto no pueden realizar un análisis crítico acorde al nivel de estudio, y que esta dificultad afecta directamente el rendimiento escolar ya que tener una buena comprensión lectora es necesario para todas las áreas de estudio.

Otra investigación, fue desarrollada por Peredo (2011), quien trabajo con 14 profesores de nivel secundaria, con la asignatura de Español, a partir de lo cual documento como el déficit de lectura e interpretación o déficit lector es una realidad que se vive en las aulas mexicanas, ya que los estudiantes de diferentes niveles escolares tienen problemas para comprender un texto expositivo o literario, no saben elaborar un resumen y que tampoco pueden comparar argumentos.

Es importante mencionar, que el déficit de lectura, se presenta en los diferentes grados escolares, por lo tanto, diversas investigaciones se han desarrollado en los diversos niveles, tal es el caso de la investigación desarrollada por Alcívar (2013), con estudiantes del quinto grado del centro de educación básica “Pedro Bouquer” de la Parroquia Yaruquí, cantón quito, provincia de Pichincha”, en donde de acuerdo con este autor, la mayoría de estudiantes denotan deficiencias en la lecto-escritura lo cual acarrea problemas en la comprensión de textos y en el arte de comunicarse.

Específicamente, en el Telebachillerato Comunitario, también se han realizado diversas investigaciones que abordan la deficiencia de la lectura; tal es el caso de Rivera & Zavala (2019), quienes desarrollaron una investigación en una localidad del estado de Guanajuato, en donde se

indago sobre el funcionamiento de dos modelos educativos mexicanos que operan en el medio rural: la telesecundaria y por supuesto el Telebachillerato, en donde se encontró que los docentes al interior del aula se han sentido limitados para desarrollar el rol de docente facilitador y estudiante autónomo, ya que en este sistema se estilan una metodología de aprendizaje que comporta la observación de videos educativos y el trabajo independiente con los libros de textos, en cuyos términos ellos fungen exclusivamente como guías, sin embargo, dicho ideal se frustra en la práctica ya que los estudiantes no poseen las facultades cognitivas para desarrollar las actividades que demanda este tipo de modelos, ya que los estudiantes presentan un rezago académico sustancial en comprensión de lectura, deficiencias muy marcadas en lectura, ya que no saben leer, es decir no comprenden los textos.

Una estrategia son actividades organizadas que se realizan sobre una determinada información con la finalidad de discriminar (evaluar) la información relevante que necesitamos obtener, bien para utilizarla de inmediato o bien para que nos sirva de fundamento en la adquisición de nueva información por lo tanto son procedimientos que buscan aprendizaje y la solución de problemas académicos, así como adquirir, procesar, comprender y aplicar información.

Diversos estudios se han realizado, con el fin de promover la habilidad de la lectura y por tanto de la interpretación, tal es el caso de Fumero (2009), quien a partir de su investigación valoró la efectividad de un conjunto de estrategias didácticas para la comprensión de textos, de un grupo de estudiantes cursantes de la asignatura Enseñanza de la Lengua Materna del departamento de Castellano de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, núcleo Maracay, en donde se diseñaron tres estrategias para la comprensión de textos; "Armando textos", en la cual el objetivo fue estimular la capacidad de observación, el desarrollo secuencial y lógico en el alumno para mejorar la comprensión de la lectura; "Comprendo textos"; a través de ilustraciones, en donde el objetivo fue describir oralmente a través de ilustraciones lo que comprendió del texto leído, y "Construyo y aprendo"; con el objetivo de desarrollar la imaginación para la práctica de conocimientos previos, construir inferencias, evaluar y formular apreciaciones al momento de interactuar con el texto.

En otra investigación realizada por Salas (2012), con estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León, se identificaron tres categorizaciones de estrategias de comprensión lectora: construcciónales, posinstrucciónales y preinstrucciónales, a partir de lo cual se trabajaron 8 estrategias; Conocimientos previos, Hojear y examinar, Objetivos de la lectura, Aproximación e identificación, Organización, Inferencia, Aprender a entender, e Integración y síntesis, las cuales fueron puestas en práctica con el objetivo de

que los estudiantes se ubiquen en los niveles más altos de comprensión lectora y comprensión de textos, en donde puedan elaborar inferencias más complejas para construir interpretaciones globales de los textos, así como también que sepan evaluar la estructura de los contenidos, además de establecer argumentos tras el análisis de los textos.

Otro estudio en el que el tema central fue el uso de una estrategia de lectura, fue desarrollada con los alumnos del 6º semestre de la Escuela de Enfermería, Radiología y Bachillerato de Hidalgo del periodo agosto- diciembre 2015, en donde después de haber obtenido los resultados de la prueba aplicada, en el 2007, el INEE (Instituto Nacional para la Evaluación) diseñó nuevo material bajo el nombre PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE) en el aula; como una estrategia, en el que se sugiere como una herramienta didáctica para generar un trabajo analítico y reflexivo en la práctica docente; este material tuvo como objetivo desarrollar en los estudiantes la adquisición de competencias que PISA ha definido como relevantes para el desempeño personal y social que exige esta nueva sociedad del conocimiento y de la información (García et al., 2017), y que es la habilidad lectora.

Otra de las investigaciones en este ramo, fue la desarrollada por Hernández (2015), en el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario No. 277, Veracruz, específicamente con los estudiantes del primer semestre del grupo A, en donde la estrategia implementada fue; Taller de lectura de textos literarios cortos: microrrelato, poesía y cuento, con el objetivo de promover la lectura en un contexto rural, específicamente, con estudiantes del nivel medio superior para coadyuvar a la formación de lectores, sin embargo, no un lector con fines utilitarios, sino un lector por placer.

Por su parte, Soriano (2017), desarrolló otro estudio, en la comunidad estudiantil de la UVP (Universidad del Valle de Puebla) en donde el objetivo fue analizar el nivel de competencia lectora de los alumnos a partir de la implementación de estrategias de lectura, específicamente la estrategia didáctica; Análisis de textos; la cual consistió en que los alumnos seleccionarán información relevante del texto, reconocerán elementos explícitos y el grado de literacidad, distinguirán la información distractora e identificarán la extensión y complejidad del anuncio publicitario.

En esta sintonía, esta preocupación por definir estrategias que permitan reforzar la habilidad de lectura en los alumnos del nivel medio superior, ha sido abordada desde diversas trincheras, tal es el caso de PISA, quien a partir del cuadernillo; los textos continuos: ¿cómo se leen? se brindan estrategias didácticas a los profesores de educación secundaria y media superior para fortalecer la adquisición de conocimientos de sus estudiantes, lo mismo que mejorar sus habilidades y actitudes en el

dominio de los procesos cognitivos implicados en la lectura de textos con formato continuo (Gracida, 2012), tales como; carta personal, artículo de divulgación científica, cuento, entrevista, artículo de opinión.

En otra de las diversas investigaciones que se han abordado en torno a esta temática, fue realizada por Fernández (2016), con estudiantes del Telebachillerato de Tlamatoca, Veracruz, con el propósito de promover la habilidad lectora, enriquecer el bagaje cultural, mejorar y ampliar el vocabulario, perfeccionar la ortografía, generar el gusto hacia el desarrollo del hábito de la lectura por placer, estimular la creatividad y la imaginación, potenciar el aprendizaje del estudiante y optimizar el rendimiento académico; esto por medio de la estrategia “taller de lectura”, caracterizado como un espacio de producción en el que se construye a partir de la lectura y la interpretación de textos literarios como una oportunidad de aprendizaje, socialización y comunicación, desarrollado durante ocho sesiones, en donde se realizaron lecturas de novelas cortas y cuentos con técnicas como la lectura en voz alta y la relectura, y que sin duda, fue una estrategia pertinente, que permitió incidir de forma positiva en mejorar su habilidad de lectura.

Dentro de los estudios más recientes, tenemos el realizado por Machorro (2018), en el Bachillerato General Estatal de Puebla, quien buscaba desarrollar la competencia lectora en estudiantes de quinto semestre de bachillerato, con base en las estrategias de lectura profunda y análisis de textos, con la finalidad de que el estudiante se consolide como lector crítico capaz de resolver problemáticas lectoras que el contexto le presente. Las estrategias consistieron en que el alumno logre tejer redes de significación efectiva entre lo que plantea el texto, sus habilidades cognitivas y su capital cultural, y al finalizar, establecer relaciones con su realidad contextual; y para la segunda estrategia se puntualiza como una actividad mental integradora, permite poner en práctica múltiples habilidades, por ello requiere, entre otras cosas, de herramientas teórico-prácticas que le permitan al lector desmenuzar un texto, en donde mediante la práctica de las estrategias es que se hace posible el desarrollo de las habilidades de pensamiento, el pensamiento crítico, la lectura profunda y la competencia lectora.

En suma, por su parte Chávez (2021), realiza una propuesta didáctica para mejorar la compresión lectora en el nivel medio superior, en la cual plantea el uso de 10 estrategias de enseñanza, las cuales denominó; Preparación general, organización de eventos, intencionalidad del acto comunicativo, conceptualización, uso comunicativo de la clasificación, la clasificación en la representación del conocimiento, el texto y la elaboración de la clasificación, la organización de la información de un texto, y la organización de la información atreves de la descripción; las cuales se desarrollan con el objetivo de convertir el proceso lector en una práctica consciente y constante de

la selección, relación, organización, comparación y planificación de información proporcionada por cada una de las lecturas, y de esta manera coadyuvar en la habilidad de lectura e interpretación en los alumnos, ya que el proceso lector conforma el razonamiento, la sistematización de conocimientos y permite establecer la relación con la vida y la imaginación de los alumnos.

Es importante mencionar que; el problema relacionado con la falta de habilidades lectoras, se vincula con la ausencia de técnicas de lectura desde la niñez, originando que, en este nivel, los hábitos lectores sean insuficientes, por lo que Martínez (2017), a partir de su investigación realizada con estudiantes del Bachillerato Tecnológico “Computación del Golfo” en el estado de Veracruz, visualiza a los círculo de lectura, como una estrategia que tiene la función primordial de mejorar esta habilidad, a partir de compartir experiencias y desarrollar la parte humana desde una perspectiva integral, los cuales no solamente permitirá compartir textos de diversos géneros entre un grupo de personas, sino que también puede ser una actividad entretenida y relajante, que fomenta la creatividad de los participantes, ya que en este estudio, esta estrategia los jóvenes de educación media superior mostraron apertura en esta experiencia lectora.

Es importante remarcar que, los círculos de lectura también llamados clubes de lectura o tertulias literarias, brindan el espacio y el ambiente de lectura favorables para niños, jóvenes, personas adultas, adultos mayores; y de cualquier ámbito social y económico, incluido también el nivel de estudios escolares, donde además de poder adquirir los beneficios de la lectura tales como: mejoría de la redacción, mejoría de la salud física y mental, y mejoría en la comunicación personal.

Por lo tanto, es indiscutible el aporte de las tertulias literarias, en la mejora de habilidades de lectura e interpretación. A partir de esta revisión bibliográfica, se ha encontrado que el déficit de lectura e interpretación, ha sido una problemática que afecta a los diversos niveles educativos, desde la primaria, hasta el nivel medio superior, por lo que es imperante el trabajo académico en busca de mejorar la lectura.

En esta sintonía, varios investigadores han hecho frente a esta situación, en donde se han puesto en marcha distintas estrategias pedagógicas en los diversos grados escolares, ello con el fin de mejorar esta habilidad. En el nivel medio superior no ha sido la excepción, siendo las tertulias literarias o círculos de lectura, una de las estrategias que se ha implementado en el Telebachillerato Comunitario.

MATERIALES Y MÉTODOS

Esta investigación se llevó a cabo a través de un paradigma mixto. En un primer momento se revisaron diversas fuentes bibliográficas, que permitieron conocer y

analizar el déficit de lectura como una problemática que se hace presente en diversas aulas, y que con la llegada del covid-19, se acentuó. Posteriormente se aplicó una encuesta, que permitió la recopilación de datos, para finalmente formular y diseñar una estrategia que permita a los alumnos mejorar la comprensión lectora. En seguida, se realizó una propuesta de intervención a través de sesiones didácticas, en donde la base fueron 3 libros, con temáticas del contexto otomí; Una mirada al mundo Ñuñu, Naturalmente inigualable, una invitación a la sierra Otomí-Tepehua; y Plantas silvestres comestibles en el Barrio, Tenango de Doria, Hidalgo. Taxonomía, composición nutrimental y gastronomía Plantas silvestres comestibles en el Barrio, Tenango de Doria.

RESULTADOS OBTENIDOS

A partir de las encuestas realizadas, se encontró que más del 70% de los alumnos afirman el nulo gusto de leer, echo que desencadena diversas dificultades lectoras; en donde al 69% de los alumnos se les dificulta comprender lo que leen, y el 23 % les cuesta despertar el gusto por la lectura, acontecimientos que han provocado que más del 50% del alumnado se sienta inseguro al leer frente a sus compañeros. De esta forma; más del 50% de los alumnos se consideran incapaces de emitir su opinión después de una lectura y como resultado afirman no tener la capacidad de expresar, y analizar todo tipo de lecturas.

En suma, el 38% de los alumnos afirma que no disfruta la lectura, y como consecuencias más de la mitad de los alumnos (54%), no realizan lecturas extras a las trabajadas en las asignaturas, además de que el 77 % afirma realizar lectura obligada, y sólo el 23 % por iniciativa propia.

Dentro de los resultados, también se encontró que el 61% de los alumnos afirma haber leído un 1 libro durante este ciclo escolar (2021-2022), y solo el 23 % más de 6 libros, de los cuales sólo el 31 % del alumnado lee para aprender, y el 46% para no aburrirse.

Por otra parte, en los hogares de los estudiantes es escasa la presencia de libros, ya que solo en 15 % de los hogares existen entre 21 y 100 libros, en el 54 % existen entre 1 y 20 libros, y en el 31 % no existen libros, en suma, el 85% de los alumnos afirman que en este último año no han adquirido libros en su hogar, y sólo el 15% han adquirido entre 1 y 5 libros. A partir de estos datos, es imposible negar que el gusto y hábito por la lectura no son actividades motivas en el entorno familiar, por lo tanto, al alumno le cuesta desarrollar la habilidad lectura e interpretación.

Por último, se encontró que 100%, considera que la lectura permite comprender los temas de diversas asignaturas, por lo que consideran al hábito lector como pilar fundamental para el rendimiento escolar, así como para mejorar la comprensión lectora. Por lo tanto, a partir de

los resultados obtenidos, se deduce que los alumnos, a pesar de reconocer la importancia de leer, experimentan un rechazo por la lectura, lo que ha generado que estos no desarrollaran la habilidad de analizar, interpretar y exponer ideas sobre lecturas de todo tipo. En suma, en el entorno familiar no se desarrolla la práctica lectora, por lo tanto, los alumnos no poseen el hábito lector, lo que genera que sientan inseguros a leer, y de expresar opiniones sobre una lectura.

Por lo tanto, a partir de este análisis, se muestra como los alumnos presentan un rechazo por la lectura, y por lo tanto se presenta un déficit de lectura e interpretación. acontecimiento, que requiere de una estrategia adecuada que permita desarrollar esta habilidad de lectura e interpretación.

A través de los resultados obtenidos se desarrolló la propuesta de intervención pedagógica, la cual está compuesta por diversas sesiones, que se diseñan en base a lecturas contextualizadas, tomadas de tres libros escritos por autores de la región otomí-tepehua, y que abordan temáticas locales; Plantas silvestres comestibles en el Barrio, Tenango de Doria, Hidalgo. Taxonomía, composición nutrimental y gastronomía; Una mirada al mundo Ñhuju. Los elementos y sus historias; Naturalmente inigualable. Una invitación a la sierra Otomí-Tepehua. Se propone el desarrollo de estas sesiones a través de tertulias literarias o círculos de lectura. Mencionadas sesiones tendrán una duración de 60 minutos.

Las sesiones están diseñadas a partir de diversas actividades, que se dividen en inicio, desarrollo y cierre, finalizando con una lista de cotejo para la evaluación de las diversas actividades realizadas. El objetivo de cada sesión, es mejorar la habilidad de lectura e interpretación.

CONCLUSIONES

A partir de esta investigación se encontró que los alumnos de 4to semestre del Telebachillerato Comunitario de San Francisco la laguna, Tenango de Doria, Hidalgo, presentan déficit de lectura e interpretación, problemática que se acentuó con mayor intensidad a partir de la llegada de la pandemia.

Sin embargo, el desarrollo del presente estudio, a partir de metodologías de investigación acción dio evidencias de que los círculos de lectura o tertulias literarias, son una estrategia didáctica que puede enfocarse a desarrollar las habilidades de lectura e interpretación, las cuales permitirían desarrollar la capacidad de análisis, reflexión e interpretación, al utilizarse como materiales bases, textos contextualizados, es decir, textos con temáticas que sean parte del contexto de la comunidad educativa.

Las causas que impiden el desarrollo de habilidades lectoras a en los jóvenes a nivel general son diversas, las cuales van desde que los docentes no utilizan las estrategias adecuadas para inculcar el gusto por la lectura,

hasta el hecho de que en los hogares de los alumnos no se fomenta este hábito. En el Telebachillerato comunitario, San Francisco la Laguna, son precisamente estas algunas de las causas, y que sin lugar a dudad afectan de manera directa en el desempeño académico del alumnado, ya que partir de las encuestas se encontró que los alumnos no presentan la capacidad de brindar un punto de vista sobre cualquier texto académico.

Es importante que en la planeación didáctica se implementen estrategias de lectura, proyectos de lectura que sean recurrentes, continuos, y permanentes, tomando en cuenta textos que sean significativos para los jóvenes, ya que con ello se puede promover la lectura y mejorar las habilidades lectoras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcívar, D. A. (2013). *La lecto-escritura y su incidencia en el rendimiento escolar de los estudiantes del quinto grado del centro de educación básica "Pedro Borge" de la parroquia Yaruqui, Cantón, Quito, Provincia de Pichincha*. Universidad Técnica de Ambato.
- Chávez, L. A. (2021). *Material didáctico para mejorar la comprensión lectora en alumnos de nivel Medio Superior*. (Trabajo de Titulación). Universidad Autónoma del Estado de México.
- España, J. C., Pantoja, Z. M., & Romero, R. (2017). *Dificultades de compresión lectora*. Puerto Asís Putumayo. (Tesis de maestría). Universidad Pontificia Bolivariana.
- Fernández, I. (2016). *Protocolo que se propone para realizar el proyecto del trabajo recepcional de la Especialización*. Universidad Veracruzana.
- Fumero, F. (2009). Estrategias didácticas para la comprensión de textos. Una propuesta de investigación acción. *Investigación y Postgrado*, 24(1), 46-73.
- García Martínez, A., Martínez Espinosa, O. I., & Cáceres Mesa, M. L. (2017). Las estrategias de enseñanza y el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos del 6º semestre de la escuela de enfermería, radiología y bachillerato de Hidalgo, del periodo agosto- diciembre 2015. *Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social*, (12), 39-48.
- Girón, J. (2021). *Educación y pandemia: Una Visión académica*. Instituto de Investigaciones sobre a Universidad. Universidad Autónoma de México. https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf
- Gracida, M. I. (2012). *Los textos continuos: ¿cómo se leen? La competencia lectora desde PISA*. Instituto Nacional para la Evaluación en la Educación.
- Hernández, G. (2015). *Promoción de la lectura en contextos*. Universidad Veracruzana.
- Machorro, J. (2018). *Lectura profunda y análisis de textos. Estrategia para desarrollar la Competencia Lectora en Nivel Medio Superior*. Benemérita Universidad Autónoma De Puebla.
- Martínez, M. A. (2017). *B-LECTUM: Círculo de lectura con estudiantes del Bachillerato Tecnológico "Computación del Golfo" en la ciudad de Veracruz*. (Trabajo de Especialización). Universidad Veracruzana.
- Molina, H. (2019). Prueba PISA 2018: México mantiene los mismo bajos niveles en aprendizaje. *El Economista*. <https://www.economista.com.mx/politica/Prueba-PISA-2018-Mexico-mantiene-los-mismos-bajos-niveles-en-aprendizaje--20191203-0048.html>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2018). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2018*. OCDE. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Rivera, Á. A., & Zavala, M. A. (2019). La telesecundaria y el telebachillerato comunitario en cuestión. Una mirada desde los maestros rurales de Tierras Negras. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía RIIEP* (13) 2, 309-333.
- Salas, P. (2012). *El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León*. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Soriano Marín, A. (2017). *Inventario de estrategias para fortalecer la competencia lectora en los estudiantes del bachillerato de la UV*: un estudio comparativo. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Puebla.

NORMAS PARA AUTORES

En la revista solo se aceptarán trabajos resultados de investigaciones educativas no publicados y que no estén comprometidos con otras publicaciones seriadas. El idioma de publicación será el español; se aceptarán artículos en inglés y portugués si uno de los autores procede de un país en el que se habla esa lengua, o si han sido traducidos por un traductor profesional.

Los tipos de contribuciones que aceptará son: Artículos científicos resultados de investigaciones educativas, ensayos con enfoque reflexivo y crítico, reseñas y revisiones bibliográficas.

Las contribuciones podrán escribirse en Microsoft Office Word (“.doc” o “.docx”), empleando letra Verdana, 10 puntos, interlineado sencillo. La hoja tendrá las dimensiones 21,59 cm x 27,94 cm (formato carta). Los márgenes superior e inferior serán a 2,5 cm y se dejará 2 cm para el derecho e izquierdo.

Estructura de los manuscritos

Las contribuciones enviadas a la redacción de la revista tendrán la siguiente estructura:

- Extensión entre 15 y 20 páginas.
- Título en español e inglés (15 palabras como máximo).
- Nombre (completo) y apellidos de cada uno de los autores unidos a partir de un guión para el caso de autores que tengan dos apellidos. Se recomienda que en el nombre científico se supriman los caracteres especiales del español y otras lenguas (tildes, ñ, ç...) para estandarizarlo conforme a los parámetros de la lengua francesa (inglés) y ser indexados correctamente en las bases de datos internacionales. En el caso de que los autores tengan dos apellidos deben unirse a partir de un guión.
- Correo electrónico, identificador ORCID e Institución. Los autores que carezcan de ORCID deben registrarse en <https://orcid.org/register>
- Resumen en español y en inglés (no excederá las 200 palabras) y palabras clave (de tres a diez en español e inglés).
- Introducción; Materiales y métodos; Resultados y discusión, para artículos de investigación. El resto de las contribuciones tendrá en vez de estos dos apartados Metodología y Desarrollo. Seguidamente, Conclusiones, nunca enumeradas; y Referencias bibliográficas. En caso de tener Anexos se incluirán al final del documento.

Otros aspectos formales

- Las páginas se enumerarán en la esquina inferior derecha.
- Las tablas serán enumeradas según su orden de aparición de manera consecutiva y su título se colocará en la parte superior.
- Las figuras no excederán los 100 Kb, ni tendrán un ancho superior a los 10 cm. Serán entregadas en carpeta aparte en formato de imagen: .jpg o .png. En el texto deberán ser enumeradas, según su orden y su nombre se colocará en la parte inferior.
- Las siglas acompañarán al texto que la definen la primera vez, entre paréntesis y no se conjugarán en plural.
- Las notas se localizarán al pie de página y estarán enumeradas con números arábigos. Tendrán una extensión de hasta 60 palabras.
- Los anexos respaldarán ideas planteadas en el trabajo y serán mencionados en el texto de la manera: ver anexo 1 ó (anexo 1).

Citas y Referencias bibliográficas

Las citas y referencias bibliográficas se ajustarán al estilo de la Asociación Americana de Psicología (APA), 7ma edición, 2019. La veracidad de las citas y referencias bibliográficas será responsabilidad del autor o autores del artículo. Se deben utilizar hasta 25 fuentes y que sean de los últimos cinco años, con excepción de los clásicos. En el caso de fuentes que sean artículos científicos se deben utilizar, preferentemente, aquellas que provengan de revistas científicas indexadas en SciELO y SCOPUS.

En el texto las citas se señalarán de la forma: Apellido (año), si la oración incluye el (los) apellido (s) del (de los) autor (es). Si no se incluyen estos datos se utilizará la variante: (Apellido, año). Solo se incluirá el número de página en las citas textuales. Se mencionarán al final del artículo solo las citadas en el texto, ordenadas alfabéticamente con sangría francesa.



UNIVERSIDAD
PABLO LATAPÍ SARRE