AÑO 7. Nº 15, OCTUBRE DE 2024
ISSN: 2594-0759

REVISTA ELECTRÓNICA
DESAFÍOS EDUCATIVOS
REDECI

CIINSEV
Investigar para educar con calidad

¿QUÉ SIGNIFICA LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA?

Dra. Patricia Ganem Alarcón

Información Legal

Desafíos Educativos REDECI, Año 7, Núm. 15, octubre de 2024, es una publicación semestral, editada por el Centro de Investigación e Innovación Educativa de Sistema Educativo Valladolid (CIINSEV), calle 21 de marzo. Esq. Carnaval. No. 503. Colonia Centro. CP. 82000. Mazatlán, Sinaloa, México. Teléfono: 669-981-2106 extensión 196, Web: http://revista.ciinsev.com CE: desafioseducativos@ciinsev.mx. Editor responsable, Bernardo Trimiño Quiala. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04 – 2017 – 042813141500 – 203, ISSN: 2594-0759, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la actualización del último número. Bernardo Trimiño Quiala. Centro de Investigación e Innovación Educativa de Sistema Educativo Valladolid (CIINSEV), calle 21 de marzo. Esq. Carnaval. No. 503. Colonia Centro. CP. 82000. Mazatlán, Sinaloa, México. Teléfono: 669-981-2106 extensión 196. Última actualización: 10 de octubre de 2024. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización del Instituto Nacional del Derecho de Autor.

REVISTA ELECTRÓNICA

DESAFÍOS EDUCATIVOS

ReDeCi

EDITORIAL

En este XV número de la revista Desafíos Educativos, se abordan una diversidad de enfoques que buscan responder a las demandas y transformaciones del contexto educativo actual, con un claro enfoque en la Nueva Escuela Mexicana (NEM). La evaluación formativa y el trabajo por proyectos se presentan como herramientas esenciales en este nuevo paradigma, pero no se detienen allí. Los autores que contribuyen en esta edición abordan también estrategias innovadoras y prácticas que enriquecen la enseñanza en todos los niveles educativos.

Los artículos presentados en este número ofrecen una visión amplia de las metodologías y herramientas que están marcando una diferencia en las aulas, desde la educación básica hasta los niveles universitarios.

El actual número comienza con una reflexión y respuesta a la interrogante: “¿Qué significa la Evaluación Formativa en la Nueva Escuela Mexicana?”, donde su autora invita a reconsiderar cómo la retroalimentación continua puede ser el motor del aprendizaje significativo, enfocándose en el progreso integral del estudiante. En sintonía con esta línea de innovación, el artículo titulado: “El trabajo por proyectos en la Nueva Escuela Mexicana; ¿una alternativa metodológica innovadora?”, explora la posibilidad de transformar el aula en un espacio dinámico de colaboración, creatividad y resolución de problemas, alineado con los principios clave de la NEM.

En el ámbito de la primera infancia, el artículo “Superación profesional y trabajo cooperativo en la estimulación temprana del lenguaje de los niños”, recuerda la importancia de fortalecer el desarrollo lingüístico desde las primeras etapas, mientras que el trabajo denominado “Talleres didáctico-metodológicos para el trabajo con las preferencias lectoras en el proceso de comprensión textual”, ofrece estrategias para potenciar las habilidades de lectura y comprensión, fundamentales en todas las áreas del conocimiento.

El uso de la tecnología en la educación no se queda atrás en esta edición. El artículo: "Herramientas digitales basadas en Gamificación e IA" se analizan las posibilidades que estas innovaciones tecnológicas ofrecen para dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que también se aborda el "Uso de laboratorios virtuales para la enseñanza de la ciencia, nivel secundaria" demostrando cómo los recursos virtuales pueden complementar y mejorar la enseñanza de materias científicas, ampliando el acceso a experimentación y aprendizaje práctico.

Por otro lado, el artículo "Fenómenos de la práctica docente que influyen en la planeación didáctica en la escuela primaria" nos invita a reflexionar sobre los factores que impactan en la organización y efectividad de la enseñanza. Vinculado con lo anterior, se presentan "Estrategias didácticas utilizadas por los docentes universitarios"; lo que ofrece una mirada al quehacer pedagógico, con el fin de mejorar la experiencia educativa en este nivel superior.

Finalmente, el artículo titulado: "Literatura en el uso de la gamificación como herramienta de apoyo en la Biología" cierra esta edición destacando cómo la gamificación puede servir como un recurso innovador para la enseñanza de ciencias, específicamente en biología, logrando motivar a los estudiantes y enriquecer su experiencia de aprendizaje.

Como se puede apreciar cada uno de los artículos aquí presentados ofrece un valioso aporte para la mejora continua de nuestras prácticas educativas, invitándonos a repensar, rediseñar e innovar en el aula. Los desafíos educativos de hoy exigen más que nunca una integración equilibrada de la Pedagogía, la tecnología y el trabajo colaborativo, y es precisamente eso lo que aspiramos a promover a través de las páginas de esta revista.

Por último, les invitamos a leer, reflexionar y poner en práctica las ideas que aquí se presentan, para que juntos sigamos transformando la educación en favor de un futuro más inclusivo y equitativo.

Aprovechamos la oportunidad para invitarlos a visitar la página web de nuestra revista donde podrán encontrar todos los números publicados hasta el momento. **https://revista.ciinsev.com/**

Revista Electrónica Desafíos Educativos

REVISTA ELECTRÓNICA
DESAFÍ@S EDUCATIVOS
ReDeCi

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTOR GENERAL
Lic. Lenin Alberto Figueroa Gamboa

DIRECCIÓN DE CIINSEV
Dr. Bernardo Trimiño Quiala

DIRECCIÓN EDITORIAL
Dr. Bernardo Trimiño Quiala

DIRECCIÓN GENERAL DE SISTEMAS
Ing. Guillermo Giovanni Pérez González

DIRECCIÓN DE REGISTROS LEGALES
Lic. Olga María Enciso Pérez

COORDINACIÓN, CORRECCIÓN Y PREPARACIÓN EDITORIAL
M. E. Yudelsi Zayas Quesada

COORDINACIÓN, CORRECCIÓN Y VINCULACIÓN EDITORIAL
Lic. Fabiola Gárate Guzmán

PROGRAMACIÓN EDITORIAL
M. C. Eugenio Rodríguez Palomarez
Ing. Mario Gilberto Murillo Tinoco

DISEÑO EDITORIAL
Lic. Leonardo Pineda Albarran

REVISTA ELECTRÓNICA
DESAFÍOS EDUCATIVOS
ReDeCi

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. María Isabel Ramírez Ochoa
México. Docente de la ENEF

Dr. Marcelino González Maitland
Cuba. Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de Sonora

Dr. Gilberto Ramírez Smith
Cuba. Universidad de Guantánamo

M. Sc. Rogelio Voltaire Basil
Cuba. Universidad de Guantánamo

Dr. José Silvano Hernández Mosqueda
México. Centenaria y Benemérita Escuela Normal del Estado de Querétaro

Dr. Eber Enrique Orozco Guillén
Venezuela. Universidad Politécnica de Sinaloa

Dra. Yulianela Lubén Matos
Cuba. Universidad de Guantánamo

Dr. Edgar Estrada Eslava
México. Universidad Autónoma de Sinaloa

CONTENIDO

9 **¿Qué significa la Evaluación Formativa en la Nueva Escuela Mexicana?**
Dra. Patricia Ganem Alarcón

17 **El trabajo por proyectos en la Nueva Escuela Mexicana; ¿una alternativa metodológica innovadora?**
Dr. José de Jesús Velásquez Navarro
Mtra. María Elena Balcázar Villicaña

27 **Superación profesional y trabajo cooperativo en la estimulación temprana del lenguaje de los niños**
Lic. Yuritza Gonzalez Palmero

43 **Talleres didáctico-metodológicos para el trabajo con las preferencias lectoras en el proceso de comprensión textual**
MSc. Liliana Domínguez Diacén
Dr.C. Yulianela Lubén Matos
Dr.C. Irmina Barrientos Fernández

59 **Herramientas digitales basadas en Gamificación e IA**
Jesús Valera Hernández
Dr. Moisés Ramón Villa Fajardo
Dra. Adriana Barraza López

73 **Uso de laboratorios virtuales para la enseñanza de la ciencia, nivel secundaria**
Lic. Mayra Gabriela Jaime Torres
Rocio Cristina Ibarra Padilla

83 **Fenómenos de la práctica docente que influyen en la planeación didáctica en la escuela primaria**
Lic. Mario Antonio Monteverde Vega
M.E. Yudelsi Zayas Quesada

97 **Estrategias didácticas utilizadas por los docentes universitarios**
Edgar Oviel Gutiérrez Murillo

112 **Literatura en el uso de la gamificación como herramienta de apoyo en la Biología**
M. en C. Laura Estefani Cruz Ortiz
Dr. Hugo Moreno Reyes

AÑO 7. Nº 15, OCTUBRE DE 2024
ISSN: 2594-0759

RECIBIDO: 20 DE AGOSTO 2024: REVISADO: 2 DE SEPTIEMBRE 2024: ACEPTADO: 12 DE SEPTIEMBRE 2024

¿QUÉ SIGNIFICA LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA?

THE DIGITAL SCHOOL: BETWEEN HOPE AND RISK

Dra. Patricia Ganem Alarcón
Directora General de Grupo Loga, S.C.
Patriciaganem2011@gmail.com
ORCID: *0000-0003-3875-1240*

Dra. Patricia Ganem Alarcón

RESUMEN

En el contexto de la Nueva Escuela Mexicana, la evaluación formativa emerge como un enfoque revolucionario que redefine la función de la evaluación en el proceso educativo. A diferencia de los métodos tradicionales, que se enfocan en medir y clasificar el rendimiento académico, la evaluación formativa se centra en apoyar y mejorar el aprendizaje continuo del estudiante. Este enfoque pone al estudiante en el centro del proceso, promoviendo la reflexión, la autoevaluación y el desarrollo de habilidades críticas para adaptarse a un entorno cambiante.

En este artículo se destaca que la evaluación formativa es más que una técnica; es una filosofía que humaniza el aprendizaje, reconociendo la diversidad de necesidades de cada alumno y transformando al docente en un facilitador y guía. Basada en teorías de expertos como Dylan Wiliam y Carol Dweck, esta metodología impulsa una mentalidad de crecimiento y la importancia de la retroalimentación continua.

La implementación de la evaluación formativa enfrenta retos significativos, como el cambio de mentalidad de los docentes y la adaptación de estructuras educativas. Sin embargo, su potencial para transformar la educación es inmenso, ofreciendo un camino hacia una enseñanza más inclusiva y centrada en el desarrollo integral del estudiante.

Palabras claves: Evaluación, evaluación formativa, nueva escuela Mexicana, rol del docente.

ABSTRACT

In the context of the New Mexican School, formative assessment emerges as a revolutionary approach that redefines the role of evaluation in the educational process. Unlike traditional methods, which focus on measuring and grading academic performance, formative assessment aims to support and enhance the student's ongoing learning. This approach places the student at the center of the process, promoting reflection, self-assessment, and the development of critical skills to adapt to a changing environment.

This article highlights that formative assessment is more than a technique; it is a philosophy that humanizes learning, recognizing the diversity of each student's needs and transforming the teacher into a facilitator and guide. Based on theories from experts such as Dylan Wiliam and Carol Dweck, this methodology promotes a growth mindset and the importance of continuous feedback.

The implementation of formative assessment faces significant challenges, such as shifting teachers' mindsets and adapting educational structures. However, its potential to transform education is immense, offering a path toward more inclusive teaching focused on the holistic development of the student.

Key Words: Evaluation, formative assessment, New Mexican School, teacher's role.

Introducción

En un momento histórico donde la educación enfrenta desafíos sin precedentes, la Nueva Escuela Mexicana surge como un faro de innovación y renovación pedagógica. En el corazón de esta transformación, la evaluación formativa se presenta no solo como una metodología, sino como una filosofía que busca romper con los paradigmas tradicionales. Este enfoque va más allá de la simple medición del rendimiento académico; se trata de un proceso integral que coloca al estudiante en el centro de su propio aprendizaje, promoviendo el desarrollo de habilidades críticas, la reflexión constante y la capacidad de adaptación a un mundo en constante cambio.

La importancia de la evaluación formativa radica en su capacidad para humanizar el proceso educativo, reconociendo la diversidad de contextos y necesidades de cada alumno. Al redefinir el papel del docente como facilitador y guía en el proceso de aprendizaje, la Nueva Escuela Mexicana propone una educación que no solo transmite conocimientos, sino que forma individuos capaces de pensar, cuestionar y contribuir de manera significativa a la sociedad.

El Rol Transformador del Docente

La evaluación, tradicionalmente vista como un instrumento de medición, debe ser reconfigurada como un proceso continuo de acompañamiento y retroalimentación. Durante mucho tiempo, la evaluación ha sido utilizada como una herramienta que, más allá de medir el conocimiento, ha ejercido un control sobre el aprendizaje, limitando su potencial transformador. Sin embargo, para que la Nueva Escuela Mexicana logre sus objetivos, es fundamental que esta visión cambie radicalmente. Ningún cambio en los planes y programas de estudio tendrá un impacto real si no se transforma primero la manera en que los docentes entienden y aplican la evaluación en el aula.

Foto tomada de la Universidad de Ciencias y Humanidades (https://blog.uch.edu.pe/educacion-primaria-e-interculturalidad/las-habilidades-que-debe-poseer-un-docente-de-educacion-primaria/)

En el contexto educativo, la visión de la evaluación como mera medición ha sido cuestionada por varios autores en ellos Dylan Wiliam, en su obra "Embedded Formative Assessment", en donde argumenta que la evaluación formativa debe ser un proceso integrado en el aprendizaje diario, proporcionando a los estudiantes oportunidades continuas para recibir retroalimentación y ajustar su comprensión. Wiliam destaca que la evaluación formativa no es solo un conjunto de técnicas, sino una filosofía que implica un cambio en la práctica pedagógica y en la relación entre docentes y estudiantes.

Carol Dweck, con su teoría del "mindset" o mentalidad, también ofrece una perspectiva valiosa. En su libro "Mindset: The New Psychology of Success", Dweck enfatiza la importancia de fomentar una mentalidad de crecimiento en los estudiantes. La evaluación formativa, desde esta perspectiva, juega un papel crucial en promover esta mentalidad, al ofrecer retroalimentación que ayuda a los estudiantes a ver sus errores como oportunidades de aprendizaje, en lugar de fracasos permanentes.

La realidad es que el docente no solo enseña contenido; moldea mentes y corazones a través de la comprensión profunda de las necesidades de sus alumnos. Este rol va más allá de impartir conocimientos; implica una labor constante de observación, escucha y adaptación, donde cada estudiante es visto como un individuo único con ritmos y estilos de aprendizaje propios. Howard Gardner, en su teoría de las inteligencias múltiples, refuerza esta visión al señalar que los estudiantes tienen diversas formas de aprender y demostrar su conocimiento. La evaluación formativa se convierte en un recurso esencial para que los docentes puedan captar y responder a las necesidades específicas de cada alumno, alineando sus estrategias pedagógicas con las diversas formas de inteligencia y aprendizaje.

Paulo Freire también aporta una perspectiva crítica sobre el papel del docente. En "Pedagogía del Oprimido", Freire defiende la educación como un proceso de liberación y concienciación, donde el docente actúa como facilitador del diálogo y el pensamiento crítico. La evaluación formativa, en este sentido, debe ser vista como un medio para fomentar un diálogo continuo entre docente y estudiante, en lugar de un simple mecanismo de calificación.

Es imprescindible que los maestros se apropien de su rol como facilitadores del aprendizaje, adaptando sus estrategias pedagógicas de acuerdo con el contexto y las características específicas de cada grupo. Esto no solo requiere una comprensión técnica de las herramientas de evaluación, sino también una sensibilidad humana para entender los procesos emocionales y cognitivos de los estudiantes. Lev Vygotsky, con su teoría del "desarrollo

proximal" y la importancia de la interacción social en el aprendizaje, subraya la necesidad de que los docentes adapten sus enfoques para apoyar a los estudiantes en sus zonas de desarrollo cercano.

En la Nueva Escuela Mexicana, la evaluación formativa se convierte en un diálogo constante entre el docente y el estudiante, en el cual se identifican las áreas de oportunidad, se reconocen los avances y se proponen rutas claras para mejorar. Este enfoque dialógico permite que la evaluación sea un proceso inclusivo y participativo, donde el estudiante no es un receptor pasivo de juicio, sino un agente activo en la construcción de su propio conocimiento.

John Hattie, en "Visible Learning", argumenta que la retroalimentación efectiva es una de las prácticas con mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Hattie sugiere que la retroalimentación debe ser específica, clara y orientada hacia los objetivos del aprendizaje, permitiendo a los estudiantes comprender cómo pueden mejorar y qué pasos deben seguir.

A través de la retroalimentación continua, los estudiantes pueden reflexionar sobre su propio aprendizaje, identificar sus fortalezas y áreas de mejora, y, lo más importante, desarrollar una autonomía crítica que les permitirá enfrentar los desafíos futuros con confianza y competencia. En este proceso, Richard Elmore destaca en "Improving the Quality of Education", que el cambio en la práctica docente y en la evaluación es fundamental para transformar el sistema educativo y mejorar los resultados de aprendizaje.

Instrumentos para la Evaluación Formativa

Una evaluación formativa efectiva requiere de herramientas que no solo registren datos, sino que promuevan el pensamiento crítico, la reflexión y la colaboración entre estudiantes. En este contexto, las herramientas de evaluación no pueden limitarse a simples mediciones estáticas del rendimiento académico; deben convertirse en catalizadores de un aprendizaje profundo y significativo. La evaluación formativa debe ser vista como un proceso vivo que involucra a los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento, incentivándolos a pensar críticamente, reflexionar sobre sus experiencias y colaborar con sus compañeros para resolver problemas complejos.

Una de las prácticas que considero esenciales en este enfoque es el uso del diario de aprendizaje. Este diario permite al docente, al final de cada sesión, reflexionar sobre los logros y las dificultades encontradas, lo que a su vez facilita la planificación de futuras intervenciones pedagógicas. A través del diario de aprendizaje, tanto el docente como el estudiante pueden llevar un registro continuo de sus avances, retos y descubrimientos. Esta herramienta no solo ofrece una visión clara del progreso de cada estudiante, sino que también contribuye a un aprendizaje más personalizado y significativo. Al documentar sus pensamientos y reflexiones, los estudiantes desarrollan una mayor conciencia de su proceso de aprendizaje, lo que les permite identificar patrones, reconocer sus fortalezas y abordar sus debilidades de manera proactiva.

Además, el diario de aprendizaje se convierte en un espacio donde el docente puede analizar las interacciones en el aula y ajustar sus estrategias pedagógicas para responder a las necesidades específicas de cada grupo. Este proceso de reflexión continúa no solo mejora la calidad de la enseñanza, sino que también fortalece la relación entre el docente y el estudiante, creando un ambiente de confianza y apoyo mutuo.

Otro recurso valioso es el "tablero de dudas", un espacio donde los estudiantes pueden expresar sus inquietudes y preguntas de manera continua. Este enfoque no solo fomenta un ambiente de aprendizaje participativo, sino que también permite

al docente ajustar su enseñanza en tiempo real, respondiendo a las necesidades emergentes de la clase. El tablero de dudas funciona como un canal de comunicación abierto, donde las preguntas de los estudiantes se convierten en puntos de partida para nuevas exploraciones y discusiones en el aula. Al hacerlo, se promueve una cultura de curiosidad y cuestionamiento, donde cada estudiante se siente empoderado para participar activamente en su proceso de aprendizaje.

En un contexto donde la diversidad es la norma, esta flexibilidad es clave para asegurar que todos los estudiantes puedan avanzar a su propio ritmo y de acuerdo con sus capacidades. La evaluación formativa, apoyada por herramientas como el diario de aprendizaje y el tablero de dudas, permite a los docentes crear un entorno educativo inclusivo donde se valora la individualidad de cada estudiante. Esta flexibilidad no solo responde a la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje, sino que también garantiza que cada estudiante reciba el apoyo necesario para alcanzar su máximo potencial.

Retos y Oportunidades en la Implementación de la Evaluación Formativa

Implementar una evaluación formativa efectiva en la Nueva Escuela Mexicana no es tarea sencilla. Requiere un cambio de paradigma tanto en la manera en que los docentes ven su rol como evaluadores, como en la estructura misma de los sistemas educativos. Este cambio es profundo y desafiante, ya que implica replantear las bases sobre las cuales se ha construido la educación tradicional. Los docentes, que históricamente han sido formados para ver la evaluación como una herramienta de medición y control, deben ahora reconfigurar su visión para entenderla como un proceso integral que guía y acompaña el aprendizaje de sus estudiantes.

Foto tomada de la Jornada (https://www.jornada.com.mx/2011/05/15/sociedad/037n1soc)

Es fundamental que los docentes reciban la formación adecuada para adoptar este enfoque, comprendiendo que la evaluación formativa no es un simple complemento del proceso de enseñanza, sino un pilar sobre el cual se construye el aprendizaje. La formación continua y el desarrollo profesional de los docentes debe centrarse en dotarlos de las competencias necesarias para implementar prácticas de evaluación que promuevan la reflexión, el pensamiento crítico y la autoevaluación en los estudiantes. Este proceso formativo debe ir más allá de la teoría, ofreciendo a los docentes oportunidades reales para aplicar y experimentar con la evaluación formativa en sus propias aulas, adaptando las estrategias a las necesidades y contextos específicos de sus estudiantes.

Uno de los mayores desafíos es superar la visión tradicional de la evaluación como un mecanismo de control o competencia. Durante mucho tiempo, la evaluación ha sido vista como una herramienta para clasificar y etiquetar a los estudiantes, enfocándose en sus deficiencias y errores. Esta perspectiva ha creado un ambiente educativo donde el miedo al fracaso predomina, inhibiendo la creatividad y el deseo de aprender. La evaluación formativa, en cambio, debe ser inclusiva, reconociendo los esfuerzos y progresos de todos los estudiantes, y motivándolos a continuar aprendiendo. Debemos avanzar hacia una evaluación que celebre el crecimiento y el desarrollo de cada estudiante, donde cada pequeño logro sea valorado como un paso importante en su camino educativo.

Este enfoque inclusivo también implica un cambio en la cultura escolar, donde el error no se vea como un signo de fracaso, sino como una oportunidad de aprendizaje. Fomentar un ambiente donde el error se perciba de esta manera requiere un esfuerzo consciente por parte de los docentes para crear un entorno de confianza y respeto. En este entorno, los estudiantes deben sentirse seguros para explorar, experimentar y, sobre todo, aprender sin el temor de ser juzgados o castigados por sus errores. El objetivo es que los estudiantes vean el proceso de aprendizaje como un camino lleno de descubrimientos y desafíos, donde el error es simplemente una parte natural del proceso de crecimiento.

La implementación de la evaluación formativa en la Nueva Escuela Mexicana también exige un replanteamiento de las estructuras educativas. Los sistemas educativos deben apoyar a los docentes en este proceso, proporcionando recursos, tiempo y espacio para que puedan reflexionar y mejorar sus prácticas de evaluación. Además, es crucial que las políticas educativas respalden esta transformación, asegurando que la evaluación formativa se integre de manera coherente en todos los niveles del sistema educativo.

Conclusión: Hacia una Nueva Cultura de la Evaluación

La evaluación formativa, tal como la concebimos en la Nueva Escuela Mexicana, es mucho más que un conjunto de técnicas o herramientas. Es una filosofía educativa que sitúa al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, reconociendo su individualidad y su capacidad para construir conocimiento en colaboración con sus compañeros y su docente.

Este enfoque requiere un compromiso profundo por parte de los docentes, quienes deben estar dispuestos a repensar sus prácticas y adoptar una postura reflexiva y crítica. Solo así podremos construir una educación que no solo transmita conocimiento, sino que también forme ciudadanos críticos, creativos y comprometidos con su entorno.

Como educadores, tenemos la responsabilidad de transformar la evaluación en una experiencia enriquecedora, donde cada estudiante pueda ver reconocido su esfuerzo y potencial, y donde la enseñanza se convierta en un proceso verdaderamente formativo. La Nueva Escuela Mexicana nos ofrece la oportunidad de repensar nuestro enfoque educativo y, con ello, de construir un futuro más justo y equitativo para todos nuestros estudiantes.

En resumen, la evaluación formativa en la Nueva Escuela Mexicana es un pilar fundamental para construir una educación que no solo prepare a los estudiantes para enfrentar los desafíos del futuro, sino que también los inspire a explorar, reflexionar y crecer continuamente. Este enfoque ofrece una oportunidad invaluable para renovar nuestras prácticas educativas, asegurando que cada estudiante tenga la posibilidad de alcanzar su máximo potencial en un entorno que celebra el aprendizaje y el desarrollo integral.

BIBLIOGRAFÍA

Dweck, C. S. (2006). Mindset: The New Psychology of Success. Random House. https://www.randomhouse.com/books/

Elmore, R. F. (2004). Improving the Quality of Education. Harvard Education Press. https://www.hepg.org/hep-home/books/improving-the-quality-of-education

Freire, P. (2000). Pedagogía del Oprimido (30a ed.). Siglo XXI. https://www.sigloxxieditores.com.mx/libros/pedagogia-del-oprimido/

Gardner, H. (2011). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences (3a ed.). Basic Books. https://www.basicbooks.com/

Hattie, J. (2009). Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. Routledge. https://www.routledge.com/Visible-Learning/Hattie/p/book/9780415476188

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press. https://www.hup.harvard.edu/catalog.php?isbn=9780674576292

Wiliam, D. (2011). Embedded Formative Assessment. Solution Tree Press. https://www.solutiontree.com/embedded-formative-assessment-second-edition.html

Ganem Alarcón, P. (2023). ¿Qué significa la Evaluación Formativa en la Nueva Escuela Mexicana? Revista Mexicana de Educación. https://www.revistamexicanadeeducacion.org.mx/

AÑO 7. Nº 15, OCTUBRE DE 2024
ISSN: 2594-0759

RECIBIDO: 14 DE AGOSTO 2024: REVISADO: 19 DE AGOSTO 2024: ACEPTADO: 2 DE SEPTIEMBRE 2024

EL TRABAJO POR PROYECTOS EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA; ¿UNA ALTERNATIVA METODOLÓGICA INNOVADORA?

PROJECT-BASED LEARNING IN THE NEW MEXICAN SCHOOL: AN INNOVATIVE METHODOLOGICAL ALTERNATIVE?

Dr. José de Jesús Velásquez Navarro
Doctor en Desarrollo de Competencias Educativas.
Director de la consultoría Docencia Digital
ORCID: *0000-0001-5756-7751*

Mtra. María Elena Balcázar Villicaña
Maestra en Educación.
Docente de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato
ORCID: *0009-0006-2020-2760*

Dr. José de Jesús Velásquez Navarro, Mtra. María Elena Balcázar Villicaña

RESUMEN

La planeación por proyectos interdisciplinarios se ha consolidado como una metodología pedagógica eficaz para fomentar el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de los estudiantes en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana. Este artículo analiza las bases teóricas y prácticas de esta metodología, destacando su relevancia en la formación de competencias clave del siglo XXI. A través de un enfoque analítico y propositivo, se presentan estrategias para la implementación efectiva de proyectos interdisciplinarios, así como ejemplos concretos y recomendaciones basadas en experiencias exitosas.

Palabras claves: Planeación interdisciplinaria, proyectos educativos, Nueva Escuela Mexicana, competencias del siglo XXI, aprendizaje significativo.

ABSTRACT

Interdisciplinary project planning has become an effective pedagogical methodology to promote meaningful learning and the comprehensive development of students within the framework of the New Mexican School. This article analyzes the theoretical and practical foundations of this methodology, highlighting its relevance in the formation of key 21st-century competencies. Through an analytical and proactive approach, strategies for the effective implementation of interdisciplinary projects are presented, along with concrete examples and recommendations based on successful experiences.

Key Words: Interdisciplinary planning, educational projects, New Mexican School, 21st-century skills, meaningful learning.

Introducción

El trabajo por proyectos ha sido una metodología ampliamente discutida y aplicada en distintos contextos educativos a lo largo de la historia. Este artículo realiza un repaso histórico examinando su evolución y aplicación en diversos momentos educativos. Además, se analiza su implementación en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), cuestionando si verdaderamente representa una innovación metodológica o simplemente es una reformulación de enfoques pedagógicos antiguos. A través de un análisis crítico, se concluye que aunque posee elementos innovadores en la NEM, gran parte de sus fundamentos metodológicos provienen de teorías pedagógicas ya establecidas.

El trabajo por proyectos es una metodología educativa que promueve el aprendizaje activo y contextualizado a través de la realización de proyectos que integran diversas áreas del conocimiento. Desde sus inicios, ha sido reconocido por su capacidad para desarrollar habilidades críticas y creativas en los estudiantes. La pregunta que surge es si esta metodología puede ser considerada innovadora en el contexto contemporáneo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Historia del Trabajo por Proyectos

El trabajo por proyectos (TPP) tiene sus raíces en el movimiento progresista de principios del siglo XX, influenciado por pedagogos como William Heard Kilpatrick y John Dewey. Kilpatrick (1918) desarrolló la metodología de proyectos, proponiendo que estos debían ser actividades planificadas y ejecutadas por los estudiantes para resolver problemas reales; mientras que Dewey (1938) defendía la idea de que la educación debía estar basada en la experiencia y la reflexión.

Durante la segunda mitad del siglo XX, esta forma de trabajo fue adoptada en diversas reformas educativas a nivel mundial. En los años 70 y 80, la educación basada en proyectos se integró en programas educativos en Europa y Estados Unidos, siendo reconocida por su potencial para fomentar el aprendizaje interdisciplinario y la resolución de problemas (Thomas, 2000).

Como se afirmó William Heard Kilpatrick, un discípulo de Dewey, fue quien formalizó el concepto de TPP con su obra “The Project Method” (1918). Kilpatrick propuso que los proyectos debían ser actividades completas, integradoras y dirigidas por los propios estudiantes, permitiendo que ellos se involucraran en el diseño, la ejecución y la evaluación de los mismos . Este enfoque promueve habilidades como la colaboración, la autonomía y la resolución de problemas, principios que siguen siendo relevantes en la educación contemporánea.

La influencia del constructivismo, con figuras como Jean Piaget y Lev Vygotsky, reforzó la importancia del aprendizaje activo y el enfoque en el estudiante como constructor de su propio conocimiento. El trabajo por proyectos se alineaba perfectamente con estos principios, y su implementación se extendió en programas educativos en Europa y Estados Unidos.

En los años 80, comenzó a integrarse en las reformas educativas orientadas a la innovación pedagógica. Por ejemplo, el movimiento de las “escuelas eficaces” en Estados Unidos promovía el uso de proyectos como una manera de mejorar el rendimiento escolar y preparar a los estudiantes para los desafíos del mundo real. En Europa, países como Finlandia y el Reino Unido adoptaron enfoques basados en proyectos dentro de sus currículos nacionales, destacando por su éxito en la mejora del aprendizaje interdisciplinario y el desarrollo de competencias clave.

El siglo XXI ha visto una revitalización del trabajo por proyectos, impulsada por los avances tecnológicos y la creciente demanda de habilidades del siglo XXI. La integración de herramientas digitales ha facilitado la planificación, ejecución y presentación de proyectos, ampliando las posibilidades de colaboración global y el acceso a información y recursos. Además, el énfasis en habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad y la colaboración ha reforzado su relevancia en los contextos educativos modernos.

Trabajo por Proyectos en la Nueva Escuela Mexicana

La Nueva Escuela Mexicana (NEM), implementada a partir del ciclo escolar 2022-2023, retoma el TPP como una de sus metodologías centrales, subrayando la importancia de proyectos comunitarios que integren saberes y promuevan la participación activa de los estudiantes (SEP, 2022). Esta perspectiva se alinea con los principios de educación integral y formación ciudadana que promueve la NEM, además de los elementos que a continuación se mencionan:

Una de las características distintivas de la NEM es su enfoque en proyectos comunitarios. Estos, están diseñados para abordar necesidades y desafíos específicos de las comunidades locales, lo cual incluye proyectos que aborden temas como el medio ambiente, la salud pública, la cultura y el desarrollo social. La integración de saberes

se refiere a la combinación de conocimientos de diversas áreas, lo que fomenta un aprendizaje interdisciplinario y holístico.

La NEM enfatiza por otra parte en la participación activa de los estudiantes en todas las etapas del proyecto, desde la planificación hasta la ejecución y la evaluación. Esto se alinea con los principios de la democracia educativa, donde se reconoce a los estudiantes como agentes activos en su propio aprendizaje. Este enfoque busca desarrollar habilidades de liderazgo, colaboración y toma de decisiones, preparando a los alumnos para ser ciudadanos comprometidos y responsables.

La contextualización cultural y social es otro aspecto central en la NEM. Los proyectos están diseñados para ser relevantes y significativos en el contexto de la vida cotidiana de los estudiantes, respetando y valorando la diversidad cultural y lingüística de México. Esto implica que los proyectos deben reflejar las realidades y los valores de las comunidades locales, promoviendo un sentido de identidad y pertenencia entre los estudiantes.

El enfoque inclusivo y equitativo de la NEM se refleja en la manera en que se implementan los proyectos. Se busca que todos los estudiantes, independientemente de sus antecedentes socioeconómicos, culturales o lingüísticos, tengan la oportunidad de participar y beneficiarse de los proyectos. Esto incluye hacer ajustes razonables, implementar medidas específicas y aplicar estrategias diversificadas; así como la promoción de la equidad de género en todas las actividades del proyecto.

Finalmente, la evaluación en el contexto del trabajo por proyectos que propone la NEM se centra en la evaluación formativa, que valora tanto el proceso como el producto. Esto implica la utilización de rúbricas, autoevaluaciones, coevaluaciones y evaluaciones auténticas. El objetivo es proporcionar retroalimentación constructiva y fomentar una cultura de mejora continua.

El trabajo por proyectos en la Nueva Escuela Mexicana presenta una mezcla de continuidad y novedad. Aunque se basa en fundamentos metodológicos establecidos hace más de un siglo, su adaptación a las necesidades y contextos actuales de México le otorga un carácter renovado. La verdadera innovación del trabajo por proyectos en la NEM radica en su capacidad para conectar el aprendizaje con la realidad social y cultural de los estudiantes, promoviendo una educación más equitativa y relevante.

Las metodologías que sugiere implementar la Nueva Escuela Mexicana

En el documento publicado por la SEP (2022) con el título Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos, se proponen cuatro de ellas, que son: Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios, Aprendizaje Basado en Indagación (STEAM como enfoque), Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Aprendizaje Servicio (AS). A continuación, se incluye un análisis de cada una de ellas.

El Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios (ABPC) es una metodología pedagógica que ha ganado prominencia en el contexto de la NEM, propuesto por la Secretaría de Educación Pública (SEP), se presenta como una alternativa innovadora que busca conectar el aprendizaje escolar con la realidad comunitaria y social de los estudiantes. Sin embargo, surge la pregunta si el ABPC representa una verdadera innovación metodológica o si es una evolución de prácticas educativas ya existentes. De entrada, se basa en la premisa de que los estudiantes aprenden de manera más efectiva cuando están involucrados en proyectos que tienen un impacto tangible en sus comunidades. Esta metodología se distingue por su enfoque en problemas reales y relevantes para la comunidad, promoviendo la aplicación práctica de conocimientos y habilidades. Los proyectos comunitarios permiten a los estudiantes identificar necesidades locales, planificar y ejecutar intervenciones, y reflexionar sobre los resultados obtenidos.

Uno de los aspectos más destacados es su énfasis en la contextualización cultural y social. La NEM reconoce la diversidad cultural y lingüística de México, y los proyectos comunitarios se diseñan para reflejar y valorar esta diversidad. Los estudiantes trabajan en proyectos que abordan problemas específicos de sus contextos locales, lo que les permite desarrollar un sentido de pertenencia y compromiso con su comunidad (SEP, 2022).

Además, promueve un enfoque inclusivo y equitativo, asegurando que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones socioeconómicos, culturales o lingüísticos, tengan la oportunidad de participar activamente.

Aunque el ABPC en la NEM incorpora elementos innovadores, también muestra continuidades con metodologías educativas anteriores. La idea de proyectos comunitarios no es nueva; se puede rastrear hasta el movimiento de la escuela activa y las ideas de John Dewey sobre la educación experiencial y comunitaria (Dewey, 1938). Además, la educación popular en América Latina, promovida por pedagogos como Paulo Freire, ha enfatizado durante mucho tiempo la importancia de la educación contextualizada y orientada hacia la transformación social (Freire, 1970).

Lo que distingue al ABPC en la NEM es su estructuración formal dentro del currículo nacional y su enfoque en las capacidades para el siglo XXI. Sin embargo, hasta qué punto esta metodología representa una ruptura significativa con el pasado. La integración de proyectos comunitarios en el currículo escolar sigue los principios pedagógicos de la educación activa y la educación para la ciudadanía, que han sido pilares en las reformas educativas de las últimas décadas.

Si bien el ABPC en la NEM tiene el potencial de ser transformador, su implementación efectiva depende de varios factores. Primero, requiere de una formación docente adecuada que prepare a los maestros para diseñar y facilitar proyectos comunitarios significativos. Segundo, es necesario contar con recursos y apoyo institucional que permitan la realización de estos proyectos. Sin estas condiciones, la metodología en comento, corre el riesgo de convertirse en una práctica superficial que no logra sus objetivos de inclusión y relevancia comunitaria.

En suma: El ABPC , tiene el potencial de ser una metodología innovadora y transformadora, siempre y cuando se implemente de manera adecuada y con los recursos necesarios. La clave de su éxito radica en la capacidad para conectar el aprendizaje escolar con las realidades y necesidades de las comunidades locales, promoviendo una educación más equitativa y relevante para todos los estudiantes.

El Aprendizaje Basado en la Indagación por su parte, es una metodología educativa que promueve la curiosidad, la exploración y el descubrimiento como medios para adquirir conocimientos. En el contexto de la NEM, la SEP ha adoptado el enfoque STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas; por sus siglas en inglés) como una de las principales estrategias para implementarlo. Este enfoque busca integrar disciplinas para resolver problemas reales y relevantes, fomentando habilidades del siglo XXI. ¿Es una metodología innovadora? Veamos:

El primer punto de análisis se basa en la premisa de que los estudiantes aprenden mejor cuando participan activamente en el proceso de investigación, formulando preguntas, diseñando experimentos, recolectando datos y construyendo explicaciones basadas en la evidencia (Llewellyn, 2013). El enfoque STEAM amplía este concepto al integrar el arte con las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas, promoviendo un aprendizaje interdisciplinario que conecta diversas áreas del conocimiento.

Uno de los aspectos más destacados es su énfasis en el aprendizaje práctico y experimental. No perdamos de vista que en la Nueva Escuela Mexicana se busca que los estudiantes desarrollen habilidades prácticas y aplicables a situaciones del mundo real. Esto incluye la realización de proyectos de investigación, la construcción de prototipos

y la creación de obras artísticas que reflejen la integración de conocimientos científicos y tecnológicos (SEP, 2022).

Además, el enfoque STEAM promueve la creatividad y el pensamiento crítico, habilidades esenciales en el contexto contemporáneo. La inclusión del arte en STEAM no solo añade una dimensión estética, sino que también fomenta la innovación y la capacidad de pensar de manera divergente. Este enfoque integral pretende preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos complejos del siglo XXI.

El concepto de aprendizaje basado en la indagación tiene raíces profundas en el constructivismo, una teoría educativa que enfatiza el aprendizaje activo y la construcción de conocimientos a través de la experiencia (Bruner, 1961; Piaget, 1970). Además, el enfoque interdisciplinario de STEAM se relaciona con los esfuerzos educativos de décadas pasadas para integrar distintas disciplinas en el currículo escolar.

Lo que lo distingue hoy, es su estructuración formal y su alineación con las políticas educativas nacionales. La integración de las artes con las ciencias y la tecnología ha sido promovida en diversos contextos educativos globales desde principios del siglo XXI, y la NEM se une a una tendencia internacional más amplia. Lo anterior nos lleva una vez más a cuestionar hasta qué punto esta metodología representa una verdadera innovación.

Llegamos a la misma conclusión: El Aprendizaje Basado en la Indagación con enfoque STEAM, tal como se propone en la NEM, presenta una combinación de continuidad y novedad. Aunque se basa en principios

pedagógicos bien establecidos, su aplicación en el contexto actual de México y su integración formal en el currículo nacional le otorgan un carácter renovado; no es completamente nuevo, la verdadera innovación radica en cómo se contextualiza y se adapta esta metodología a las realidades específicas de las comunidades educativas en México, promoviendo un aprendizaje más relevante, equitativo y transformador.

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es una metodología pedagógica que se centra en el uso de problemas complejos y reales como punto de partida para el aprendizaje. En el contexto de la Nueva Escuela Mexicana se ha propuesto como una estrategia para favorecer el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la colaboración.

El ABP se originó en las facultades de medicina de la Universidad de McMaster en Canadá durante los años 60 y 70, donde se utilizaba para preparar a los estudiantes para enfrentar casos clínicos reales (Barrows & Tamblyn, 1980). El ABP se caracteriza por presentar a los estudiantes problemas abiertos y complejos que requieren investigación, análisis y la aplicación de conocimientos interdisciplinarios para ser resueltos. Esta metodología promueve el aprendizaje autónomo y el trabajo en equipo, ya que los estudiantes deben colaborar para encontrar soluciones efectivas (Hmelo-Silver, 2004).

Uno de los aspectos más destacados es su enfoque en problemas contextualizados y relevantes enfatizando en la necesidad de que los problemas abordados en el aula sean significativos y reflejen los desafíos que los estudiantes pueden encontrar en sus comunidades y en la sociedad en general (SEP, 2022), buscando la aplicación práctica de lo que están aprendiendo.

El enfoque en problemas reales y significativos también tiene sus raíces en el constructivismo, además, la idea de utilizar problemas para guiar el aprendizaje se puede rastrear hasta los métodos de enseñanza de la antigua Grecia, donde los filósofos usaban el diálogo socrático para estimular el pensamiento crítico y la resolución de problemas.

La implementación del ABP en diversas instituciones educativas de todo el mundo desde hace décadas sugiere que no es un concepto completamente nuevo, aunque su adaptación a los contextos específicos le otorga significatividad, aplicación y matices distintos.

Otro aspecto relevante es la evaluación del aprendizaje en el contexto del ABP. La evaluación debe centrarse en la evaluación formativa, que proporciona retroalimentación continua y valora tanto el proceso como el producto del aprendizaje. Esto requiere un cambio cultural en muchas escuelas, donde las evaluaciones sumativas dominan el escenario educativo.

Por último analicemos el **Aprendizaje Servicio (AS),** el cual se define como una metodología que une objetivos académicos con actividades de servicio comunitario, permitiendo a los estudiantes aplicar sus conocimientos en contextos reales para resolver problemas concretos (Furco, 1996). A diferencia de otras metodologías, el AS enfatiza la reciprocidad y la reflexión crítica, asegurando que tanto los estudiantes como las comunidades se beneficien mutuamente. Esta metodología se basa en la premisa de que el aprendizaje es más significativo cuando se conecta con la acción y el servicio.

La NEM ha integrado el AS como una de sus metodologías clave, ya que los proyectos con este enfoque están diseñados para abordar necesidades específicas de las comunidades locales, buscando fortalecer el sentido de pertenencia y responsabilidad de los estudiantes hacia sus comunidades.

Esta alternativa promueve la empatía, el pensamiento crítico y la capacidad de trabajar en equipo. Al participar en AS, los estudiantes desarrollan habilidades prácticas y sociales que son esenciales para su futuro profesional y personal; además, facilita la integración de conocimientos de diferentes disciplinas, fomentando un aprendizaje interdisciplinario y holístico.

La idea de combinar el aprendizaje con el servicio comunitario se remonta a los movimientos de educación progresista de principios del siglo XX. John Dewey, uno de los principales defensores de la educación experiencial, argumentaba que el aprendizaje debía estar conectado con la vida y la comunidad (Dewey, 1916). La educación popular en América Latina, promovida por Paulo Freire, también ha subrayado la importancia de la educación como un medio para la transformación social (Freire, 1970).

El AS se basa en principios pedagógicos establecidos desde hace tiempo y que ahora tambien son retomados en la Nueva Escuela Mexicana, debido a que tiene el potencial de ser una metodología transformadora, su verdadera innovación radica en la capacidad para conectar el aprendizaje académico con el servicio comunitario, promoviendo el sentido de responsabildiad social y la posibilidad de incidir en la formación y conciencia crítica en el alumnado.

A manera de conclusión

El análisis del trabajo por proyectos en el contexto de la NEM, es una interesante combinación de continuidad y novedad que invitan a una reflexión profunda sobre su verdadero carácter innovador. Si bien el trabajo por proyectos se presenta como una metodología moderna y transformadora, sus raíces están profundamente arraigadas en teorías pedagógicas y prácticas educativas que han existido por más de un siglo.

El trabajo por proyectos, defendido históricamente por pedagogos como John Dewey y William Heard Kilpatrick, ha sido central en la educación progresista desde principios del siglo XX. Dewey promovía la idea de que la educación debía estar basada en la experiencia y la reflexión, mientras que Kilpatrick desarrolló la metodología de proyectos como una extensión de estas ideas, proponiendo actividades integradoras y dirigidas

por los estudiantes para resolver problemas reales. Estas ideas fundamentales han influido en diversas reformas educativas a nivel mundial, donde el trabajo por proyectos se ha adoptado y adaptado en diferentes contextos y épocas.

En el marco de la NEM, el trabajo por proyectos busca adaptarse a las necesidades y realidades contemporáneas de México. La contextualización cultural y social, la inclusión y equidad; así como el desarrollo de capacidades para el siglo XXI son elementos destacados en estas adaptaciones. La NEM enfatiza la importancia de proyectos comunitarios que integren saberes y promuevan la participación activa de los estudiantes, buscando conectar el aprendizaje escolar con la realidad de las comunidades locales y fomentar un sentido de pertenencia y responsabilidad social entre los estudiantes.

A pesar de estas adaptaciones, es crucial cuestionar si el trabajo por proyectos en la NEM constituye una verdadera innovación metodológica, ya que debemos considerar que muchas de las prácticas y principios subyacentes ya estaban presentes en las teorías pedagógicas establecidas desde hace décadas.

La verdadera innovación de la NEM podría residir más en cómo estas metodologías se contextualizan y adaptan a las realidades específicas de las comunidades educativas mexicanas, más que en la metodología en sí misma.

Para que el trabajo por proyectos alcance su potencial transformador en la NEM, es fundamental que se proporcionen las condiciones necesarias para su implementación efectiva, esto incluye: una formación docente adecuada, la disponibilidad de recursos suficientes y el apoyo institucional continuo. Además, es esencial desarrollar métodos de evaluación que valoren tanto el proceso como los resultados del aprendizaje, promoviendo una cultura de mejora continua y retroalimentación constructiva.

Así pues, el trabajo por proyectos en la NEM serán una alternativa metodológica innovadora siempre y cuando se contextualicen y adapten a las realidades específicas de cada comunidad educativa.

BIBLIOGRAFÍA

Barrows, H. S., & Tamblyn, R. M. (1980). Problem-based learning: An approach to medical education. New York: Springer.

Bruner, J. S. (1961). The Process of Education. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Dewey, J. (1916). Democracia y educación. Nueva York: Macmillan.

Dewey, J. (1938). Experiencia y educación. Nueva York: Macmillan.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Furco, A. (1996). Service-learning: A balanced approach to experiential education. Expanding Boundaries: Serving and Learning, 2-6.

García-Hoz, V. (1972). La educación personalizada. Madrid: Rialp.

Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn?. Educational Psychology Review, 16(3), 235-266.

Kilpatrick, W. H. (1918). El método de proyectos. Teachers College Record, 19(4), 319-335.

Llewellyn, D. (2013). Inquire Within: Implementing Inquiry-Based Science Standards. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Marín, V., & Reche, E. (2002). La educación secundaria y el aprendizaje basado en proyectos. Sevilla: Algaida.

Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París: UNESCO.

Piaget, J. (1970). La construcción de lo real en el niño. Buenos Aires: Guadalupe.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). Plan de estudios de la Nueva Escuela Mexicana. Ciudad de México: SEP.

Solís, P. (2010). Metodologías activas en la educación básica: Proyectos de trabajo en el aula. México: Trillas.

Stenhouse, L. (1984). Investigación y desarrollo del currículo. Madrid: Morata.

Thomas, J. W. (2000). Una revisión de la investigación sobre el aprendizaje basado en proyectos. San Rafael, CA: Autodesk Foundation.

Vygotsky, L. S. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

Zabala, A. (1998). La práctica educativa: Cómo enseñar. Barcelona: Graó.

AÑO 7. Nº 15, OCTUBRE DE 2024
ISSN: 2594-0759

RECIBIDO: 11 DE AGOSTO 2024: REVISADO: 28 DE AGOSTO 2024: ACEPTADO: 4 DE SEPTIEMBRE 2024

SUPERACIÓN PROFESIONAL Y TRABAJO COOPERATIVO EN LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA DEL LENGUAJE DE LOS NIÑOS

PROFESSIONAL SURMOURNING AND WORK COOPERATIVE SOCIETY IN THE STIMULATION OF THE LANGUAGE OF THE CHILDRENS

Lic. Yuritza Gonzalez Palmero
Licenciada en Educación Especial / Dirección General de Educación, Dpto. metodológico Primera Infancia
e-mail: yuritzagonzalez85@gmail.com
ORCID: *0000-0003-4952-0464*

Lic. Yuritza Gonzalez Palmero

RESUMEN

El presente trabajo parte de la necesidad de resolver carencias de las subdirectoras de la primera infancia, hacia perfeccionar su preparación en el trabajo con las educadoras para la estimulación del lenguaje en la infancia temprana. El diagnóstico permitió determinar las insuficiencias de superación mediante la utilización de diferentes métodos teóricos, empíricos y estadísticos-matemáticos y técnicas de investigación que corroboró las insuficiencias detectadas. Para suplir las necesidades de las subdirectoras se pretende concluir con un material docente, constituye una herramienta de trabajo y se caracteriza por la objetividad para complementar el cumplimiento del fin de la educación primera infancia, se distinguen por un accionar equilibrado entre lo teórico y lo práctico propiciando el desarrollo de las subdirectoras como individuo, beneficiando el trabajo cooperativo y promoviendo la reflexión. Además, se considera que la forma en que se ha proyectado, permite su extrapolación a otros contextos, elevar la formación y superación de una cultura general integral, buscando vías que garanticen un verdadero desempeño profesional que alcancen una actitud protagónica en sus diferentes contextos de actuación. El tema de investigación adquiere importancia y actualidad, responde a la superación profesional con los conocimientos y habilidades científicos para enfrentar la educación de la infancia temprana.

Palabras claves: Estimulación del lenguaje; Infancia temprana; Material docente; Superación.

ABSTRACT

The present works part of the need to resolve lacks of the assistant directors of the first infancy, towards perfecting your preparation in the work with the educating thing for the stimulation of the language in the infancy early. The diagnosis permitted decides the insufficiencies of surmourning by means of the use of different theoretical, empiric and statistical-mathematical and technical methods of investigation that permitted corroborate the insufficiencies detected. To supply the needs of the assistant directors it tries to get finish with an educational material, constitute a tool of work and it dresses and makes up for a role for the objectivity to complement the fulfillment of the end of the first education infancy, it distinguishes oneself for a gesticulate balanced between it theoretical and it practical by propitiating the development of the assistant directors as individual, by benefiting the cooperative work and by promoting the reflection, moreover, it is considered that the form in which is projected, permits your extrapolation to other contexts, raising the formation and surmourning of a general integral culture, by searching for pathes that guarantee a true professional acting that reach a protagonist attitude in you different contexts of action. The topic of investigation acquires importance and present time, it answers the professional surmournig with the knowledges and scientific skills to face the education of the infancy early.

Key Words: Stimulation of the language; Infancy early; Material educational; Surmourning.

Introducción

La superación es un proceso trascendente para el adelanto de la humanidad. El escenario histórico actual en que vive el mundo desde principios del siglo XXI están contrastadas por la dinámica de complejos procesos de innovaciones, sobre todo en los planos económico, político y social, el acelerado avance científico tecnológico, el impacto de la globalización, se plantean a la educación nuevos desafíos que la convierte en un componente clave del desarrollo de los países y de sus posibilidades de conquistar un lugar digno en el nuevo siglo.

En Cuba se sustenta la educación en los avances de la ciencia y la tecnología, el ideario marxista y martiano, la tradición pedagógica progresista cubana y la universal. Ante los enormes desafíos del siglo XXI, una de las prioridades que presenta el Estado cubano es su interés y preocupación por elevar la calidad del sistema educativo, por lo que plantea esencialmente la necesidad de una superación continuada, fortalecer la ciencia en el campo de la educación es una tarea de primer orden, el Gobierno Revolucionario y el Ministerio de Educación se encuentran sumergidos en III Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación cuyo máximo objetivo es elevar la cultura general integral del pueblo cubano.

El III Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación emprendió como un estudio diagnóstico del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, por el año 2011. Dicho diagnóstico arrojó los problemas más apremiantes de la educación cubana: la sobrecarga de planes y programas de estudio, la desactualización de los mismos, la poca autorregulación del proceso educativo y la necesidad del trabajo en red, indicador mediante el cual la institución educativa se convertiría en un punto donde converjan la comunidad, la familia y otros organismos. Para solucionar dichas insuficiencias, desde 2015 se emprendió la ejecución de una serie de medidas transformadoras. Para ello, su máxima radica en el rediseño de una institución que se parezca a la comunidad y se conciba como un espacio más atrayente y encaminado a la generación del conocimiento y el trabajo en equipo. La implementación de este modelo conduce a un proceso de cambio, en la organización y en el sistema de trabajo de la institución educativa, en el modo de actuación del docente que logre el fin y los objetivos en la práctica escolar y en la vinculación de forma activa entre docente, educando, comunidad y familia.

El III Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación para las subdirectoras en la primera infancia tiene un impacto recóndito en la superación y desarrollo a través de la competencias profesionales desde la actualización de conocimientos, el desarrollo de habilidades, la implementación de prácticas pedagógicas efectivas, colaboración de escuela- comunidad- familia, creando un entorno propicio para el desarrollo integral del educando, fomentando el desarrollo de habilidades que permita la implementación de prácticas efectivas de estimulación del lenguaje, permitiendo establecer redes de colaboración entre profesionales, agentes y agencias, desarrollar estrategias transformadoras incentivando la creatividad en el diseño de actividades que estimulen el lenguaje utilizando tecnología emergente y enfoques pedagógicos innovadores. Lo planteado en este proceso ilustrativo no solo beneficia a las subdirectoras y su crecimiento profesional sino que también impactan positivamente en el aprendizaje y desarrollo del docente, educando, sentando su base para su éxito futuro.

El modelo pedagógico de la Educación Primera Infancia Cubana, ha sido resultado del perfeccionamiento continuo a que se ha sometido en diferentes etapas de su desarrollo, mediante una estrategia sistemática de investigación que ha permitido identificar las fortalezas

y debilidades para introducir oportunamente los cambios necesarios, donde han participado prestigiosos investigadores cubanos entre los que se destacan en la Educación Preescolar: J. López, F. Martínez, A. M. Siverio, entre otros, como dijera Fidel:" De manera que actuamos con ellos, así serán los resultados". La educación cubana tiene como reto garantizar la calidad de la educación y de sus profesionales, tarea priorizada en el país, constituye un proceso social complejo, que tiene carácter histórico- concreto y clasista, a través del cual se produce la transmisión y apropiación de la herencia cultural acumulada por la humanidad, las ideas del Apóstol mantienen su vigencia en la época actual J. Martí al referirse a ello planteó: "Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo, a nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida".

La Agenda 2030 tiene entre sus postulados el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. "Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos". El tema de investigación, adquiere importancia y actualidad porque responde a la superación del profesional con los conocimientos y habilidades profesionales para enfrentar la educación de las niñas y niños de la infancia temprana, por lo que teniendo en cuenta que la Dimensión de Educación y Desarrollo de la Comunicación constituye la base para el correcto desarrollo de la estimulación del lenguaje en la infancia temprana, se determina como tema: Superación profesional y trabajo cooperativo en la estimulación temprana del lenguaje de los niños.

Existen investigaciones que han incursionado en esta temática como las pertenecientes a Figueredo Escobar (1997), Pollán Marín Lisbet (2002), Martínez Mendoza Franklin(2003), Martínez Norma (2004), Cabrales Mercerón (2004), Ruiz Fe (2008), Bravo Ladiesca (2009), Hernández Gonzáles Mayelín (2009), López Josefina y Borgato Alicia(2016) entre otras, las cuales dirigen sus estudios hacia el trabajo de intervención directa a sujetos en la estimulación del lenguaje y a la preparación del docente que se trabajan de manera directa e indirecta con las niñas y niños de la infancia temprana. La autora asume los criterios que aportan estos investigadores acerca del importante papel que juegan las subdirectoras para apoyar al docente en la preparación relacionada con la estimulación del lenguaje que se presenta en la infancia temprana, este proceso incluye el reordenamiento de contenidos de las diferentes dimensiones de la educación y desarrollo, de los métodos de enseñanza, formas de trabajo metodológico a partir del III Perfeccionamiento.

La superación y desarrollo de las subdirectoras no está exenta de estas transformaciones, permite mejorar su desempeño durante la preparación de las docentes. A partir del análisis realizado se considera la constatación de las fisuras teóricas existentes, se plantea como objetivo: elaboración de un material docente encaminadas a la superación de subdirectoras de la primera infancia en la estimulación del lenguaje en la infancia temprana.

El presente artículo tiene como objetivo presentar los resultados del diagnóstico del estado inicial de la superación de las subdirectoras de la primera infancia en la estimulación del lenguaje.

Fundamentación teórica

La superación profesional en la educación cubana en la actualidad constituye uno de los objetivos fundamentales del sistema educativo, hecho valorado de esta manera en la literatura especializada y en los diferentes foros y organizaciones mundiales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).La misma es permanente, es algo en lo que se viene trabajando de manera profunda si se tienen en cuenta las disímiles propuestas que existen al respecto, Por su parte, M. del Llano y V. Arencibia (2004) ofrecen la definición del término superación profesional, quienes plantean que es “un conjunto de procesos de enseñanza-aprendizaje que posibilitan a los graduados universitarios la adquisición y perfeccionamiento continuo de los conocimientos y habilidades requeridas, estudios realizados por M. C. Davini (1991), R. M. Torres (1992) y otros, sobre el tema de la superación en el contexto latinoamericano, plantean que este ha sido y es uno de los más abordados en la actividad pedagógica.

Especial atención merece el trabajo sobre "El modelo del profesional" desarrollado por la O. Franco, (2003) investigadora de esta temática, quien hace un análisis de las particularidades de la superación en Latinoamérica y en Cuba, al mismo tiempo, precisa las etapas de desarrollo de la Educación Preescolar en el país. En su obra exhibe los resultados de las investigaciones realizadas acerca de las tendencias de la superación existentes, de los diferentes modelos de formación hasta llegar a la situación actual en este campo, esto conduce a que, en la última década, la preocupación por la superación profesional del docente en el ejercicio de su práctica, condiciones de trabajo, consideración social, control y evaluación, se han convertido en un importante objeto de estudio teórico.

Hacia desarrollar la Educación Cubana se impone el cambio educativo, y para lograrlo, debe considerarse como un gran desafío la superación profesional es por ello, la intención de la autora de profundizar en el proceso de superación profesional de las subdirectoras

la cual desempeña un papel fundamental de la Educación Primera Infancia, pues en sus manos están las mayores fortalezas con las que contamos para dar respuesta a los problemas y aspiraciones actuales y promover el cambio en aras de una educación de calidad, inclusiva, desarrolladora y también compromiso social; en ambos casos uno de los pilares para lograrlo es la transformación de la superación profesional de las subdirectoras, lo cual “constituye el reflejo en el docente de todas las influencias recibidas en el proceso de formación-superación y que se manifiesta en el dominio de la ciencia pedagógica y en los recursos metodológicos para operar con los mismos”. (Chirino, 2004), visto de tal forma se deduce la significación de la superación profesional para la subdirectora en el desempeño de sus funciones.

Para la subdirectora es imprescindible poseer recursos que le permita dirigir el proceso educativo de forma tal que los educandos sean activos, y contribuir a la formación de la personalidad; para lo cual es necesaria su continua preparación, para que sean portadores de los conocimientos, habilidades y los valores requeridos que les permitan influir en los cambios, para lograr la adecuada preparación de las subdirectoras, las autoras consideran necesario que posean dominio de los contenidos del Programa de Educación Primera Infancia, en el cual juegan un papel importante en el desarrollo infantil, la Dimensión Educación y Desarrollo de la Comunicación; interrelacionadas con las otras dimensiones.

La primera infancia constituye una etapa fundamental en el proceso de desarrollo y formación de la personalidad, por la gran plasticidad del cerebro infantil en las primeras edades donde se ofrecen amplias posibilidades para el establecimiento de relaciones que pueden servir de base para el registro y fijación de las más variadas estimulaciones, por esta razón en la etapa infancia temprana la estimulación del lenguaje es esencial para sentar las bases del pensamiento abstracto, mientras que el desarrollo de este enriquece el lenguaje y en este proceso se garantiza la asimilación del acervo cultural a lo largo de la educación.

El lenguaje surge y se desarrolla en la sociedad y es el instrumento más importante para la comunicación entre los hombres. La filosofía marxista permitió comprender el papel del lenguaje en el surgimiento de la sociedad y a su vez como este constituyó una necesidad de la vida en colectivo, F. Engels expresó: "Primero el trabajo y después junto con él, la palabra articulada fueron los dos estímulos más importantes. Al igual que el lenguaje, la conciencia sólo puede formarse en la sociedad, como resultado de las relaciones entre los hombres, la forma superior de la conciencia es el pensamiento abstracto y entre este y el lenguaje hay una relación dialéctica de condicionamiento mutuo. V. I. Lenin dijo "toda palabra ya generaliza". La dialéctica materialista permite descubrir que la relación entre pensamiento y lenguaje es un proceso, un continuo ir y venir: del pensamiento al lenguaje y viceversa. Forman una unidad dialéctica.

El lenguaje es el medio fundamental de comunicación entre los hombres y es además un factor esencial en el proceso de intervención de las funciones psíquicas. Gracias a la palabra tiene lugar el desarrollo de procesos tales como la percepción, la memoria, la atención y fundamentalmente, el pensamiento. Es capacidad exclusiva del hombre, de poder abstraer y generalizar cualquier fenómeno de la realidad y designarlo mediante símbolos convencionales, tiene un carácter psicofuncional y social. Vigotski (1989), considera que el lenguaje es el medio de la comunicación, de la apropiación de la experiencia de la humanidad y al mismo tiempo, de la forma de existencia de esa experiencia de la conciencia del ser humano y que por medio de él se transmite la experiencia de la práctica histórico - social de la humanidad. Según López (2012), el lenguaje surgió desde el punto de vista filogenético por la necesidad de comunicación en el proceso del trabajo y su función inicial tuvo un carácter comunicativo, desarrollándose en estrecho contacto con la generalización para más tarde convertirse en un poderoso medio de actividad cognoscitiva, medio del pensamiento.

L. S. Vigotsky asumiendo el marxismo elaboró una psicología que rompió con el aislamiento del individuo al fundamentar el papel de la sociedad en la formación de la personalidad y al hacerlo realizó importantes aportaciones a esta teoría y a la relación de lo cognitivo con lo afectivo. Con relación al lenguaje planteó: "el lenguaje es, principalmente, un producto social, cuya función primaria es la comunicación, el intercambio social, desde los primeros años de vida, por lo que su formación y desarrollo sólo es posible si existe un entorno social favorable que le brinde a los niños la adecuada estimulación lingüística para que estos, de manera activa, lo formen y desarrollen progresivamente". Así como la vía más importante para la adquisición de la instrucción y la educación.

Por otro lado, desde la Sociología de la Educación podemos fundamentar la importancia de diseñar material docente para la superación de la subdirectora de la primera infancia que garanticen un proceso de preparación equitativo y accesible para todos los docentes, nos incita a reflexionar sobre el papel de la educación en la transformación de las estructuras sociales existentes, por lo que al elaborar un material docente también se debe tener en cuenta el potencial transformador de la educación en la sociedad.

Para la autora Frómeta (2009), el acontecimiento singular más celebrado en los primeros años de vida del niño es la producción de las primeras palabras. La progresión del niño en el dominio de nuestro sistema de lenguaje hablado es vigilada tanto por los padres como por los educadores como un exponente de su total maduración cognitiva y social. López (2012) afirma que

los niños de primera infancia necesitan para aprender, el sistema de signos correspondientes del lenguaje y que es imprescindible el intercambio comunicativo con las personas que lo rodean. Destaca que la primera forma de comunicación, afectiva y emocional por excelencia, entre el bebé y la madre después del nacimiento en los primeros meses de vida, sienta las pautas para las manifestaciones comunicativas prelingüísticas y lingüísticas que devendrán en el lenguaje abstracto y racional.

En la etapa primera infancia cobra singular importancia la estimulación de lenguaje. En estas edades el desarrollo se produce de forma más abrupta y acelerada, es donde se expresa con mayor relevancia la existencia de diferentes ritmos, niveles, variabilidad y vulnerabilidad en el desarrollo infantil, y a su vez la etapa de la vida del niño de mayor riqueza y oportunidad para proporcionarles un desarrollo óptimo, todo lo cual le asigna retos de inestimable valor a los diferentes agentes y agencias educativas que no se pueden dejar de tener en cuenta en el proceso educativo. Según Fernández, (2005) la estimulación se basa especialmente en la influencia que los estímulos ambientales ejercen sobre el organismo en desarrollo, la importancia de la relación afectiva que se establece con el niño y en la plasticidad del sistema nervioso en los primeros años de vida.

La estimulación garantiza promover el desarrollo del niño, posibilita la mejor preparación del docente y la prevención de afectaciones secundarias y terciarias (Fernández, G., 2006) Según Fernández (2005), la estimulación es: “El sistema de acciones desarrolladoras de carácter integral que se concretan en un programa o guía de estimulación para potenciar y promover al máximo el desarrollo de los niños desde la primera infancia tomando en cuenta su historia de vida, necesidades y demandas del desarrollo”.

La autora fundamenta este sistema de acciones fundamentados desde lo filosófico, sociológico, psicológicos y pedagógicos, relacionados con la determinación del desarrollo psíquico, la actividad y la comunicación como vías de acceso en la edad temprana, el carácter diferenciado e individual de la atención educativa. La estimulación del lenguaje debe tener diferentes características. Según Fernández (2005), el carácter sistemático, el carácter secuencial y el control que se ejerce a través de evaluaciones periódicas del nivel alcanzado: Su carácter sistemático está determinado por una programación diaria, previamente elaborada de acuerdo con la edad de desarrollo del niño y con las expectativas que se intentan conseguir en cada momento. El carácter secuencial de la misma determina que cada paso alcanzado por el niño en cualquiera de las áreas del lenguaje en desarrollo sirva como punto de partida para lograr el siguiente. Finalmente viene determinada por el control que se ejerce a través de evaluaciones periódicas del nivel que se alcanza.

La estimulación del lenguaje no debe ser una aplicación masiva e indiscriminada de estímulos lingüísticos y sensoriales, ni una estimulación desordenada sin planificación alguna. (Fernández, 2008), a firma Zulueta (2019) que no se trata de hacer una serie de ejercicios de manera exhaustiva, incluso durante todo el día, donde los maestros se sienten insatisfechos si algún día no lo realizan; significa que es una profundización sobre el conocimiento de los estados del niño y que deben deducir cuándo es el mejor momento de jugar con él, de una manera relajada para disfrutar ambos del juego. Se considera que no es una necesidad que se hace de manera trabajosa y aburrida, sin ganas y porque lo ha orientado los especialistas, debe ser una evento para divertirse con el niño, animarle y tener confianza en su posibilidad, ser creativos e imaginativos, llevarlas a la práctica y observar sus resultados. Enuncia que no es intentar conseguir una respuesta positiva siempre que se trabaje con el niño y frustrarse si no se obtienen los resultados esperados, es enseñarle a mostrar una actitud ante los juguetes y ante las personas, despertar su interés ante los acontecimientos de la vida. Para la autora, la estimulación no es hacer una labor mecánica, de una manera repetitiva hasta que la instruya de memoria, sino trabajar la estimulación del lenguaje con un carácter integral, continuo y participativo, con base científica y progresiva.

A las educadoras les corresponde parte del proceso de estimulación del lenguaje de los niños de la infancia temprana. La práctica ha expuesto que con frecuencia se aprecia que utilizan un vocabulario poco enriquecido o las actividades no cuentan con los medios suficientes para que se desarrolle adecuadamente el proceso de estimulación del lenguaje, limitan las formas espontáneas del lenguaje sin colocar al niño en situaciones comunicativas donde pueda desarrollar habilidades para adecuar las formas de expresión según el contexto social en que tiene lugar la comunicación.

Para estimular el lenguaje se hace necesario garantizar que los subdirectoras de la primera infancia cuenten con herramientas necesarias que les permita brindar una atención a las necesidades de las niños de la infancia temprana y en este marco la preparación a las educadoras juega un papel fundamental. Como base del Sistema Nacional de Educación Cubano se encuentra la educación de la Primera Infancia, tiene como fin *El logro del máximo desarrollo integral posible de cada niña y niño, desde su nacimiento hasta los seis años de edad.*

L. S. Vigotsky asumiendo el marxismo elaboró una psicología que rompió con el aislamiento del individuo al fundamentar el papel de la sociedad en la formación de la personalidad y al hacerlo realizó importantes aportaciones a esta teoría y a la relación de lo cognitivo con lo afectivo. Con relación al lenguaje planteó: “el lenguaje es, principalmente, un producto social, cuya función primaria es la comunicación, el intercambio social, desde los primeros años de vida, por lo que su formación y desarrollo sólo es posible si existe un entorno social favorable que le brinde a los niños la adecuada estimulación lingüística para que estos, de manera activa, lo formen y desarrollen progresivamente”.

De ahí que dirigir el proceso educativo de los niños de la infancia temprana es una función y a la vez una habilidad profesional las subdirectoras docentes y educadoras, para cumplirla y desarrollarla es necesario que sepan organizar, planificar y controlar el proceso docente educativo de calidad, desarrollador, característico, equitativo y transformador, promoviendo la preparación general integral de los docentes en general y contribuyendo a la construcción de una sociedad más justa y democrática.

Metodología

En el momento de la realización del diagnóstico, curso escolar 2023-2024, la población estuvo formada por 4 subdirectoras, 2 directoras, 4 coordinadoras de casitas infantiles, 4 de responsables la Dimensión de Educación y Desarrollo de la Comunicación, 8 especialistas. La muestra 22, coincide con la población para ganar en objetividad. El procedimiento en la selección de la muestra se corresponde con un muestreo no probabilístico, de manera intencional.

Para guiar la investigación, la autora se auxilió de los métodos científicos. Se asumió como método general en la investigación el dialéctico-materialista, propio de la Filosofía Marxista-Leninista, al permitir revelar la contradicción existente entre la escasa presencia en la superación de las subdirectoras de la primera infancia de contenidos relacionados con el nuevo currículo de las diferentes dimensiones, con énfasis en la de Comunicación y la necesidad de que los profesionales sean capaces de atender a las demandas de la superación, en estrecho vínculo con las exigencias de la sociedad (estimulación del lenguaje) para resolver los problemas que surgen en el desarrollo de su profesión. Otros métodos presentes en la investigación fueron los teóricos, empíricos y estadísticos.

Del nivel teórico:

El análisis histórico-lógico permitió el estudio del proceso de superación de las subdirectoras de la primera infancia en su trayectoria real a través de su historia; se tienen en consideración las diferentes teorías, enfoques y permite establecer sus regularidades.

Análisis – Síntesis: se utilizó en el estudio permitiendo realizar el estudio teórico de la literatura en función de la temática a desarrollar y avalar los posibles resultados de investigación.Está presente en toda la investigación, al permitir establecer las múltiples relaciones que tienen lugar en el proceso de superación de las subdirectoras de la primera infancia.

Inductivo - Deductivo: Se aplica con el fin de dar conclusiones, ir de lo general a lo particular, y viceversa, durante la investigación, para hacer inferencias, establecer causas y consecuencias en el procesamiento e interpretación de los resultados; permitió identificar las regularidades y alcanzar conclusiones que promuevan la veracidad de las preguntas científicas propuestas en la investigación

Sistémico - Estructural funcional: se empleó para determinar los componentes, diseño y estructuración del material docente contentivo de un sistema de ejercicios en-

caminado a la superación de subdirectoras de la primera infancia en la estimulación del lenguaje en la infancia temprana.

Modelación: se empleó para diseñar, organizar, estructurar y elaborar el material docente encaminadas a la superación de subdirectoras de la primera infancia en la estimulación del lenguaje en la infancia temprana.

El análisis de documentos se aplicó a resoluciones, instrucciones, planes y balances de la superación profesional, del trabajo metodológico, proyectos de investigación, planes de estudio y programas de disciplinas, para obtener información y realizar inferencias acerca del proceso de superación de las subdirectoras de la primera infancia.

Del nivel empírico:

La observación se realizó a las actividades programadas, actividades complementarias, procesos de satisfacción básica y a las formas organizativas de la superación, con la finalidad de apreciar, en la práctica, el tratamiento que se ofrece a los contenidos de la estimulación del lenguaje a modo general y hacia el trabajo de superación de manera particular.

Se aplicó la entrevista a educadoras, especialistas y directivos para obtener información acerca de cómo se planifica y organiza el proceso de superación de las subdirectoras de la primera infancia, la preparación que poseen sobre la estimulación del lenguaje; así como conocer su opinión sobre la pertinencia del tema y su disposición para participar en las formas organizativas propuestas de superación.

Se usó la encuesta para la recogida de información sobre el trabajo metodológico en función de la superación de las subdirectoras de la primera infancia en la estimulación del lenguaje en la infancia temprana.

Se aplicaron pruebas pedagógicas con el objetivo de efectuar la constatación inicial y final del nivel de superación de las subdirectoras de la primera infancia en la estimulación del lenguaje en la infancia temprana.

Se realizó, además, la triangulación metodológica, la cual permitió fortalecer, contrastar la credibilidad, consistencia, y confirmación de la información obtenida de la aplicación de los diferentes métodos de investigación científica, dirigidos a la evaluación del objetivo propuesto.

Para interpretar y valorar los datos obtenidos se emplearon métodos estadísticos como el análisis de distribución de frecuencias, el cálculo de los valores más relevantes (índice de los indicadores y dimensiones, valor medio, por ciento).

Nivel estadístico - matemático:

Para obtener una mejor caracterización de la información se utiliza la técnica cálculo porcentual: con el propósito de organizar, procesar, tabular y analizar los datos obtenidos de forma cuantitativa y cualitativa de los instrumentos, diagnósticos y valoración de los resultados.

Se considera como aporte práctico: un material docente para la superación de las subdirectoras de la primera infancia en la estimulación del lenguaje en la infancia temprana, contentivo de un sistema de ejercicios contextualizado a las Dimensiones de Educación y Desarrollo.

Lo anterior muestra, que a pesar de la preocupación del Ministerio de Educación, en relación con la preparación de los profesionales de la educación Primera Infancia para dirigir el proceso docente educativo en su integridad, ofreciéndoles herramientas teóricas, metodológicas y vivenciales, así como el trabajo realizado por la Facultad de Ciencias de la Educación en relación con la preparación posgraduada de los licenciados, se evidencian insuficiencias en la preparación de las subdirectoras para su influencia en las educadoras para dar solución a la estimulación del lenguaje de los niños de infancia temprana, limitaciones que aún subsisten. Se aplicaron métodos teóricos, empíricos y estadísticos-matemáticos que permitieron corroborar las insuficiencias detectadas en el diagnóstico que posibilitan delimitar potencialidades y necesidades que caracterizan la preparación de las subdirectoras y revelan la necesidad de una intervención

oportuna para la estimulación del lenguaje de los niños de infancia temprana, se hace necesario elevar la calidad humana y técnica de la fuerza profesional que materializa el proceso docente educativo buscando posibles vías que garanticen un verdadero desempeño de manera que alcancen una actitud protagónica en sus diferentes contextos de actuación.

Resultados

Los instrumentos aplicados a la muestra permitieron la obtención de datos, los cuales una vez procesados, analizados e interpretados, posibilitaron ofrecer los siguientes resultados. En los programas de disciplina Formación Pedagógica General ha sido insuficiente el desarrollo de temas sobre estimulación del lenguaje, falta de correspondencia entre programa de superación y carencias metodológicas del docente. No existe un diseño de un plan coherente con acciones de seguimiento y sistematización de experiencias positivas. No se tienen recursos para estimular el diálogo, análisis y reflexiones sobre la práctica educativa.

En los balances realizados al comportamiento del desarrollo alcanzado por los niños y niñas al cierre de los últimos 5 cursos escolares se discute y se precisa que las mayores dificultades se presentaron en:

- Habilidades comunicativas (en la descripción y narración).
- Habilidades motrices (los trazos para la preescritura).
- Formación de hábitos (hábitos culturales y de autoservicio).

Desde los planes e informes de balances del trabajo metodológico, como en sus colectivos de ciclo, ha primado el desarrollo de temas en función de la didáctica, las estrategias curriculares, documentos normativos y, en menor medida, se ha abordado el tema de la estimulación del lenguaje. El tratamiento es desigual para los diferentes ciclos, quienes enfatizan en la estimulación del lenguaje, particularidades del tercer ciclo. A modo general, en las actividades metodológicas, tales como: reuniones metodológicas, clases metodológicas y clases demostrativas, no constan ejemplos de actividades dirigidas a la preparación del docente para asumir un modo de actuación profesional proactivo que potencie sus conocimientos teórico-metodológicos y actitudinales sobre la estimulación del lenguaje.

Con respecto a las principales formas organizativas de la superación profesional, donde participan las educadoras, se observaron dos actividades (cursos de superación) en los últimos tres años, un curso de superación sobre inclusión educativa y otro sobre la atención a la diversidad, ambos con carácter preventivo, pero no hacia la estimulación del lenguaje. No se han intencionado otras formas de organización de la superación profesional para abordar el tema; además en estos cursos no se ha presenciado la participación de especialistas de otros sectores de la sociedad que favorezcan la intersectorialidad, principio de la prevención.

Con respecto a los programas de la Formación Académica, el programa de la Especialidad de Posgrado: posee varias líneas de formación profesional que tributan a la Comunicación , entre ellas: estrategia de integración escuela-familia-comunidad; sin embargo, el término estimulación del lenguaje no aparece intencionado explícitamente y, aunque los contenidos en su mayoría encierran un enfoque comunicativo , no se propicia en los cursos o entrenamientos para la preparación del docente sobre la teoría y metodología del trabajo para la estimulación del lenguaje. No obstante, varios de los trabajos finales de las ediciones concluidas han abordado temas referidos a la Dimensión de Educación y desarrollo de la comunicación desde diferentes áreas.

En el posgrado se pueden solventar las carencias dejadas por el currículo de pregrado si se tiene presente en la política educacional las resoluciones ministeriales No. 200/2015 Reglamento del trabajo metodológico del Ministerio de Educación que establece la superación desde el propio centro de trabajo en períodos quincenal (4 h de preparación

metodológica conducido por directoras y subdirectoras) y mensual (8 horas de preparación metodológica desarrolladas por los profesionales mejor preparados) y la Resolución No. 132/2004 Reglamento de Educación de Posgrado de la Educación Superior cuando establece formas de superación que favorecen la situación diversa de formación de la cobertura docente de la Educación Preescolar entre ellas: la conferencia especializada, la autopreparación, el taller y el debate científico. La institución educativa adquiere una mayor implicación en el proceso de superación, que trasciende el importante papel de servir de espacio donde realice su práctica preprofesional, para dar la posibilidad real de participar en el proceso de formación continua, a través de la armonía entre los elementos institución infantil, comunidad, desarrollo del docente, modalidades de superación y proceso educativo de la Educación Preescolar.

En la entrevista a los docentes se constató que, aunque los entrevistados poseen conocimientos teóricos y metodológicos sobre la estimulación del lenguaje en sentido general, incluso un 16 % con determinado grado de especialización en determinadas áreas del desarrollo de poseen escasos conocimientos teórico-metodológicos sobre la estimulación del lenguaje. La entrevista realizada permite conocer que el 100 % de los entrevistados declara la pertinencia pedagógica y social del tema, manifestando su disposición para participar en las actividades de superación al respecto, argumentando su impacto sobre el perfeccionamiento del desempeño profesional y favorecen la modelación de modos de actuación profesional acordes al rol del docente.

El 100 % de los entrevistados reconocen la necesidad de superación sobre la estimulación del lenguaje , por la influencia que ejercen en la formación de la personalidad el lenguaje en estas edades , orientándolos desde el proceso pedagógico en la dirección y ejecución del trabajo metodológico, proporcionándoles la teoría, las herramientas metodológicas y la formación de actitudes de sensibilización y rechazo ante tales manifestaciones; eso los ubica en una mejor posición, desde el conocimiento, para cumplir con el rol de educador profesional.

Los resultados de la triangulación metodológica permitieron la identificación de las siguientes regularidades:

Se constatan limitaciones en la preparación teórica, metodológica y actitudinal de las subdirectoras para enseñar a identificar factores de riesgo y signos de alerta de manifestaciones que puedan ser consideradas como atraso del lenguaje; así como a utilizar los factores y las vías de educación para atenuar o compensar los riesgos.

- Existe poca direccionalidad de la superación profesional hacia la preparación de los docentes sobre la estimulación del lenguaje, que necesitan ser abordadas desde el proceso docente educativo.
- En las formas organizativas de la superación profesional donde participan los docentes es escasa la presencia de especialistas de otros sectores de la sociedad, los cuales pueden aportar a la actualización de políticas de trabajo y procedimientos, relacionados con la estimulación del lenguaje , particularmente sobre la estimulación del lenguaje en la infancia temprana ; así como las formas organizativas de la superación se desarrollan en la modalidad presencial, sin aprovechar otras (semipresencial y a distancia).
- Entre los componentes didácticos utilizados en las formas organizativas de la superación profesional continúan prevaleciendo los tradicionales; no se explotan las potencialidades de los métodos que favorezcan el aprendizaje colaborativo y los medios no aprovechan las ventajas, en todo lo posible, de las tecnologías educativas y recursos tecnológicos.
- Desde el trabajo metodológico ha sido insuficiente la intencionalidad de la preparación de los docentes hacia temas de la estimulación del lenguaje en la infancia temprana no se ha direccionado.
- La estimulación del lenguaje en la infancia temprana es insuficiente, desde la superación profesional de los docentes de las carreras pedagógicas, la debida atención científica, si tenemos en consideración que prevenir es evitar, es anticiparse a un problema para que no aparezca, o una vez surja, poseer conocimientos y recursos para ofrecer la atención adecuada.

A partir de los análisis presentados deseamos centrar nuestra reflexión, en que se debe tomar como punto de partida para el diseño de la superación, su propia práctica, para que descubra sus contradicciones elabore deducciones y juicios propios, la práctica social será así, a la vez la fuente de conocimientos y el criterio de su verdad.

Discusión

El diagnóstico realizado demostró que las subdirectoras de la Primera Infancia no se encuentran lo suficientemente preparadas en lo relacionado a la estimulación del lenguaje, para resolver el problema existente en la práctica educativa, se diseña un Material Docente que contribuye a elevar su nivel de preparación, de esta forma, lograr un desempeño exitoso en el proceso de implementación del currículo en perfeccionamiento.

Objetivo general del Material Docente: Contribuir a la preparación teórico-metodológica de las subdirectoras de la Primera Infancia, para favorecer la preparación de la educadora en relación con la estimulación del lenguaje de los niños de la infancia temprana.

Se toma en consideración el diagnóstico de necesidades generales e individuales de las subdirectoras, que permitan el tránsito a una zona de desarrollo próximo en los ámbitos personal y profesional. Se debe potenciar mediante acciones de preparación el trabajo en equipo, con las posibilidades que ofrece el desarrollo de talleres y el programa de autopreparación, también se tiene en cuenta el principio de la interrelación entre las exigencias institucionales y las particularidades, se caracteriza por su carácter objetivo, porque las diferentes formas de capacitación que se adoptan parten de los resultados del diagnóstico. Se sustenta, además, en la ley de la Didáctica, la relación del proceso educativo con el contexto social. Tiene un carácter flexible debido a que su concepción incluye actividades diferenciadas, constan de varios proyectos para accionar en la estimulación del lenguaje; por vía curricular y extracurricular, quedando mucho por resolver en este campo, incluso existen diferentes criterios, se hace necesario de aprovechar el proceso docente educativo para estimular el lenguaje en las niñas y niños de la infancia temprana.

Las transformaciones que se pueden lograr en la calidad de la educación de la primera infancia, están asociadas en principio al trabajo de la propia institución, a las transformaciones que en ella tienen lugar, producto de la interacción entre el trabajo en red de los factores internos (directivos, educadoras, educando) y a los factores externos (familia, comunidad) como agentes y agencias, se establecen intercambios recíprocos de bienes y servicios, orientados hacia la atención integral de niñas/os, familias y demás agentes educativos de la Primera Infancia en las dos modalidades de atención educativa, Por otro lado, de esta forma, conseguir un nivel cualitativamente superior en los tres componentes de la Educación Preescolar (Círculo Infantil, grado preescolar de la Escuela Primaria y Programa “Educa a tu hijo”), desde una perspectiva social amplia y participativa, en el abordaje integral de problemas y potencialidades.

La propuesta tiene la característica de ser abarcadora y precisa en aquellos aspectos que deciden la organización del proceso docente educativo y a la vez posibilita la flexibilidad necesaria para que se tomen las decisiones oportunas en casos y situaciones específicas, además que las subdirectoras docentes, educadoras, sean el motivo principal de su propio aprendizaje atendiendo a las necesidades e intereses de los mismos, también, permite que el desarrollo de las actividades sea útil, manipulable y experimental dándoles una superación enriquecedora para que logren aprender haciendo.

Para la elaboración de las acciones se tuvieron en cuenta las siguientes exigencias:

1. La autopreparación como premisa para el desarrollo de las actividades de superación.
2. El modelo de expresión del ejecutor principal.
3. La demostración y la ejercitación como procedimientos esenciales en el desarrollo de las temáticas de los talleres y actividades demostrativas relacionadas con el tratamiento al aspecto fónico de la lengua.
4. En las actividades de superación se debe guiar la participación activa de las educadoras en el proceso de asimilación del conocimiento y las interrelaciones comunicativas entre los participantes.

Propuesta de acciones de superación para la preparación de las subdirectoras:

1. Determinar las necesidades y potencialidades de las subdirectoras docentes durante el mes de septiembre.
2. Planificar acciones de superación (talleres, actividades demostrativas y visitas de ayuda metodológica y control) durante el mes de octubre teniendo en cuenta los resultados del diagnóstico realizado.
3. Ejecutar talleres específicos para las temáticas, actividades demostrativas relacionadas con los mismos, para demostrar y evaluar la temática que se aborda.
4. Evaluar sistemáticamente durante la ejecución de todas las acciones de superación.
5. Evaluar los resultados finales alcanzados por las subdirectoras docentes en el mes de febrero.

Es necesario para instrumentar las acciones, partir de la coordinación con la estructura de dirección municipal de la primera infancia y directoras de centro para determinar los contenidos y las vías a utilizar en cada una de las preparaciones metodológicas del centro, la determinación de plazos de cumplimiento, y de los horarios.

1.ª Acción.

- Acciones de coordinación con el departamento de Educación Primera Infancia del municipio de San Luis y con la dirección del centro infantil seleccionado.
- Diagnóstico de necesidades
- Planificación de actividades de superación
- Determinación de las actividades de autopreparación a incluir en los planes de superación de las subdirectoras.

2.ª Acción de superación

- Ejecución de acciones organizadas en:
  - Talleres
  - Actividades demostrativas

3.ª Acción de sistematización y evaluación

- Ejecución de visitas de Ayuda Metodológica y de Control

Conclusiones

Desde el Triunfo de la Revolución Cubana ha constituido prioridad para el gobierno elevar al máximo los niveles de escolaridad del pueblo y elevar la calidad del proceso docente educativo. La Pedagogía como ciencia ha dado respuesta a la creciente demanda de la sociedad por alcanzar una cultura general integral. Los procesos de perfeccionamiento han permitido elevar la calidad del sistema educativo cubano, a partir de la proyección de las soluciones a los problemas encontrados, de manera ininterrumpida y sistemática.

La aplicación del material docente, propuesta que favorecerá la superación y desarrollo de las subdirectoras como resultado de la investigación, se caracteriza por desarrolladora de forma creativa, amena y participativa, constituye una herramienta valiosa para lograr la organización, planificación, ejecución y control del proceso docente.

Las investigaciones llevadas a cabo durante los procesos de perfeccionamiento, por su complejidad y amplitud, constituyen un índice del desarrollo de la Pedagogía en Cuba. A pesar de los esfuerzos realizados en el tema de la superación aún existen limitaciones que lo convierten en un tema demandante, en tanto estamos en medio de cambios sustanciales como resultado del III perfeccionamiento del currículo de la Educación Primera Infancia, para lo cual todos los educadores no están lo suficientemente preparados.

Es preciso elevar paulatinamente la formación inicial hasta alcanzar de manera generalizada una formación científica donde prevalezca, a la vez, el carácter profundamente humanista de esta profesión, así como propiciar las vías que garanticen la preparación permanente a lo largo de su vida laboral de manera que pueda ser un agente de cambio.

BIBLIOGRAFÍA

Almodóvar, C. (1996). El 98 en Cuba abre las puertas al Kindergarten. En Nuestra común Historia. En torno al 98. La Habana, Cuba: Editorial Ciencias Sociales.

Autores, C. d. (2019). Estado actual de la investigación para el III Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación. La Habana, Cuba: Congreso Internacional Pedagogía 2019.

Bances, G. (2006). Estimula a los bebes de uno a cinco años. Capítulo 2: Definición de estimulación temprana. Curso 4,42/5. Consultado en http://www.mailxmail.com/curso-estimula-bebes-1-5anos/definicion-estimulacion-temprana - mayo 13 de 2010

Calzadilla, O.O.; Clemente, J.L. y Fuentes, J.S. (2017). Fundamentos y concepción de la educación preescolar en el Sistema Educativo Cubano, La Habana, Cuba

Carrillo, F. (2016). La literatura en preescolar una tesis para Lic. En la educación preescolar. Universidad Pedagógica Nacional.

Castro Ruz, Fidel. (1981/7/7) Discurso pronunciado en el acto de graduación del Destacamento Pedagógico Manuel Ascunce Domenech, Ciudad Libertad, La Habana, Cuba.

Centelles, & Badell. (2013). La Superación profesional y el Programa Educativo para el mejoramiento del desempeño pedagógico profesional en el área de prevención del tabaquismo. Orvita. Cuba.

CELEP. (2014). La Educación Preescolar en Cuba. Antecedentes, Actualidad y Perspectivas en la Atención Educativa a la Primera Infancia, La Habana, Cuba.

CELEP. (2018). El educador para la primera infancia, La Habana. Informe del resultado: "Fundamentación de la estructura del currículo de Educación Preescolar cubano", La Habana, Cuba.

Cuenca, M. y otros. (2016). Algunas reflexiones teóricas que fundamentan el diseño curricular de la dimensión educación y desarrollo de la comunicación en la infancia temprana. Lectura para educadores preescolares III, La Habana, Cuba: Editorial pueblo y educación.

Domínguez, D. F. (2000). La estimulación temprana. Enfoques, principios y particularidades, III Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar,[s.n.], La Habana, Cuba.

García, M. (2018). La formación inicial del estudiante de la licenciatura en educación. Preescolar para la orientación educativa. Tesis presentada en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.

García Cruz, Dulce María. (2005). Tesis de Maestría. El desempeño educativo de los ejecutores de salud para la Orientación a la familia en la estimulación del lenguaje de los niños de cero a dos años. UCCM, Matanzas, Cuba.

Evento Internacional de Pedagogía 2005 celebrado el 4 de febrero de 2005, La Habana, Cuba.

Estévez, P. R. (2004). La revolución estética en la educación, La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

Fernández, E. (1985). Esbozo histórico de la educación preescolar en Cuba. Conferencia. La Habana: ISP ´´Enrique J. Varona´´, La Habana, Cuba.

Fernández, G. (2008). La estimulación temprana. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Fernández, G. (2008). La atención logopédica en la edad infantil, Ciudad de La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Fernández, G. (2004). Trastornos de la fluencia verbal. Implicaciones psicopedagógicas, Ciudad de La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Fernández, E. (1985). Esbozo histórico de la educación preescolar en Cuba. Conferencia. La Habana: ISP ´´Enrique J. Varona´´, La Habana, Cuba.

Heredia, Heredia, R. M. (2016). El proceso Histórico Pedagógico de la Educación Preescolar en Santiago de Cuba desde 1902 – 2014. [Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Oriente], Santiago de Cuba, Cuba.

Hidalgo, M. Pino. C. E. & Reyes, S.A. (2021). Comportamiento histórico del proceso educativo de la Primera Infancia en el Círculo Infantil, con énfasis en la evolución. LUZ, 20(2), 48-63, Vol. 20 Núm. 2(2021): Edición 87.

Juanes Caballero, I. (2022). El diseño curricular en los procesos de perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación. Revista Mapa, 6(27). Vol. 6 Núm. 27

Lenin,V. I.(1965). Cuadernos Filosóficos. Editorial Progreso. Tomo 28. Moscú

López, M. (1990). Sabes enseñar a describir, definir, argumentar: Ciudad de La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

López Hurtado, J. (2001) Un nuevo concepto de Educación Infantil, La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

López Hurtado, J.; A. M. Silverio Gómez. (2005). El proceso educativo para el desarrollo integral de la primera infancia, UNICEF, La Habana, Cuba.

Marx, Carlos y Engels Federico. (1975). Obras escogidas (tomo único). Editorial Progreso. Moscú.

Ministerio de Educación. (2014). Resolución Ministerial N.200/2014.

Reglamento de trabajo metodológico, La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación. (2016). Modelo del Profesional del Licenciado en Educación Preescolar Plan E, La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación

Ministerio de Educación. (2017). En torno al Programa de Educación Preescolar, La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Mined. (2006). Maestría en Ciencias de la Educación, Tabloides, La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Reyes Hernández, Niurdis. (2011). Aproximación histórica a la superación de las educadoras de la Educación Preescolar. http://www.eumed.net/rev/ced/24/nrh.htm. Cuadernos de Educación y Desarrollo. Vol 3, N° 24

Peña, A. (2011). Modelo Pedagógico de estimulación para la comprensión de textos desde las primeras edades. Tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. Universidad de ciencias pedagógicas La Habana, Cuba.

Planes Terrero, I. (2005). Algunas instituciones benéficas de Santiago de Cuba (1898- 1909). Trabajo de Diploma. Facultad de Ciencias Sociales. Carrera de Historia. Universidad de Oriente Santiago de Cuba, Cuba.

Quintana Camacho, L. (2022). La Literatura Infantil en la Primera Infancia. Taller Internacional Educadores del Caribe, Santiago de Cuba. ISBN 978-959-207-704-1

Quintana Camacho, L. (2022). Por una educación inclusiva en la Primera Infancia. III Convención Internacional Ciencia y Conciencia, Santiago de Cuba. ISBN 978-959-207-713-3

Ramírez Faure, L. y otros. (2019). Fundamentos de Pedagogía de la Primera Infancia, La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Resolución Ministerial 85/ 99. (1999) La Habana, República de Cuba. _ Ministerio de Educación, La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Reglamento del Trabajo Metodológico del Ministerio de Educación. (2010). Curso escolar 2010 - 2011. _ Resolución # 150/2010._República de Cuba. _ Ministerio de Educación, La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Siverio Gómez, Ana M. (2006). Reseña histórica de las ideas educativas acerca de la Educación Preescolar. En Lecturas para educadores preescolares IV. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación

Siverio Gómez, A. M. (2006). Lecturas para educadores preescolares, La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Villalón García, G. (2006). Cronología de la educación en Santiago de Cuba. (1522-1958). Santiago de Cuba, Cuba: Ediciones Santiago.

Vigotski, L. (1995). Obras Completas (Vol. 5). La Habana: Pueblo y Educación.

Yánez, J. F., Merchán, M. L., Yanez, L. P. (2017). Ejercicios de respiración en la rehabilitación fono-articular. Propuestas para la práctica. Universidad y Sociedad, Vol. 9. N° 2. Disponible en: https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/579/642

Yari, O. (2017). Actividades pedagógicas para estimular el lenguaje verbal de los niños de la parroquia Chiguaza del cantón Huamboya, período lectivo 2016-2017. (Trabajo de titulación). Universidad Politécnica Salesiana. Cuenca, Ecuador.

_____: . (2004) .Lenguaje oral, Ed. Pueblo y Educación, La Habana.

AÑO 7. Nº 15, OCTUBRE DE 2024
ISSN: 2594-0759

RECIBIDO: 2 DE AGOSTO 2024: REVISADO: 20 DE AGOSTO 2024: ACEPTADO: 6 DE SEPTIEMBRE 2024

TALLERES DIDÁCTICO-METODOLÓGICOS PARA EL TRABAJO CON LAS PREFERENCIAS LECTORAS EN EL PROCESO DE COMPRENSIÓN TEXTUAL

DIDACTIC-METHODOLOGICAL WORKSHOPS FOR WORKING WITH READING PREFERENCES IN THE TEXTUAL COMPREHENSION PROCESS

MSc. Liliana Domínguez Diacén
Prof. Asistente, Universidad de Guantánamo.
lilianad@cug.co.cu
ORCID: *0000-0002-7077-6790*
Dr.C. Yulianela Lubén Matos
Prof. Titular, Dirección Municipal de Educación Marianao, La Habana. Cuba.
yulianelaluben@gmail.com
ORCID: *0000-0002-9284-9911*
Dr.C. Irmina Barrientos Fernández
Prof. Titular, Universidad de Guantánamo.
irminabf@cug.co.cu
ORCID: *0000-0002-0131-6555*

RESUMEN

La investigación aborda el desarrollo del gusto estético a partir de la inserción de las preferencias lectoras en el proceso de comprensión textual, lo que puede contribuir a un aprendizaje significativo en la apropiación de los saberes de la disciplina Estudios Literarios de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura. El objetivo es la elaboración de talleres didáctico-metodológicos para el tratamiento a las preferencias lectoras como apropiación de conocimientos literarios. Se parte de una periodización de la trayectoria histórica del proceso de comprensión textual en la disciplina Estudios Literarios y se sistematizan los referentes teóricos metodológicos, así como los fundamentos que respaldan científicamente los talleres didáctico-metodológicos que se elaboran. Se realiza un diagnóstico de entrada y de salida para el reconocimiento de las potencialidades y debilidades en la praxis pedagógica sobre la urgencia de la instrumentación de los talleres y su pertinencia.

Palabras claves: Gusto estético, preferencias lectoras, comprensión textual, literatura, talleres

ABSTRACT

The research addresses the development of aesthetic taste from the insertion of reading preferences in the process of textual comprehension, which can contribute to significant learning in the appropriation of the knowledge of the Literary Studies discipline of the Bachelor of Education Spanish degree -Literature. The objective is the development of didactic-methodological workshops for the treatment of reading preferences as the appropriation of literary knowledge. The starting point is a periodization of the historical trajectory of the textual understanding process in the discipline of Literary Studies and the methodological theoretical references are systematized, as well as the foundations that scientifically support the didactic-methodological workshops that are developed. An entry and exit diagnosis is carried out to recognize the potential and weaknesses in pedagogical praxis on the urgency of the implementation of the workshops and their relevance.

Key Words: Aesthetic taste, reading preferences, textual comprehension, literature, workshops

Introducción

En los diez primeros años de este siglo XXI, se ha enfatizado en el valor que tiene la lectura de obras literarias en el crecimiento personológico de cada individuo, esta idea se conecta con lo que dijera Martí, J. (1882): "Leer nutre. Ver hermosura, engrandece. Se lee o ve una obra notable, y se siente un noble gozo, como si se fuera el autor de ella." (p. 392). Este pensamiento martiano sigue corroborando la importancia de la literatura como arte de la palabra, que además de su función estética también se encuentra la lúdica, esa que permite disfrutar y gozar de la lectura de la obra literaria, sin embargo a menudo en los salones de clases de literatura no se puede incidir sobre esta función mediante el análisis de las obras literarias, en tanto, los estudiantes realizan en su mayoría una lectura a regañadientes tan solo por alcanzar una nota en la materia.

Si bien es cierto que los estudiantes muestran poco interés hacia la lectura de obras literarias, tampoco el maestro debe perder las esperanzas de que los salones de clase de literatura se conviertan en verdaderos espacios de debate crítico que además de influir en su educación, también entretengan y desarrollen una sensibilidad ético-estética y humana.

En esta investigación se pretende ofrecer una manera para incidir desde la función lúdica, en la apreciación de las obras literarias teniendo en cuenta las diferencias en las características culturales, axiológicas e interpretativas del lector-estudiante.

Lo anterior deviene en las preferencias lectoras que sobremanera se convierten en el centro del aprendizaje de la literatura, si se tiene en cuenta que la experiencia literaria a decir de Montaño (2008) es un encuentro amatorio con el texto literario. En tal sentido es oportuno referir que algunos autores consultados en torno al tema refieren dentro de sus investigaciones la necesidad de utilizar las preferencias lectoras para lograr una mayor efectividad en el proceso de comprensión textual.

El valor de las preferencias lectoras radica en que a partir de los textos literarios del canon literario escolar se puede contribuir a una apropiación de saberes literarios para un mejor desempeño en el ejercicio de la profesión, sin embargo hasta donde se ha consultado, esta se ha tenido muy poco en cuenta para enganchar a los estudiantes con el placer de la lectura de obras literarias, de ahí que se revelen algunas **situaciones problemáticas tales** como:

1. Poco aprovechamiento de las preferencias lectoras como apropiación de conocimientos con el fin de enseñar a enseñar en el proceso de comprensión textual.
2. Aunque la comprensión de textos literarios es un objetivo importante en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura se ha ofrecido poco tratamiento a las preferencias lectoras como una vía para la motivación de la lectura en función de un aprendizaje significativo.
3. La orientación de la preparación didáctico-metodológica del docente se ha dirigido generalmente hacia el análisis del texto literario, pero ha sido insuficiente el trabajo con las preferencias lectoras.

Esas situaciones problemáticas conllevan al siguiente **problema científico:** ¿Cómo contribuir a la preparación didáctico-metodológica del docente de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura para el tratamiento a las preferencias lectoras en el proceso de comprensión textual? **El objetivo de la investigación es:** la elaboración de un sistema de talleres didáctico-metodológicos para el tratamiento a las preferencias lectoras como apropiación de conocimientos en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura.

Desarrollo

Trayectoria histórica de las preferencias lectoras en el proceso de comprensión textual de la disciplina Estudios Literarios de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura

Se retoma la periodización que realiza Lubén (2019) en su tesis doctoral donde marca los diferentes períodos por lo que ha transitado la carrera desde su surgimiento en 1977-2019 haciendo especial énfasis en la disciplina Estudios Literarios, aunque se modifican aspectos relacionados con el objeto y el campo de la investigación y se actualiza hasta el 2023. Se declaran tres etapas:

Primera etapa (1977-2001): "Elementos teóricos del tratamiento al valor subsumidor de las lecturas de preferencias en el proceso de comprensión textual".

Segunda etapa (2001-2009): "Perspectivas teóricas y prácticas del tratamiento al valor subsumidor de las lecturas de preferencias en el proceso de comprensión textual a la luz del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural".

Tercera etapa (2009-2023): "Contextualización didáctica del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en el tratamiento al valor subsumidor de las lecturas de preferencias".

El estudio contempló el **indicador** siguiente: tratamiento de las preferencias lectoras en el proceso de comprensión textual en la disciplina Estudios Literarios a partir de:

- Nivel de preparación didáctico-metodológica del docente para utilizar las preferencias lectoras como apropiación de conocimientos.
- Vías utilizadas para el tratamiento a las preferencias lectoras dentro del proceso de comprensión textual en la disciplina Estudios Literarios.
- Utilización de las teorías del aprendizaje significativo en las clases de literatura.

El estudio de la trayectoria posibilitó arribar a las conclusiones siguientes:

La preparación didáctico-metodológica se dirigía a la teorización de la teoría literaria y de obras literarias de las diferentes literaturas que conformaban el currículo de la carrera, sin embargo, se utilizaba poco el valor subsumidor de las lecturas de preferencias como una vía para enseñar a enseñar a partir de la apropiación de conocimientos literarios.

La terminología empleada para el tratamiento al valor subsumidor de las lecturas de preferencias han ido incorporado nuevas categorías que han favorecido las diferentes teorías en los enfoques utilizados en el proceso de comprensión textual enfocándolos hacia ideas de anclaje, tipos de lectores, los significados del texto, los contextos comunicativos, la relación intertextual.

Sistematización de los referentes teórico-metodológicos sobre las preferencias lectoras en el proceso de comprensión textual en la disciplina Estudios Literarios

Las principales categorías que se sistematizan son: comprensión textual, texto literario, canon literario: escolar y personal, preferencias lectoras, valor subsumidor. Para Roméu (2003)

> La comprensión: constituye un proceso durante el cual se activan y se adaptan conocimientos al contexto de significación, los cuales funcionan en la memoria del usuario del texto. Dicho proceso transcurre de lo particular a lo general y viceversa, según lo describen los modelos ascendentes y descendentes. (Roméu, 2003, p. 33)

De lo anterior se derivan todos los procederes de este componente funcional como: los niveles por los que transitan, los significados del texto, sus pasos lógicos para abordar el texto, sus estrategias, entre otros.

Por otra parte Hernández, J (2011) define el **texto literario:** como "una unidad lingüístico-artístico dinámica, que trasmite un mensaje estético de carácter intencional, autorreflexivo, ambiguo y complejo, que se proyecta más allá de su época y promueve el desarrollo interno del lector-escucha en contextos socio-culturales históricamente condicionados" (p. 38).

De lo anterior se manifiesta que el texto literario se configura como un sistema integrado, entre otros, por el contexto, intratexto e intertexto; para Montaño (2006) el texto literario no es más que la obra literaria; de manera que Hernández, J (2011) y Montaño (2006) coinciden en sus puntos de vistas sobre texto literario y obra literaria y las autoras de esta investigación a partir de la experiencia pedagógica en la impartición de clases en la disciplina Estudios Literarios también asienten con sus puntos de vistas.

En otro orden de ideas, la selección de los textos literarios obedece al canon, según: D. Ruhnken (1768) el canon es "lista de autores selectos de un género literario". Es decir, la lista que consagra a los mejores, los perfectos y los indiscutibles.

Flower (1979) distingue diferentes cánones, entre ellos: el canon personal que un autor o una persona puede establecer y el canon escolar el que establece el ministerio de educación. El canon literario personal, parte de las preferencias lectoras, estas que pueden ser de diversos tipos: academicistas, literaria, entre otras. En esta investigación se enfatiza en la literaria, a partir de ser una prioridad dentro del canon literario universitario de la carrera.

El valor de la literatura es la de catharsis o purga de las emociones (…) el arte literario nos libera de la presión emocional. Expresar una emoción es liberarse de ella. El autor se libera al crear; el espectador o el lector al apreciar la obra. La experiencia literaria puede darnos cierto grado de serenidad, de paz espiritual. (Henríquez, 1964, p.18)

En este sentido se puede considerar las preferencias como la relación de decisiones personales en cualquier área de la vida, la cual guarda relación con el estilo de vida de una persona, con la edad, el sexo, el lugar de residencia, el país, la religión, la raza, la familia, las costumbres, entre otras.

Pérez Porto, J., Gardey, A. (2010), señala que: preferencia, es un término que procede del latín praeferens, permite señalar la **ventaja** o **primacía** que algo o alguien tiene sobre otra cosa o persona. Dicha preferencia puede surgir por distintos motivos, como el valor, el merecimiento o los intereses personales. (Pérez, 2010, última actualización el 3 de septiembre de 2021. Recuperado el 14 de junio de 2023 de https://definicion.de/preferencia/)

Sicchar Rondinelli, JL. (2020) también alude a la conceptualización de preferencias y plantea que:

> Las preferencias parten del hecho que todo ser humano, haciendo uso de su libertad de elegir, escoge aquello que le hace sentir bien o le ocasiona un tipo de bienestar. En el terreno de la lectura sucede lo mismo. Las preferencias implican elecciones, las mismas que (sobre todo en los adolescentes) involucran un reconocimiento con sus pares u otras personas con quienes se sientan identificados y probablemente puedan ejercer influencia en torno a la selección de temas (…) proyectan sus pláticas sobre aquello que les gusta, lo mismo que pudiera estar representado en los textos literarios. (Sicchar, 2020, p. 40)

A partir de los criterios de Sicchar Rondinelli, JL. (2020). Domínguez, L (2023) define las **preferencias lectoras** como:

> Las elecciones que los estudiantes hacen al seleccionar una obra, un texto, un libro o un género literario en particular. Dichas preferencias estarán influenciadas por factores como el sexo, la edad, lugar de residencia, educación, las experiencias pasadas de lecturas, dominio de

> las nuevas tecnologías, entre otras. Asimismo, se reafirma que las preferencias lectoras a las elecciones están determinadas por los gustos personales, los intereses, los motivos, las necesidades temporales y espaciales, por el conocimiento del código o patrones lingüísticos en que escribe el emisor. En el caso de la literatura artística el acto de esa preferencia va más allá, se interconectan los gachos semióticos como el género literario, el tema, personajes, el proceso de intertextualidad. (p.33)

En otro orden de ideas, las preferencias lectoras, confluyen con los aportes de David Ausbel y la teoría del aprendizaje significativo, a partir del valor subsumidor determinadas por los grandes cuerpos de significado, donde aparece expresa una interacción con la estructura cognitiva que se produce mediante los aspectos relevantes, denominadas también ideas de anclaje (Moreira, 1997, citando a Ausbel, 1976).

Moreira (2005) citando a Ausbel definen los subsumidores como ideas, conceptos o proposiciones inclusivas, claras y adecuadamente estructuradas en la mente del aprendiz, cuyo contenido debe de haber sido adquirido de forma significativa formando una matriz "ideacional" y organizativa para la incorporación, comprensión y fijación de los nuevos conocimiento de tal forma que actúe como anclaje para facilitar el aprendizaje subsecuente, proporcionando un nuevo significado para el individuo.

Las ideas de anclaje, o subsumidores son aquellos conceptos que adquieren un valor significativo para el estudiante, y ese valor significativo está estrechamente relacionado con sus emociones, sus gustos y preferencias personales. De ahí que, el valor subsumidor de los textos es: "el valor que posee el texto para emocionar al lector e influir en sus propias preferencias lectoras, permitiendo que una vez se relacione con el proceso de aprendizaje lo transforme en un aprendizaje significativo para el lector/estudiante". (Domínguez, 2023, pp. 36-37)

Estado actual del valor subsumidor de las preferencias lectoras como apropiación de saberes literarios en la disciplina Estudios Literarios.

Para realizar el diagnóstico se tomó una muestra de 31 estudiantes de 1.er año de la carrera y 10 profesores de la carrera 2 de la disciplina Didáctica del Español y la Literatura como disciplina principal integradora (DPI) y 8 de la disciplina Estudios Literarios. Se le aplicaron los métodos empíricos: observación, encuestas y revisión de documentos. Se tuvo en cuenta los indicadores:

Nivel de preparación didáctico-metodológica del docente para la inserción de las preferencias lectoras en el proceso de comprensión textual para la apropiación de saberes literarios a partir de:

» Conocimiento sobre la temática a abordar
» Superaciones sobre la temática a abordar

Nivel de motivación de los estudiantes por las lecturas de obras literarias sobre la base de los aspectos siguientes:

» Influencia del sexo, municipio de residencia, acceso de internet o redes sociales
» Géneros y subgéneros de lecturas de preferencias
» Temáticas de valor subsumidor

El estudio diagnóstico permitió arribar a las conclusiones siguientes:

La utilización de las lecturas de preferencias como apropiación de conocimientos literarios para enseñar a enseñar ha sido poco aprovechada para motivar a los estudiantes de la carrera.

Como las lecturas de preferencias no se ha constituido en una necesidad, no se ha profundizado desde el trabajo metodológico las vías para hacerlo, aun y cuando se pudo corroborar que existe en los últimos cinco años una aproximación a la inserción de las preferencias lectoras en la disciplina.

Se ha potenciado con mayor intencionalidad el trabajo con el canon literario universitario y no el canon literario personal del estudiante.

Aunque se ha tratado en los diferentes planes de estudio de la formación del profesor de Español-Literatura las terminologías empleadas para el tratamiento al valor subsumidor de las lecturas de preferencias en el proceso de comprensión textual, se han dirigido pocas superaciones y preparaciones metodológicas sobre la temática.

Las influencias del sexo, municipio de residencia, acceso de internet o redes sociales, inciden en las lecturas de preferencias al considerar que puede proporcionar entretenimiento y que constituyen una vía para elevar el nivel cultural y el léxico, el 58.3 % de estudiantes prefieren leer libros impresos.

Los géneros y subgéneros de lecturas de preferencias son las obras épicas en primer lugar, las dramáticas en segundo lugar y líricas en tercer lugar, los varones se inclinaron por obras épicas.

Las temáticas de valor subsumidor para los estudiantes son el amor, las aventuras y el humor. Las dos últimas fueron seleccionadas por los varones encuestados.

Propuesta de talleres didáctico-metodológicos para el tratamiento a las preferencias lectoras en el proceso de comprensión textual de la disciplina Estudios Literarios

Los **talleres didáctico-metodológicos** parten de los fundamentos: filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos, antropológicos y didácticos.

Con mucha frecuencia los talleres son utilizados en la preparación metodológica del docente como un espacio para socializar experiencias, en este sentido como fundamento jurídico, la RM 47/2022 Reglamento organizativo del proceso docente y de dirección del trabajo docente y metodológico para las carreras universitarias, en el Título IV Trabajo docente y metodológico, Capítulo IX Trabajo metodológico, se enfatiza en dos tipos de talleres, docente-metodológico y científico-metodológico.

En el artículo: 176.1 se plantea que: el taller docente metodológico tiene como objetivo debatir acerca de una problemática relacionada con el proceso de formación y en el cual los profesores presentan experiencias relacionadas con el tema tratado. Se proyectan alternativas de solución a dicho problema a partir del conocimiento y la experiencia de los participantes. (p.49)

Por otra parte, en el artículo: 180.1., se refiere al taller científico-metodológico que tiene como objetivo debatir acerca de una problemática relacionada con una investigación pedagógica en curso y sobre la cual los profesores presentan experiencias relacionadas con esta. Estos talleres se desarrollan en los colectivos metodológicos en general y están dirigidos por los profesores que presiden estos colectivos o por aquellos de vasta experiencia y elevada maestría científico pedagógica. (p. 50)

Asimismo, existen muchas definiciones sobre taller: González (1987) citado por Aponte, Labarrere (1988), Juárez, P (1997), Aponte, R (2015), Delgado, M (2016), confluyen en que el taller pretende ser un espacio de reunión para debatir, reflexionar, pensar. En este sentido Aponte (2015) cita a González (1987) y conceptualiza al taller como "un espacio-tiempo para la vivencia, la reflexión y la conceptualización como síntesis del pensar, el sentir y el hacer". (p.51)

Teniendo en cuenta estos argumentos se entiende por taller didáctico-metodológico: "el espacio para debatir, reflexionar, pensar, conceptualizar y accionar sobre una problemática en el proceso de formación enfocado hacia diferentes procederes didácticos que contribuyan a la actuación profesional pedagógica." (Domínguez, 2023, p. 46)

Los talleres didáctico-metodológicos se caracterizan por su nivel de objetividad, nivel de flexibilidad y nivel de integralidad. Se divide en **tres momentos:** planeación, realización y evaluación-control.

Momento de planeación del taller: se definen título, objetivos, actividades a realizar, es importante que se concrete lo que se quiere lograr con el taller, por ejemplo: ¿se intenta transmitir nueva información?, ¿se quiere cambiar comportamientos? También es necesario diseñar métodos de enseñanza conforme a las actividades y de acuerdo a la temática que se abordará, ejemplo: videos, técnicas de grupo, entre otros.

En este momento debe organizarse la frecuencia de los talleres, lugares donde se realizarán, responsables de la actividad a realizar, materiales que se ofrecerán, bibliografía para la preparación del docente.

Momento de realización del taller: se enuncian los objetivos y se cuenta al grupo lo que se desea lograr con el taller, se establecen reglas y se declaran las actividades que se harán. Hay que tener en cuenta las recomendaciones expuestas con anterioridad desde la creación de un ambiente adecuado. Este momento requiere la participación activa de todos los asistentes, también es necesario el cambio de actividades: si fuera preciso, se requiere un nivel de demostración, ilustrar cómo proceder dejando modelos de actuación didáctica.

Momento de evaluación-control del taller: en este momento se realizará el resumen y se realiza una retroalimentación, es importante hacer una sinopsis de los elementos teóricos de las temáticas abordadas, se observarán la actuación del grupo de docentes y estudiantes y se decidirá si se continúa con el estilo de trabajo empleado.

Los talleres se **estructuran** en cuatro bloques, cada uno de ellos tendrá una estructura que responde a su objetivo general. Los talleres se conformarán por ejes temáticos precedidos por un diagnóstico de interés de los docentes del ejercicio de la profesión de la carrera.

El **Objetivo General** es: contribuir a la preparación didáctico-metodológica de los profesores de la disciplina Estudios Literarios para la inserción de las preferencias lectoras en el proceso de comprensión textual.

Cada bloque posee internamente un objetivo general y uno específico, y dentro de ellos aparecen los tallares de reflexión con la **estructura de**: Título, objetivo, preguntas para el debate y recomendaciones didáctico-metodológicas, actividades modélicas a emplear con estudiantes. Los bloques son:

Primer bloque de talleres: Sensibilización caracterológica contextual

Objetivo general del bloque: reflexionar en relación con el valor de la utilidad de las preferencias lectoras en el proceso de comprensión textual de la disciplina Estudios Literarios a partir de las teorías psicológicas.

En este primer bloque, se verán los procederes relacionados con la esfera cognitiva, axiológica, emocional, y se pretende incidir sobre las marcas sensoriales.

Objetivo específico: determinar la importancia de la relación entre las ciencias literarias y las psicológicas y su influencia en las preferencias lectoras y el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

Se tendrán en cuenta elementos que inciden de forma directa en las emociones de los estudiantes como son:

1. Imagen sensorial
2. Oído sensorial
3. Líneas gustativas (generales, particulares, este último trabajo en equipo)

Estará conformado por dos talleres con la siguiente estructura: tema, título, objetivo, contenido a tratar, bibliografía para la preparación del docente, interrogantes para reflexionar.

Taller 1

Tema: La literatura y su relación con las ciencias psicológicas

Título: Enseñanza significativa desde las preferencias lectoras.

Objetivo: explicar la importancia que posee la aplicación de la psicología en las clases de literatura y el uso adecuado de las preferencias lectoras para la apropiación de los conocimientos literarios.

Contenido a tratar: Se parte del diagnóstico realizado a los profesores del departamento y a los estudiantes. Quien dirige el taller debe tener en cuenta un aspecto medular a la hora de realizar la caracterización y es el contexto social. Las nuevas dinámicas sociales son determinantes a la hora de escoger temas, obras y los espacios de aprendizaje y reflexión.

Se abordarán los temas relacionados con el aprendizaje significativo dentro del aula, los aspectos psicológicos que intervienen en el aprendizaje y el uso del diagnóstico como instrumento para determinar las preferencias lectoras y la importancia de las ciencias psicológicas aplicadas.

Bibliografía para la preparación del docente: se les ofrecerán a los docentes una carpeta con los materiales digitales: tesis de doctorado, artículos científicos, libros digitales, tesis de maestría y sitios web que permitan obtener los niveles de ayuda necesarios.

Interrogantes para reflexionar: los profesores deben prepararse para reflexionar sobre los temas que se abordarán en el taller, para ello, se establecen un grupo de interrogantes:

- ¿Qué relación existe entre las ciencias literarias y las ciencias psicológicas?
- ¿Cómo influyen las emociones en los estados de ánimo y por ende en el aprendizaje de los estudiantes?
- ¿Qué elementos de la teoría del aprendizaje significativo deben potenciarse dentro del aula según el diagnóstico de los grupos de la carrera?
- ¿Qué importancia tiene para la docencia en el nivel superior potenciar el aprendizaje desde la psicología cognitiva?
- ¿Qué importancia posee el trabajo de los contenidos literarios desde las preferencias lectoras?
- ¿Cómo influye en el estado anímico la edad, el lugar de residencia, el sexo, el uso de las redes sociales?

Taller 2

Tema: La importancia de los sentidos en el aprendizaje

Título: Imágenes y música para enseñar-aprender.

Objetivo: explicar la importancia del uso de recursos sensoriales para el desarrollo de un aprendizaje significativo en los estudiantes universitarios.

Contenido a tratar: En este taller se tratarán contenidos relacionados con la influencia de la música y las imágenes en el aprendizaje significativo, también se considerarán los efectos que tiene en el individuo, no solo en lo académico sino también en la vida misma y en la salud mental, además se verán las relaciones entre la música, las imágenes, la literatura y el aprendizaje, su influencia en las emociones de los estudiantes y su repercusión en el desempeño académico.

Otro elemento que será abordado es la relación de los elementos paratextuales con las preferencias lectoras, sus conceptos y las dinámicas de trabajo que pueden utilizarse para el análisis de textos.

Bibliografía para la preparación del docente: Carpeta digital

Interrogantes para reflexionar:

- ¿Cómo influyen los aspectos sensoriales en el aprendizaje?
- ¿Cómo puede el docente utilizar la música y las imágenes para lograr un aprendizaje significativo?
- ¿Influyen los aspectos sensoriales en las preferencias lectoras de los estudiantes?
- ¿Qué es la paratextualidad y cuál es su relación con la literatura?

Segundo bloque de talleres: Teorización selectiva intencional

Objetivo general del bloque: explicar las diferentes posiciones teóricas sobre el aprendizaje significativo, la didáctica desarrolladora y sus nexos con las preferencias lectoras en el proceso de comprensión textual.

En este segundo bloque de talleres se abordarán los contenidos relacionados con las principales teorías sobre las preferencias lectoras y su influencia en la comprensión textual. Se sistematizarán los postulados del aprendizaje significativo, la didáctica desarrolladora y se introducirá el concepto de valor subsumidor de las obras literarias como vía para el trabajo con las preferencias lectoras de los estudiantes. La selección de los contenidos está marcada por la intencionalidad de la investigación y de acuerdo con los resultados y análisis de las encuestas y entrevistas con los profesores del departamento carrera.

Objetivo específico: explicar los conocimientos referidos al tratamiento de las preferencias lectoras en el proceso de comprensión textual.

Estará compuesto por 3 talleres con la estructura siguiente: Tema, título, objetivo, contenido a tratar, bibliografía para la preparación del docente e interrogantes para reflexionar.

Taller 1

Tema: El aprendizaje significativo y sus nexos con la didáctica desarrolladora

Título: La enseñanza de la literatura desde lo significativo y desarrollador

Objetivo: analizar los nexos cognitivos entre los postulados del aprendizaje significativo y la didáctica desarrolladora para su adecuado uso en las clases de literatura.

Contenido a tratar: se tratarán los postulados del aprendizaje significativo y la didáctica desarrolladora. Sus nexos y diferencias. De igual manera, las categorías más importantes de ambos postulados como son los subsumidores o ideas de anclaje, el estudiante como sujeto del aprendizaje…

Bibliografía para el docente: Carpeta digital

Interrogantes para la reflexión:

¿A qué se le denomina aprendizaje significativo y cuáles son sus principales referentes teóricos?
¿A qué se le denomina didáctica desarrolladora y cuáles son sus principales referentes teóricos?
¿Cómo puede operar el docente con ambas teorías?
¿Cuáles son los nexos y las diferencias entre ellas?
¿A qué se le denomina subsumidores o ideas de anclaje?
¿Puede la clase de literatura utilizar estos elementos para convertirse en una clase desarrolladora?
¿Cómo se relacionan el aprendizaje significativo, la enseñanza desarrolladora y las preferencias lectoras?

Taller 2

Tema: El valor subsumidor de las obras literarias

Título: ¿En toda obra hay emoción?

Objetivo: explicar la relación entre las preferencias lectoras y la apropiación de conocimientos literarios mediante el estudio del concepto de valor subsumidor.

Contenido a tratar: Se definirá en un primer momento el concepto de valor subsumidor. Su importancia para determinar las preferencias lectoras de los estudiantes partiendo del diagnóstico, y cómo puede determinarse que una obra cumpla con las características necesarias para afirmar que posee valor subsumidor. Se establecerán nexos entre este concepto y otro que guardan estrecha relación de la teoría del aprendizaje significativo como son subsumidores o ideas de anclaje.

Bibliografía para la preparación del docente: Carpeta digital

Interrogantes para la reflexión:

- ¿A qué se le denomina valor subsumidor de las obras literarias?
- ¿Todas las obras poseen valor subsumidor? ¿Por qué?
- ¿Cómo puede determinarse el valor subsumidor de una obra a partir del trabajo con las preferencias lectoras?
- ¿En qué medida el valor subsumidor de las preferencias lectoras contribuyen a la apropiación de saberes literarios en los estudiantes?

Taller 3

Tema: Las preferencias lectoras desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural

Título: Las ideas de anclaje y las preferencias lectoras en textos literarios

Objetivo: determinar los elementos teóricos del nuevo enfoque que permiten el trabajo con las preferencias lectoras en las clases de literatura.

Contenido a tratar: Se determinarán aquellos elementos de los principios del enfoque que potencian el trabajo con las preferencias lectoras en las clases de literatura. Se harán comentarios sobre las categorías que permiten los nexos entre ambas teorías, y se abordarán características de la escuela histórico-cultural de Vigotsky que intervienen de forma directa en la relación cognición-cultura-sociedad.

Bibliografía para la preparación del docente: carpeta Digital

Interrogantes para la reflexión:

- ¿Cómo pueden trabajarse las preferencias lectoras en el nuevo enfoque de la asignatura?
- ¿Qué aspectos teóricos del enfoque contribuye al trabajo con las preferencias lectoras?
- ¿El trabajo con las preferencias lectoras pone al estudiante como sujeto de su aprendizaje? ¿Por qué?
- ¿Cómo determinar las ideas de anclaje en el texto literario?

Tercer bloque de talleres: Demostración operacional instrumental

Objetivo general del bloque: ilustrar cómo se procede con la inserción de las preferencias lectoras en el proceso de comprensión textual con textos literarios.

El tercer bloque de talleres, estará compuesto por los talleres donde se realizará la demostración práctica de cómo proceder con las preferencias lectoras desde las clases de literatura y didáctica de la literatura.

Objetivo específico: demostrar, mediante ejercicios prácticos, los procedimientos para el tratamiento a las preferencias lectoras de los estudiantes.

Tendrá un total de dos talleres y establecerá los pasos u operaciones que se precisan para el trabajo con las preferencias lectoras de los estudiantes. En cada taller se trabajará con una obra literaria diferente, se establecerán nexos a partir de las relaciones texto-contexto-intertexto-intratexto. La estructura de los talleres es: Tema, título, objetivo, contenido a tratar, bibliografía para la preparación del docente, modelación de cómo proceder para la comprensión del texto, interrogantes para la reflexión.

Se le ofrece a los docentes las operaciones para el trabajo con las preferencias lectoras:

1. Caracterizar los programas de los niveles educativos para los que se preparan los estudiantes de la carrera según el objeto de la profesión.
2. Identificar las obras que son de preferencias lectoras y las temáticas de los estudiantes de los niveles educativos para los que se preparan los estudiantes de la carrera según el objeto de la profesión que pertenecen al canon literario escolar.
3. Identificar otras obras y temáticas de preferencias lectoras de los estudiantes de su canon personal.
4. Establecer nexos de relación entre las obras y temáticas de preferencias lectoras de los niveles educativos y de su canon personal.
5. Seleccionar las obras de preferencias lectoras de los estudiantes de su canon personal a partir de su valor subsumidor y las de los niveles educativos.
6. Seleccionar los fragmentos significativos de las obras a partir de:
   - Diagnóstico
   - La representatividad del eje temático
   - Los valores que se desean destacar (axiología)
7. Establecer la relación texto-contexto-intratexto-intertertexto
8. Aplicar el algoritmo de comprensión a partir de las dimensiones semánticas, sintácticas y pragmáticas y con elaboración de interrogantes por niveles. **Ello implica la utilización de una metodología a seguir:**

1. **Orientación del autoestudio con una guía para la lectura** que facilite la búsqueda de información previa antes de adentrarse en la comprensión del texto.
2. **Reconocimiento del contexto:** implica que se trabaje con aquellos datos del autor y del contexto geográfico, económico, social, político, que contribuyen a la comprensión del texto.
3. **Trabajo con los subsumidores o ideas de anclaje:** recae en las palabras claves y signos auxiliares de significación. Resulta esencial operar con los conocimientos de la lengua que el lector-estudiante conoce y ya tiene incorporado, teniendo en cuenta los niveles de estructuración del texto, y los recursos empleados por el autor: los tropos y figuras del lenguaje, símbolos más representativos, clasificación del texto, género o tipo literario.
4. **Elaboración de preguntas para la comprensión global,** que faciliten el tránsito por los niveles de comprensión y el trabajo con los significados del texto: el proceso de comprensión transcurre aproximadamente durante tres niveles: la comprensión inteligente, la comprensión crítica y la comprensión creadora.

Taller 1

Tema: El trabajo con las preferencias desde el género épico

Objetivo: analizar un texto épico de preferencia mediante su comprensión y establecimiento de nexos temáticos para el desarrollo de profesionales competentes.

Contenido a tratar: Se trabajará con el cuento para adolescentes y jóvenes Laura, del autor Ariel Fonseca Rivero. El mismo se encuentra recogido en el libro El circo invisible, ganador del premio Oriente en el 2014. Se establecerán nexos temáticos con otras obras como Casa de Muñecas mediante actividades docentes que permitirán la comprensión del texto de forma integral

Bibliografía para la preparación del docente: Carpeta digital

Modelación de cómo proceder para la comprensión del texto: El profesor deja la lectura del cuento Laura como actividad independiente para los estudiantes. Este texto se seleccionó a partir del diagnóstico de las temáticas y géneros de preferencia, el género épico es el de mayor preferencia y también se tuvo en cuenta la calidad de la obra literaria, así como su extensión. Se inicia el trabajo con la comprensión del cuento, durante una clase, luego de la introducción. Una vez hecho esto, deben quedar establecidos el nexo con la obra que se estudia en los niveles educativos en los cuales incidirán de forma directa una vez egresados. Para ello se proponen las actividades siguientes:

1. ¿Te gustó el cuento? ¿Por qué?
2. ¿Qué tipo de texto es atendiendo al código y a la forma elocutiva?
3. ¿Cuál es la temática principal?
4. ¿Cuáles son los personajes que intervienen en el cuento?
5. ¿Qué característica de la épica están presentes?
6. ¿Qué apodo recibe Laura en el cuento? ¿Cómo lo clasificarías desde el punto de vista sintáctico?
7. Extrae del texto el párrafo que mejor describe lo que significaba la felicidad para Laura.
8. Lee nuevamente el siguiente fragmento:

Recogió en una maleta remendada las pertenencias de la joven. Un beso en la frente antes de verla desaparecer de la mano de aquel hombre. —Adiós, mi niña— susurró, con la esperanza de que la muchacha lograra ser feliz. En los establos los caballos comenzaron a relinchar. Ellos sabían.

a. ¿qué expresión afirma que Laura se iba de la mano con un extraño?
b. ¿Qué tipo de pronombre es? Clasifícalo
c. ¿Por qué razones consideras Laura obedece a su madre aún en contra de su voluntad?
d. ¿Cómo valoras esa actitud?
e. ¿Era el dinero o una vida acomodada el sueño de Laura? Escoge en el cuento la oración que mejor describa el sueño de Laura.

9. ¿Qué obra estudiada en años anteriores te recuerda a esta trama?
10. En ambas obras, la figura de la mujer y los matrimonios por conveniencia son temas recurrentes. Si tenemos en cuenta los contextos sociales de ambas obras era bastante común. Pero y en la actualidad ¿son igual de recurrentes estos temas en la sociedad cubana?
11. ¿Qué opinión te merece el hecho de elegir pareja poniendo en primer lugar su situación económica, o la tuya?
12. A pesar de las similitudes ambas obras tienen diferencias, ¿cuáles son?
13. Utiliza una palabra con la que puedas describir la emoción que te produjo el cuento.

Interrogantes para la reflexión.

¿Con qué otras obras se pudiera vincular esta lectura de preferencia a lo largo de las diferentes literaturas: universal, española, latinoamericana y cubana?

¿Qué otras problemáticas se pudieran incorporar al proceso de comprensión textual?

¿Qué escritores de la literatura actual en la narrativa abordan esta temática?

¿Qué otras interrogantes pudieran favorecer la inserción de las preferencias lectoras del canon personal del estudiante?

Cuarto bloque de talleres: Socialización experencial pedagógica

Objetivo general: socializar las experiencias y los resultados de los profesores del colectivo de disciplina

Estudios Literarios con la inserción de las preferencias lectoras en el proceso de comprensión textual.

En este último bloque, se socializarán las experiencias que se han tenido en cuenta a partir de la aplicación del trabajo con las preferencias lectoras: Lectoesperanza, talleres de promoción de la lectura, Cátedras honoríficas, Tertulias, encuentro con escritores.

Objetivo específico: valorar la importancia del trabajo con las preferencias lectoras mediante la socialización de experiencias para el desarrollo del ejercicio de la profesión.

Estará compuesto por dos talleres que tendrán la estructura siguiente: Tema, objetivo, demostración objetiva, resultados.

Taller 1

Tema: La promoción de la lectura desde las preferencias lectoras

Objetivo: comparar obras de una misma temática partiendo del análisis de un texto de preferencia lectora para establecer nexos cognoscitivos y literarios.

Demostración objetiva: Los estudiantes deben presentar un libro, en este caso de su preferencia y comparar el mismo con otros textos propios del canon literario escolar. Debe realizarse la actividad como parte de las prácticas laborales lo que posibilitará que se continúen formando como promotores culturales. Deben ponerle un título a la tertulia o presentación literaria y crear un guion. Las presentaciones en las diversas escuelas donde se realice la práctica laboral, pueden coincidir con fechas patrióticas o de importancia social.

Resultados: En el taller de socialización de las prácticas laborales deben exponerse las experiencias que se obtengan de esta tertulia.

Taller 2

Tema: Los encuentros con escritores guantanameros.

Objetivo: caracterizar la obra de escritores del territorio mediante los conversatorios con personalidades literarias para el desarrollo de profesionales competentes.

Demostración Objetiva: El docente debe fungir como guía de todo el proceso, desde la selección del escritor guantanamero hasta las obras del canon literario escolar que debe relacionarse con la temática que trabaja el mismo. El espacio debe invitar al debate, a la reflexión, al intercambio respetuoso de criterios y juicios con los estudiantes. Se parte nuevamente del diagnóstico ya establecido de las preferencias lectoras de los estudiantes, ello posibilitará que su atención se active de forma consciente.

Resultados: Ampliación del universo de saber de los estudiantes, mejores actitudes ante la lectura de los textos del canon literario escolar y mejor actitud ante la comprensión de textos.

Valorar el nivel de efectividad de los talleres didáctico-metodológicos

Se parte de los mismos indicadores planteados para la caracterización del estado inicial. Se empleó la misma muestra de profesores y estudiantes. Además también se recogió los criterios de usuarios de otras entidades que se vinculan al trabajo de la carrera, en la formación del estudiante. Los métodos que se empleados fueron: el de criterio de usuario y los talleres de reflexión. Los resultados fueron muy positivos y las experiencias más destacadas son:

- Se pudo corroborar que la comprensión era más efectiva cuando partían de textos de su preferencia para relacionarlo con el canon literario escolar.

- Los educandos de niveles educativos como secundaria y medio superior tienen preferencias similares a los estudiantes de la carrera, temáticas como el amor, el sexo, el humor son los más preferidos.
- El contexto social es un elemento importante a tener en cuenta en la selección y comprensión de determinados textos. El poema de José María Heredia, El himno del desterrado, por ejemplo, ha adquirido un valor diferente para los educandos ya que el mismo no diferencias entre los conceptos de destierro y emigración.

En resumen los talleres didáctico-metodológicos propuestos:

Elevan el nivel de preparación de los profesionales de la disciplina Estudios Literarios, son pertinentes, útiles, adecuados. Con la preparación metodológica de los profesores y su incidencia en la formación se logra el protagonismo estudiantil, el deseo por la participación en actividades y la preocupación por aprender no solo para obtener una buena calificación en el aula, sino para desempeñarse en otros espacios, lo que le da cultura.

Conclusiones

Los talleres didáctico-metodológicos propuestos tienen en cuenta una relación dialéctica entre los principales elementos que la estructuran y parten de los fundamentos filosóficos, psicológicos, sociológicos, antropológicos, pedagógicos y didácticos lo que deriva una orientación para el tratamiento a las preferencias lectoras en el proceso de comprensión textual de la disciplina Estudios Literarios.

El proceso de aplicación y valoración de los talleres didáctico-metodológicos reveló una tendencia satisfactoria en el desarrollo de la apropiación de los saberes literarios de los estudiantes y en la preparación didáctico-metodológica de los docentes para la inserción de las preferencias lectoras en el proceso de comprensión textual de la disciplina Estudios Literarios.

BIBLIOGRAFÍA

Aponte, R (2015). El taller como estrategia metodológica para estimular la investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. En Boletín virtual-octubre-Vol 4-10 ISNN 2266- 1536. Universidad Popular del Cesar, Valledupar, Colombia.

Ausubel, D. (1976). Psicología Educativa: Un enfoque cognoscitivo. Editorial Trillas.

Domínguez Diacén, L. (2023) Las preferencias lectoras en el proceso de comprensión textual de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura. Memoria escrita en opción al título académico de Master en Didáctica del Español y la Literatura no publicada. Universidad de Guantánamo. Guantánamo, Cuba.

Henríquez, C. (1964). Apreciación literaria. Ed. Pueblo y Educación.

Hernández, J et. al. (2010). Introducción a los estudios literarios. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Labarrere, G y Valdivia, Gl. (1988). Pedagogía. La Habana, Pueblo y Educación.

Loayza-Maturrano, E. F. (2022). Preferencias y hábitos de lectura en estudiantes universitarios. Revista ConCiencia EPG, Vol 7(1), pp. - 36-51. https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.7-1.3

Lubén, Y. (2019). El análisis de textos literarios martianos en la carrera Licenciatura en Educación. Español-Literatura. Tesis de doctorado no publicada. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.

Martí, J. (1882). La opinión Nacional. Caracas. En Obras Completas, p. 392

Ministerio de Educación Superior. (2022).Resolución 47/2022 Reglamento organizativo del proceso docente y de dirección del trabajo docente y metodológico para las carreras universitarias. La Habana.

Montaño, J R. (2006). La literatura y, en, desde, para la escuela. Editorial Pueblo y Educación.

Pérez Porto, J., Gardey, A. (30 de agosto de 2010). Preferencia - Qué es, influencia, definición y concepto. Definicion.de. Última actualización el 3 de septiembre de 2021. Recuperado el 14 de junio de 2023 de https://definicion.de/preferencia/

Rodríguez, ML., Moreira, MA., Caballero, MC., y Greca, IM. (2010). La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva. Editorial Octaedro. Primera edición 2008. CL. Barcelona. Libro Digital. Recuperado en página web www.cedro.org

Roméu, A. (2003). Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza. Editorial Pueblo y Educación.

Sicchar, J.L. (2020). Las preferencias lectoras y el desinterés de los clásicos distópicos en los estudiantes de noveno grado (tercer grado de **secundaria) de un colegio privado de Lima (Perú). Tesis para optar al grado académico de Maestro den literatura infantil-juvenil y animación a la lectura.** Universidad Católica Sede Sapientiae.

AÑO 7. Nº 15, OCTUBRE DE 2024
ISSN: 2594-0759

RECIBIDO: 15 DE AGOSTO 2024: REVISADO: 22 DE AGOSTO 2024: ACEPTADO: 19 DE SEPTIEMBRE 2024

HERRAMIENTAS DIGITALES BASADAS EN GAMIFICACIÓN E IA

DIGITAL TOOLS BASED ON GAMIFICATION AND AI

Jesús Valera Hernández
Estudiante de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana
valera11j@gmail.com
ORCID: *0009-0004-0657-9428*

Dr. Moisés Ramón Villa Fajardo
Doctor en Educación, profesor investigador de tiempo completo, coordinador de la Licenciatura en Innovación Educativa en UCEMICH
mvilla@ucemich.edu.mx
ORCID: *0000-0001-5051-4534*

Dra. Adriana Barraza López
Doctora en Educación, profesora investigadora de tiempo completo UCEMICH
abarraza@ucemich.edu.mx
ORCID: *0000-0002-8748-7258*

RESUMEN

La Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo (UCEMICH), situada entre Sahuayo de Morelos y Jiquilpan de Juárez—localidades que enfrentan un rezago en competencias tecnológicas debido a la brecha digital en la región—destaca la necesidad de implementar aplicaciones educativas innovadoras. En particular, se plantea dotar a los estudiantes de la Licenciatura en Innovación Educativa (LIE) con herramientas digitales que incorporen la gamificación, para enfrentar los desafíos educativos contemporáneos. Además, se busca integrar la inteligencia artificial en la práctica docente y en el currículo educativo, tanto para apoyar a estudiantes como a docentes, siempre desde una perspectiva ética y responsable. Para fundamentar esta propuesta, se realizó un estudio cualitativo, de tipo documental y descriptivo, utilizando la revisión bibliográfica y el análisis de contenido como técnica y herramienta de investigación principales. Los resultados, al contrastarse con la fundamentación teórica de otras investigaciones, permitieron proponer un compendio de plataformas educativas y concluir que herramientas como Educaplay, ChatGPT y las plataformas de cursos en línea masivos y abiertos (MOOC) podrían ser especialmente efectivas para abordar las problemáticas educativas contemporáneas.

Palabras claves: Gamificación, Herramientas Digitales, Inteligencia Artificial Generativa.

ABSTRACT

The Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo (UCEMICH), located between Sahuayo de Morelos and Jiquilpan de Juárez—localities that face a lag in technological skills due to the digital divide in the region—highlights the need to implement innovative educational applications. In particular, it is proposed to provide students of the Bachelor of Educational Innovation (LIE) with digital tools that incorporate gamification, to face contemporary educational challenges. In addition, it seeks to integrate artificial intelligence into teaching practice and the educational curriculum, both to support students and teachers, always from an ethical and responsible perspective. To support this proposal, a qualitative, documentary and descriptive study was carried out, using bibliographic review and content analysis as the main research technique and tool. The results, when compared with the theoretical foundation of other research, allowed us to propose a compendium of educational platforms and conclude that tools such as Educaplay, ChatGPT and massive open online course (MOOC) platforms could be especially effective in addressing contemporary educational problems.

Key Words: Gamification, Digital Tools, Generative Artificial Intelligence.

Introducción

La educación es un proceso en constante evolución, adaptándose a las demandas de los contextos educativos emergentes. Por ello, la Licenciatura en Innovación Educativa (LIE) de la Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo (UCEMICH) busca ofrecer recursos innovadores que sean eficientes y eficaces en los contextos educativos actuales, independientemente del entorno. Además, se pretende reducir la brecha digital presente en el estado de Michoacán. Estos recursos innovadores se refieren a cualquier medida alternativa a las ya establecidas, que puedan desarrollarse para resolver un problema existente o establecer nuevos procedimientos o elementos que mejoren un proceso, un producto, un resultado, o todos en conjunto.

La presente investigación está dirigida a la Licenciatura en Innovación Educativa de la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán. Esta investigación propone herramientas digitales con énfasis en tres diferentes facetas: en primer lugar, una visión basada en la técnica de la gamificación; en segundo lugar, la incorporación de la Inteligencia Artificial Generativa al sistema educativo y el uso ético de esta herramienta; y en tercer lugar, una compendio de herramientas digitales para la constante preparación y actualización en contenidos tanto académicos como personales y laborales para la población estudiantil.

La investigación identifica dos factores cruciales. El primero es una problemática educativa, social y económica que afecta no solo a las regiones de Jiquilpan de Juárez y Sahuayo de Morelos, entre las cuales se encuentra la institución de carácter pública, sino que también es una problemática a nivel nacional, que varía en intensidad según la región. El segundo factor es la capacidad de las herramientas digitales para responder a los retos educativos actuales, su selección, uso e implementación como prácticas innovadoras y alternativas al aprendizaje tradicional, y su adaptación al modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Derivado de ello, se realizó la presente investigación, la cual analizó las herramientas: quizzis, padlet, Moocs, mentimeter, Kahoot, Genially, Educaplay y ChatGPT y tuvo por intención crear un compendio de recursos educativos digitales como aplicaciones, programas y plataformas web para los estudiantes de la experiencia educativa de la Licenciatura en Innovación Educativa (LIE) que les permita implementar o desarrollar software educativo como estrategia innovadora para sus prácticas pedagógicas. Así mismo, la presente propuesta estuvo basada en proponer herramientas digitales que estimularan o afinaran las competencias en TIC y estuvieran en sintonía con la técnica de la gamificación; de la misma forma, se enfatizó en incluir a la IAG tanto en la práctica docente como enseñar un uso ético y responsable de la misma.

Finalmente, se concluyeron como esenciales las herramientas educaplay, ChatGPT y las plataformas web que brindan acceso a los MOOCS, además, es importante destacar que la implementación de herramientas digitales en aulas con la infraestructura adecuada permite un aprendizaje no solo teórico, sino también práctico. Esto facilita la aplicación del conocimiento en la resolución de situaciones o problemáticas similares a las de la vida cotidiana y permite el uso de contenido digital creado por otras instituciones educativas, actores educativos o usuarios de internet.

Fundamentación teórica

El uso de dispositivos móviles y electrónicos en el aula está ganando impulso como una medida innovadora, ofreciendo una alternativa a los métodos tradicionales en la educación de cualquier nivel (Dorantes & Reyes, 2021). Sin embargo, esta propuesta es cuestionada por diversos actores del proceso educativo, como docentes, padres de familia, administrativos y directivos. Argumentan que muchas instituciones educativas carecen de la infraestructura necesaria para implementar las técnicas o métodos pedagógicos que pueden desarrollarse con software educativo (Toche, 2019).

A pesar de que se trata de una afirmación correcta, también es cierto que existe una brecha digital para utilizar la tecnología con fines educativos y no solo con fines de ocio y entretenimiento. Además, es necesario actualizar las competencias tecnológicas para responder a las nuevas necesidades del mercado laboral del siglo XXI (Ramírez, 2015). Las competencias tecnológicas ya no se plantean como una cualidad adicional, sino como una competencia necesaria que debe formar parte de las cualidades indispensables de un profesionista con una formación integral.

Por ello, el siguiente planteamiento busca dotar de los conocimientos necesarios a los estudiantes de la Licenciatura en Innovación Educativa (LIE) para formar profesionales más competentes, capaces de responder a las problemáticas actuales en la educación de vanguardia. Este enfoque promueve una visión de trabajo que se basa en proponer, aplicar, evaluar y dar seguimiento a soluciones innovadoras, respetando y considerando la integridad social, cultural y material del entorno en el que se desempeñen. (Licenciatura en Innovación Educativa – Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo, n.d.)

Al concluir sus estudios en la LIE, los estudiantes suelen orientar su práctica profesional hacia roles como consultores, capacitadores o docentes en diferentes niveles educativos y en diversas instituciones de los sectores público y privado. Existe una cantidad inmensa de opciones de software disponibles, tanto gratuitos como de pago, para prepararse adecuadamente. Para delimitar esta investigación y hacerla más precisa, se centrará en el software que pueda ser útil para los estudiantes de la LIE en la práctica profesional de la educación básica, nivel que se enfoca en el desarrollo de habilidades en lectura, matemáticas y ciencias.

NMC (2017, como se citó en Hernández et al., 2024) afirma:

> Según el informe Horizon de Tecnologías Emergentes en la Educación Superior de NMC (New Media Consortium), la integración de la tecnología en el proceso educativo puede "fomentar la colaboración, fomentar la interacción entre estudiantes y maestros, y proporcionar oportunidades para que los estudiantes adquieran habilidades críticas para el siglo XXI".

La propuesta de este compendio se despliega bajo una visión similar, ya que se propone que las aplicaciones, programas o plataformas web puedan plantearse como un pilar de apoyo en las prácticas pedagógicas. No necesariamente, una problemática educativa se resuelve con la implementación o desarrollo de un software educativo; sin embargo, puede ser una técnica de apoyo que, a su vez, complemente a una metodología para solucionar dicha problemática.

Para la propuesta del diseño del compendio de software educativo, se es consciente que existe un sinfín de áreas de mejora o de problemáticas, así como de beneficios, pero en este caso no se plantea abordar esa parte, pues se considera que quienes utilicen este compendio tendrán las capacidades suficientes para adaptarlo a sus fines específicos y dar respuesta a las problemáticas que se les presenten.

Sin embargo, es preciso destacar que el software educativo que se planea recopilar ha sido cuidadosamente seleccionado para alinearse con el ideal más valioso de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) (Secretaría de Educación Pública, 2022). Este ideal sostiene que los contenidos deben integrarse con la realidad, es decir, preparar a los educandos para enfrentar problemáticas y retos cotidianos de la vida, no solo del ámbito profesional. Se ha tenido cuidado de implementar software que sea adaptable a una variedad de situaciones, en las cuales los estudiantes puedan desarrollar cualidades intelectuales, de razonamiento, toma de decisiones, moral, autocuidado, habilidades sociales e interpersonales, entre otras.

Este enfoque debe alinearse con los tres pilares que plantea la Nueva Escuela Mexicana (NEM): el enfoque crítico, humanista y comunitario. Además, busca reducir las prácticas tradicionales que conllevan metodologías ineficaces, como el exceso de información, la memorización, la adquisición de habilidades aisladas y contenidos poco aplicables o relevantes para resolver problemas cotidianos.

Por ejemplo, González y Sánchez (2018, como se citó en Hernández et al., 2024) realizaron un estudio longitudinal en el cual mencionan lo siguiente:

> Se examinó el impacto del uso de tabletas en el aprendizaje de matemáticas en estudiantes de primaria en Ecuador. Los resultados mostraron mejoras significativas en el rendimiento académico y la motivación de los estudiantes, respaldando la eficacia de la tecnología como herramienta educativa.

Como se argumentó al inicio de este escrito, la intención no es crear material estéticamente agradable o que requiera infraestructura tecnológica sin control, sino plantear cómo ser eficientes con el equipo disponible y, al mismo tiempo, ser eficaces para cumplir con los objetivos de aprendizaje establecidos, logrando un conocimiento significativo. Esto debe lograrse independientemente de la teoría de aprendizaje o metodología sobre la que se haya construido el plan de trabajo de las clases y como una noción impecable al momento de plantear propuestas innovadoras en una institución educativa.

Parte de proporcionar este compendio de aplicaciones es contribuir al desarrollo de software educativo que combine la técnica de la gamificación con la adaptación del software a las necesidades específicas, ya sean de un tema, un estilo de aprendizaje, la generación de interés, la realización de diagnósticos, entre otros. Para lograr esta combinación, se propone la técnica de la gamificación, entendida como la integración de elementos o principios de juego en el aula para generar un mayor interés en los alumnos. Esta técnica se presenta como una alternativa a los métodos de aprendizaje ya establecidos, haciéndolos más dinámicos y participativos, y permitiendo una construcción gradual y significativa del conocimiento (Zepeda-Hernández, Abascal-Mena, & López-Ornelas, 2016; Boillos, 2024).

Asimismo, he considerado la vertiente de la gamificación que busca crear un ambiente de aprendizaje basado en la creación de juegos que respondan a necesidades o retos específicos. Al integrar estos elementos, se pretende desarrollar software educativo que no solo capte la atención de los estudiantes, sino que también se adapte de manera efectiva a sus requerimientos individuales, facilitando así un aprendizaje más personalizado y motivador.

La propuesta del compendio busca persuadir a los estudiantes del LIE de considerar el diseño de software y las herramientas digitales como un apoyo para la práctica pedagógica. Sin embargo, no se trata de un intento por formar profesionales bajo una visión obligatoria de involucrar la tecnología, tanto en hardware como en software. La intención es añadir esta alternativa a la visión del profesionista para que expanda sus competencias y su formación integral.

Por otra parte, es fundamental ser competente tecnológicamente, ya que esto permite mantenerse

actualizado y comprender la evolución de la sociedad y los nuevos conocimientos académicos que se desarrollan a lo largo del tiempo. Aunque este compendio contribuirá a la experiencia educativa con recursos digitales, es importante reconocer que la tecnología y sus herramientas no son el único medio para crear propuestas de innovación.

Una vez expuesto lo anterior, el último pilar de esta propuesta es la incorporación de la Inteligencia Artificial generativa (IA), como un asistente para reestructurar los procesos curriculares o como un detonador de ideas que guíen una actividad o un proyecto en las aulas; sin embargo, a pesar de que la IA tiene una variedad de funciones, al igual que una variedad de variantes para realizar esas mismas funciones, el planteamiento que se hace sobre ella en este caso particular es el de un asistente o un detonador de ideas que ilustre a los estudiantes del LIE, les permita ser más creativo y le facilite algunas actividades.

Podemos apreciar su utilidad de diversas formas y en distintos contextos. Maldonado-Mahauad (2018, como se citó en Toala, 2023) comparte desde su perspectiva:

> La inteligencia artificial (IA) y el análisis de datos están transformando la educación, ofreciendo nuevas oportunidades para mejorar la enseñanza y el aprendizaje a través de la personalización, el análisis del desempeño de los estudiantes y la identificación de áreas de mejora.

Sin embargo, considero que algunos usos de interés para los docentes pueden girar en torno a tres aspectos: 1) los usos y beneficios de la IA generativa, 2) los usos inadecuados y las malas prácticas de la IA, y 3) el uso y aplicación para quienes imparten docencia. En este caso, nos centraremos en el último aspecto, el cual tiene la intención de transversalizar su uso para dar soporte y apoyo en la práctica docente, ya sea en problemáticas educativas actuales o para simplificar tareas cotidianas. Pero sobre todo, se busca innovar la manera en que se pueden plantear los contenidos, actuando como un asistente virtual que brinde soporte cuando las limitaciones del docente se hagan evidentes.

El uso de plataformas como ChatGPT, Gemini y Copiloto de Microsoft nos permite adaptar contenido a personas con diferentes capacidades o estilos de aprendizaje. Además, con sus versiones premium (de paga), se puede diseñar contenido específico de interés particular para los estudiantes. Por ejemplo, si estás diseñando material grupal sobre la suma, podrías adaptar el contenido a una temática que le guste a un estudiante, como el fútbol, para mantener su atención y hacerlo más comprensible y atractivo.

La intención de integrar la IA generativa en la propuesta de aplicaciones, programas y plataformas web para la materia de Recursos Educativos Digitales es adaptar los contenidos a situaciones específicas, haciendo que sean más interesantes y llamativos. Esto responde a la idea principal de la NEM: que la educación gire en torno al estudiante, fomentando el aprendizaje significativo y generando interés por los contenidos académicos.

Además, estas tecnologías pueden facilitar la personalización del aprendizaje en un sentido distinto al antes mencionado, permitiendo a los educadores ajustar el contenido según el progreso y las necesidades individuales de cada estudiante. También, la integración de estas herramientas no solo beneficia a los estudiantes, sino que también apoya a los docentes, proporcionándoles recursos y metodologías innovadoras para mejorar la enseñanza. Con la ayuda de la IA, los maestros pueden identificar más fácilmente las áreas donde los estudiantes tienen dificultades y ofrecer soluciones personalizadas, mejorando así la eficacia del proceso educativo.

Metodología

Para este trabajo de investigación se utilizó una metodología de corte cualitativo, la cual permitió analizar texto, video y audio para comprender cómo se empleaban herramientas digitales en combinación con la técnica de la gamificación, proporcionando nuevas perspectivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, se investigó cuáles herramientas digitales serían más útiles según el entorno de Michoacán y la Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo, específicamente para los estudiantes de la Licenciatura en Innovación Educativa. Se intentó comprender y dimensionar qué opciones serían aplicables no solo dentro de la institución, sino también fuera de ella.

Finalmente, se buscó comprender las experiencias y percepciones de otros investigadores que han utilizado diversas herramientas digitales para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes y los conocimientos adquiridos, una situación diferente a simplemente elevar las calificaciones. Para tener una descripción y comprensión más completa de lo que es la investigación cualitativa, es preciso retomar la definición de Arbulú (2023), en la que dice:

> La investigación cualitativa es un tipo de investigación con enfoque inductivista, interpretativista, construccionista y naturalista del mundo, que consiste en recopilar y analizar datos usualmente no numéricos, como texto, vídeo o audio, para comprender conceptos, opiniones, comportamientos, emociones, percepciones o experiencias en sus entornos naturales. Puede utilizarse para profundizar en un problema o generar nuevas ideas a investigar.

El estudio fue de tipo documental, dado que el análisis se basó en la literatura científica previamente publicada para respaldar la propuesta. Se analizaron qué softwares serían los más útiles y viables para la construcción de la propuesta, los usos comunes de esas plataformas, aplicaciones o softwares, y su implementación dentro de las instituciones educativas y en qué niveles. Además, se comparó la aceptación de estas herramientas, el nivel de complejidad para los usuarios comunes, y qué retos o problemáticas educativas actuales se resolvían con mayor facilidad mediante su implementación.

Para tener un mejor entendimiento de las acciones ejercidas, es preciso recordar la definición de Correa y Cruz (n.d.), en la que dicen lo siguiente: “La investigación documental es, como su nombre indica, aquélla que se realiza a partir de la información hallada en documentos de cualquier especie, como fuentes bibliográficas, hemerográficas o archivísticas.”

La investigación también adoptó un enfoque descriptivo, ya que se detalló el uso general de softwares, aplicaciones o plataformas web, su aplicación académica, algunas de sus áreas de oportunidad, su adaptabilidad a la NEM, los sistemas operativos con los que son compatibles y, finalmente, las limitaciones tanto técnicas como en relación con la infraestructura de las instituciones educativas.

La técnica de investigación empleada fue la revisión bibliográfica o revisión de literatura. Como se ha mencionado anteriormente, esta práctica permitió recopilar, revisar y analizar literatura científica previamente publicada sobre el tema abordado. Utilizar esta técnica fue fundamental para asentar las bases teóricas de la investigación y comparar las propuestas iniciales con las perspectivas y experiencias ya recopiladas y analizadas en artículos científicos o investigaciones anteriores. Este proceso facilitó la deducción del software adecuado y, más importante aún, la determinación del porqué. Coral (2016) nos dice que la revisión bibliográfica es:

> Un análisis de documentos acerca de un tema que se está rastreando. Presenta la información publicada sobre un tema y plantea una organización de ese material de acuerdo con un punto de vista. Se utiliza para recopilar y comentar la literatura publicada sobre un tema.

La herramienta de investigación empleada fue el análisis de contenido. Esta herramienta se utilizó para interpretar y analizar el contenido recopilado, lo que permitió entrelazar los datos para identificar conceptos, teorías, percepciones y propuestas afines a los planteamientos de esta investigación.

Resultados

Como resultado de la investigación documental y el análisis de contenido, se presenta el siguiente compendio de plataformas y aplicaciones educativas para su consideración por parte de los docentes y estudiantes de la LIE de la UCEMICH.

Tabla 1
Compendio de plataformas y aplicaciones como herramientas digitales.

Aplicaciones	¿Qué es?	¿Qué hacen?	Aplicación para el aula:
Genially	Genially es una plataforma web gratuita con una interfaz intuitiva que permite a los usuarios crear contenidos interactivos y visualmente atractivos, adaptados a su público objetivo. Es una plataforma ideal para desarrollar técnicas basadas en la gamificación que apoyen el proceso de aprendizaje en las aulas, y es aplicable a diferentes metodologías de enseñanza. https://genially.com/	Entre sus funcionalidades se incluyen la creación de juegos y retos, quizzes y encuestas, presentaciones interactivas, infografías, entre muchas otras posibilidades. Cabe destacar que es una plataforma fácil de usar, que no requiere amplios conocimientos en TIC ni programación. Puede ser utilizada desde una perspectiva teórica combinada con una estrategia práctica.	Genially puede emplearse como una actividad o técnica Preinstruccional para introducir contenidos y despertar el interés de los estudiantes; como una actividad Coinstruccional que permita comprender mejor los contenidos o abordarlos de una manera diferente; y como una actividad Postinstruccional para evaluar si se cumplieron los objetivos de aprendizaje planteados al inicio o evaluar los conocimientos adquiridos por el educando. Incluso, puede usarse como un repositorio sobre los temas que se han ido abordando a lo largo del ciclo escolar.
Mentimeter	Mentimeter es una plataforma web en inglés, con modalidades de suscripción tanto gratuitas como de pago, que permite crear y compartir presentaciones interactivas con los invitados en tiempo real. https://www.mentimeter.com/	Entre sus funciones más destacadas se encuentra la creación de presentaciones interactivas, que incluye: nubes de palabras, encuestas, preguntas abiertas para respuestas de texto libre, escalas para calificar diferentes aspectos basándose en una pregunta, clasificación de opciones para jerarquizar diferentes elementos basándose en una pregunta, pónganlo en un pin: que permite señalar puntos en una imagen. Para los usuarios con membresía de pago, existen opciones adicionales, como la creación de una plantilla con inteligencia artificial.	La herramienta es útil para iniciar y cerrar una clase, planteando preguntas que detonen el tema y evaluando los aprendizajes de los alumnos. Además, fomenta el interés de los estudiantes de educación básica en las TIC, incentivando el uso de dispositivos electrónicos con fines educativos, más allá del entretenimiento, y promoviendo aprendizajes que no necesariamente estén vinculados al ámbito académico. Finalmente, contar con un reporte de respuestas permite analizar y replantear las planeaciones didácticas, mejorando así los procesos de enseñanza-aprendizaje para que sean más significativos y eficientes.

Padlet	Es una plataforma digital que permite crear murales o tableros virtuales en equipo, a los cuales les denominan “padlets” en el cual un usuario puede diseñar un mural y decorarlo sobre alguna temática, de forma que los invitados puedan plantar en ella información de algunas fuentes, ideas o recursos multimedia (videos, audios, fotos). https://padlet.com/	Entre sus funciones de creación principal destacan: creación de un mural temático, espacios de colaboración, sandbox, galería de fotos y glosario.	El uso de esta herramienta es versátil y puede aplicarse en momentos específicos del proceso educativo, como actividades preinstruccionales, postinstruccionales o diagnósticas. Por ejemplo, se puede emplear al final de una lectura grupal en educación básica para que los estudiantes compartan sus perspectivas y enriquezcan el aprendizaje colectivo. Aunque Padlet ofrece fortalezas como facilidad de uso, colaboración en tiempo real y atractivo visual, también tiene áreas importantes de mejora.
Kahoot!	Es una plataforma web gratuita que permite crear quizz interactivos y devuelve los resultados en estadística simple para hacer un análisis de las posibles áreas de mejora hacia la práctica docente. Es una herramienta que tiene impregnada las mecánicas del juego, por lo tanto, trabaja bajo la visión de la técnica de la gamificación. https://kahoot.com/	La herramienta ofrece diversas opciones para crear un quiz, incluyendo plantillas prediseñadas para un diseño rápido, plantillas en blanco para comenzar desde cero, y dos funciones exclusivas para usuarios con membresía: generar un kahoot a partir de un PDF o un tema, ambas posibles gracias a la IA. Las plantillas predefinidas permiten trabajar de diferentes formas, tanto individualmente como en grupo, con opciones como "¿Adivina quién?", "Estudio con preguntas de verdadero o falso", y "Estudia el vocabulario", entre otras.	Su principal función radica en evaluar el aprendizaje y reforzarlo, pero de una forma dinámica e individualizada. El uso e implementación de esta herramienta dependerá de las necesidades de cada usuario, ya que cuenta con diversas funcionalidades que la hacen adecuada para distintos momentos de la planificación didáctica. Sin embargo, es importante darle un propósito claro y alinearla con el fomento de las ciencias, matemáticas, y lenguaje y comunicación. Por ello, se considera como una herramienta que podría convertirse en una técnica de apoyo esencial en el aprendizaje de TIC para los estudiantes de la LIE.
Quizziz	Quizizz es una web que nos permite crear cuestionarios online que nuestros alumnos pueden responder de tres maneras distintas: 1. En un juego en directo (tipo Kahoot) 2. Como tarea (los resultados le llegan al maestro) 3. De manera individual («solo game») https://quizizz.com/?lng=es-ES	Entre sus principales funciones se encuentran: la creación de cuestionarios y exámenes, la selección del tipo de preguntas, la importación de contenidos, el diseño de exámenes y lecciones, y la generación de material con inteligencia artificial, entre otras.	Al crear un cuestionario, se puede optar por hacer un examen o una lección, agregando funciones o subiendo diapositivas desde Google Drive. Aunque no se detallan los pasos para su uso, es útil para evaluar, repasar conceptos, jugar en clase o realizar pruebas parciales, obteniendo informes de resultados. Quizizz, como Kahoot!, tiene una interfaz sencilla y acceso limitado para usuarios con suscripción gratuita, y también ofrece lecciones ya creadas, aunque algunas están restringidas a miembros de paga.

Educaplay	Educaplay es una herramienta de carácter gratuito orientada al aprendizaje mediante el juego; organizada en torno a dos bloques principales: por un lado, el apartado dedicado a la creación de actividades y generación de recursos y por otro, el catálogo de actividades ya creadas, que permite acceder directamente a todos los recursos de su repositorio. https://es.educaplay.com/	Principales funciones de creación: • Froggy Jumps • Sí o no • Video quiz • Sopa de letras • Adivinanza	El uso de EducaPlay en la planificación didáctica es clave en la educación básica para promover un aprendizaje constructivista. Permite a los estudiantes construir conocimiento mediante retos y juegos, alineándose con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Por otra parte, su simplicidad y enfoque creativo facilitan la creación de productos educativos sin necesidad de programación, respondiendo a las necesidades del tema y del estudiante. Al usar juegos creados por otros o diseñar los propios, los estudiantes desarrollan habilidades cognitivas y competencias digitales. EducaPlay también ofrece evaluaciones cuantitativas y cualitativas, apoyando enfoques humanistas y comunitarios para el desarrollo integral de habilidades intelectuales y toma de decisiones.
ChatGPT	La inteligencia artificial (IA) generativa debe ser utilizada como una herramienta versátil para mejorar las planeaciones didácticas. Su propósito es servir como un medio para realizar adaptaciones en las estrategias educativas o como un detonador de ideas, ofreciendo inspiración y soluciones cuando los planes iniciales no estén funcionando como se esperaba. Además, puede actuar como un asistente inteligente, accesible para superar bloqueos creativos y ajustar las planeaciones didácticas en función del contexto. Así, la IA generativa se convierte en un recurso valioso tanto para docentes como para estudiantes, facilitando el proceso educativo y potenciando la creatividad y adaptabilidad en el aula.	Entre sus principales funciones: • Permite asistir al docente en la evaluación • Personalizar el aprendizaje • Adaptar las planeaciones didácticas • Detonar ideas • Creación de contenido académico	La IAG, como Chat GPT, puede transformar la planeación didáctica. Esta herramienta permite personalizar los ejercicios educativos según los intereses de los estudiantes, manteniéndolos motivados. También sugiere actividades innovadoras para enseñar conceptos de manera más atractiva y significativa. De la misma forma, puede servir como un asistente inteligente para ajustar planeaciones que no estén funcionando, facilitando la adaptación a diferentes estilos de aprendizaje y contextos educativos. Finalmente, su uso contribuye a mejorar la práctica docente y a la formación integral de los estudiantes, alineándose con diversas metodologías y enfoques educativos.
Cursos masivos en línea	Ofrecen una amplia gama de cursos impartidos por universidades y empresas reconocidas a nivel mundial, como Microsoft, Google, Universidad Veracruzana, Harvard y Universidad de los Andes. Se recomienda utilizar las plataformas Coursera, México X, Udemy y Grow with Google para la formación continua del docente y de los estudiantes.	Las plataformas permiten desarrollar nuevas habilidades y competencias, ayudando a los docentes a ser profesionales más completos, innovadores y actualizados. Entre sus ventajas, destacan la posibilidad de trabajar a su propio ritmo, estableciendo un período de tiempo flexible para completar los cursos, lo que facilita el aprendizaje de manera cómoda y eficiente.	El uso de las plataformas de cursos masivos en línea promueve la preparación de los profesionales de la educación, respondiendo a las necesidades de una sociedad en constante evolución, impulsada por avances académicos, el desarrollo de tecnologías más funcionales y versátiles, y cambios en los intereses sociales. Estas herramientas fomentan el aprendizaje autodidacta, permitiendo que los educadores y quienes se forman para serlo, ofrezcan una educación de mayor calidad, alineada con las necesidades educativas actuales.

Fuente: Elaboración propia a partir de Arzaga(2022), Baque et al. (2023), Barbosa et al. (2023), Cordero-Cordero et al. (2022), Del Ángel Zacarías (2023), Fernández et al. (2021), García (2022), González et al. (2022), González (2023), López et al. (2022), Martínez et al. (s.f.), Orrego-Riofrío & Aimacaña-Pinduisaca (2018), Ortiz et al. (2021), Ponce-Sacoto & Ochoa-Encalada (2021), Quintero (2022), Rodríguez et al. (2022), Rolón & Benítez (2023), Sevilla-Rodríguez & Castro-Salazar (2021), Torres-Torres (2024), Tutillo-Piña et al. (2020).

Discusión

Entre las plataformas y aplicaciones seleccionadas para este compendio, se destacarán algunas por la complejidad de sus componentes y su capacidad para complementarse progresivamente entre sí.

Educaplay

Una visión interesante sobre Educaplay es la que comparte Baque et al. (2023) en su investigación "Educaplay: Una Plataforma Multimedia Para Crear Actividades", realizada con estudiantes de primer año de bachillerato. Según el estudio:

> Educaplay permite a los docentes adaptar el contenido a los objetivos de aprendizaje que se ajusten al currículo y a las necesidades y niveles de habilidad de sus estudiantes. Esto permite a docentes y alumnos salir de la rutina y explorar nuevas metodologías innovadoras en el aula, gracias a su enfoque en la tecnología y el aprendizaje interactivo. Las actividades desarrolladas en la plataforma, como mapas interactivos, sopas de letras y crucigramas, buscan mejorar el rendimiento escolar de los alumnos de primer año de bachillerato, reflejándose en sus evaluaciones.

Esta visión es relevante, considerando que la NEM busca dotar a los educandos de competencias que les permitan desempeñarse en cualquier entorno y aplicar las habilidades desarrolladas en la educación formal en diversos ámbitos de la vida.

Es esencial que en la educación y en el diseño curricular se comience a adaptar el uso de herramientas digitales, tanto por su efectividad como para cerrar la brecha digital que existe en diversos puntos de México.

Chat GPT

La inteligencia artificial (IA), en especial la generativa (IAG) es actualmente uno de los mejores soportes que tienen los educadores, siempre que se use de manera adecuada. La IA tiene un sinfín de utilidades, algunas de las cuales ya se han mencionado anteriormente y muchas otras están en desarrollo. Por ello, es relevante explorar lo que han descubierto otros autores respecto al uso de la IA en la educación y en la vida cotidiana.

González-González (2023), en su investigación "Más allá de la Automatización: Inteligencia Artificial y sus Implicaciones en la Docencia y el Mundo del Trabajo", concluye que:

> La IA también se está utilizando para la tutoría inteligente, donde se modela el conocimiento del estudiante y se utilizan agentes virtuales inteligentes para proporcionar retroalimentación y apoyo. Además, la IA está siendo utilizada para la detección temprana de problemas de aprendizaje, lo que puede ayudar a identificar y abordar los problemas antes de que se conviertan en obstáculos importantes para el aprendizaje.

Este estudio subraya algunos de los beneficios que la IA puede ofrecer. Sin embargo, es importante señalar que la implementación de herramientas digitales aún enfrenta resistencia por parte de los educadores, y la IA no es una excepción. Esta resistencia se debe, en gran parte, a la falta de comprensión de los usos potenciales de la IA como herramienta de trabajo. Los educadores a menudo se dejan influir por la gran cantidad de información negativa sobre las malas prácticas asociadas con la IA, lo que dificulta su aceptación.

En la misma investigación, González-González (2023) también menciona otro uso relevante de la IA en las aulas:

La IA también puede ser utilizada para crear juegos educativos y visualizaciones interactivas que ayuden a los estudiantes a comprender mejor los conceptos abstractos. Podemos concluir que la IA tiene el potencial de mejorar significativamente la educación al proporcionar nuevas formas de enseñanza personalizada y retroalimentación inmediata para cada estudiante.

Este enfoque destaca la importancia de una sólida ética y moral en el uso de la IA, asegurando que su implementación no cause problemas significativos. La IA solo ejecuta las tareas que se le piden, por lo que los malos usos reflejan más la ética y la moral de los usuarios que de la tecnología en sí, es por ello que se debe hacer énfasis no solo en su implementación en la práctica docente, sino también hacerle un espacio en el currículum educativo para aprender a utilizarla de forma responsable y ética.

Por otra parte, la IA nos permite identificar problemas y complementar las soluciones que podemos ofrecer, enseñándonos a seleccionar la herramienta adecuada para cada situación. No ha llegado para reemplazar el trabajo humano, sino para ayudarnos a centrarnos en los problemas más complejos, agilizando procesos y potenciando nuestras habilidades para desarrollar conocimientos y descubrimientos más avanzados. Las máquinas no son un oponente a vencer, sino un potenciador de nuestras capacidades.

Finalmente, Del Ángel Zacarías Torres (2023) plantea un ejemplo de cómo las máquinas y la IA han potenciado las habilidades humanas:

Lejos de trivializar el esfuerzo investigativo, estas tecnologías tienen el potencial de acelerar la producción de conocimiento. Por ejemplo, investigaciones que anteriormente requerían ocho meses para su elaboración podrían completarse en un lapso menor, sin que ello implique una disminución en la calidad del trabajo, siempre y cuando se adhieran a principios éticos.

Cursos masivos en línea (MOOC)

Los cursos masivos en línea (MOOC) se han convertido en una opción complementaria a la educación formal, permitiendo a las personas mantenerse actualizadas y adquirir más conocimientos para su vida académica y laboral. Sin embargo, hay quienes demeritan estas prácticas debido a que algunas plataformas web ofrecen evaluaciones muy flexibles y poco estrictas, lo que les lleva a considerar estos cursos como poco valiosos. Por otro lado, hay quienes argumentan que los MOOC y los certificados otorgados al finalizarlos son una manera formal de demostrar las competencias adquiridas, aunque el verdadero valor de lo aprendido se evidencia al poner en práctica esas habilidades.

Entre estas perspectivas divididas, Ortiz et al. (2021) comparten que: “Los MOOC contribuyen a satisfacer la demanda de adquisición y actualización de conocimiento de los docentes y de esta sociedad cada vez más globalizada e independiente, a través de una formación más abierta, flexible y en línea”.

Un elemento clave es que muchos de estos cursos son considerados de calidad al ser impartidos por universidades de alto prestigio o por empresas reconocidas a nivel internacional. Algunos cursos son actualizados regularmente para garantizar la mayor calidad académica posible. El certificado o las credenciales que otorgan estos cursos son valiosos, ya que se asocian con una recompensa al finalizar el curso, lo que motiva a los participantes a completar el curso y no desertar. Muchos de estos cursos están diseñados para niveles básicos de conocimiento, lo que los hace accesibles al público en general.

Conclusión

En respuesta a las demandas educativas actuales, en el marco de OCT-CFT, la UNESCO identifica 18 competencias TIC a las que los docentes deberían aspirar y las subdivide en 64 objetivos específicos. Las competencias

> van desde alentar a los maestros a comprender las prioridades nacionales identificadas en las políticas nacionales de TIC en la educación, la manera en que las TIC pueden apoyar el plan de estudios, las estrategias de evaluación, la pedagogía, la organización de escuelas y clases, la administración y el desarrollo profesional continuo. (Marco De Competencias Para Docentes En Materia De TIC De La UNESCO, 2023)

Al término de la investigación, se elaboró un compendio de 8 aplicaciones y plataformas y se analizaron a detalle tres aplicaciones que serían más efectivas en el proceso de selección, uso e implementación con énfasis en la gamificación y la Inteligencia Artificial Generativa para los alumnos de la LIE de la UCEMICH serían las siguientes:

La primera aplicación que se declara como relevante a las demandas actuales de la educación es Educaplay, ya que incluye en ella la visión de la técnica de la gamificación, su implementación es innovadora, dinámica y es gratuita, además ya cuenta con un amplio catálogo de contenido para implementar con los alumnos y permite no solo evaluar a los alumnos, sino evaluarlos de una forma más motivadora e interesante para comprender que áreas les falta por mejorar y finalmente, es una plataforma web a la cual su contenido se puede integrar con otras plataformas web de aprendizaje.

La segunda herramienta digital considerada esencial es Chat GPT, seleccionada por ser la IA generativa más avanzada hasta la fecha. Las versiones premium ofrecen un catálogo más amplio de funciones comparado con la versión gratuita. A diferencia de Educaplay, Chat GPT se presenta como una herramienta digital que puede asistir al docente en diversos momentos del contexto educativo. La idea principal es que la implementación de la IA generativa en las aulas facilite la resolución de tareas sencillas o tediosas del docente, permitiéndole concentrarse en tareas más importantes, como mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A), diseñar sesiones basadas en diversas teorías de aprendizaje, y darle seguimiento al aprendizaje personalizado, entre otras.

Independientemente del nivel educativo, se debe enseñar cómo utilizar éticamente la IA, no solo la generativa, sino también otros tipos. Esto responde a la necesidad de mejorar la calidad educativa del país, no solo para cerrar la brecha digital existente, sino también para impulsar los avances académicos en ciencia e investigación. Por ello, es crucial mantener los currículos académicos actualizados, incorporando la IA en ellos.

Para finalizar, es esencial incluir las plataformas web que ofrecen MOOC (cursos en línea masivos y abiertos), ya que permiten a los alumnos de diversos grados adquirir nuevas competencias y brindar un espacio para aquellos que desean aprender de manera continua o explorar nuevos conocimientos. Aunque muchos cursos no son gratuitos, existe la posibilidad de obtener becas que financien el aprendizaje y permitan a los estudiantes obtener los certificados o credenciales correspondientes, demostrando que han cursado y finalizado con éxito dichos cursos.

Estas plataformas web deberían ganar mayor popularidad y recibir un mayor énfasis en el aprendizaje, incluyendo la posibilidad de establecer acuerdos con universidades mexicanas para que los estudiantes tengan acceso a algunos de los cursos de forma gratuita. Esto contribuiría a formar alumnos con una preparación significativamente superior en comparación con el nivel educativo actual.

BIBLIOGRAFÍA

Abela, J. (2001). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. ÁbacoenRed, 2. https://www.centrodeestudiosandaluces.es/publicaciones/tecnicas-de-analisis-de-contenido-una-revision-actualizada

Albán, G. P. G., Arguello, A. V., & Molina, N. E. C. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). RECIMUNDO: Revista Científica de la Investigación y el Conocimiento, 4(3), 163-173. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7591592.pdf

Angelo, D. (2022). Crecimiento de los cursos en Línea Abiertos Masivos (MOOC) a partir de la pandemia – Parte 1. Docentes En Línea, 3. https://www.researchgate.net/publication/364341849_Crecimiento_de_los_cursos_en_linea_abiertos_masivos_MOOC_a_partir_de_la_pandemia_-_Parte_1_-_Octubre_2022

Arbulú, C. (2023). Definición de investigación cualitativa. ResearchGate, 1-2. https://www.researchgate.net/publication/374922105_Definicion_de_investigacion_cualitativa

Arzaga, A. (2022, March 15). EducaPlay: ¿Y si todo fuese un juego? - INTEF. Instituto Nacional De Tecnologías Educativas Y De Formación De Profesorado. https://intef.es/observatorio_tecno/educaplay-y-si-todo-fuese-un-juego/

Baque, C. J. S., Palacios, A. N. D., & Macías, M. M. L. (2023). EducaPlay una plataforma multimedia para crear actividades educativa EducaPlay a multimedia platform to create educational activities. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(5), 3997-4028. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8007

Barboza, J. R. R., Sánchez, G. A. A., De María Sánchez Aguirre, F., Díaz, E. M. A., Ilizarbe, G. S. M., Huamaní, R. P., & La Rosa Gallardo, L. A. (2023). Gamificación educativa con Quizizz: mejorando la competencia gramatical en inglés en estudiantes universitarios. Revista de Climatología, 23, 1248-1256. https://doi.org/10.59427/rcli/2023/v23cs.1248-1256

Boillos, F. (2024). La gamificación y el aprendizaje lúdico como recurso didáctico: práctica comparada y análisis de una metodología en centros de España y Costa Rica. [Tesis doctoral]. Obtenido de Universidad de la Rioja: publicaciones.unioja.es

Coral, D. (2016). Hacer una revisión bibliográfica. Guías Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes, 1, 1. https://lpl.unbosque.edu.co/wp-content/uploads/09-Guia-Revisio%CC%81n-bibliografica.pdf

Cordero-Cordero, G., Guevara-Vizcaíno, C., & Erazo-Álvarez, C. (2022). Kahoot! como herramienta de gamificación del aprendizaje: una experiencia con estudiantes de Medicina. 593 Digital Publisher CEIT, 7(4-2), 328-341. https://doi.org/10.33386/593dp.2022.4-2.1426

Correa, L. V., & Cruz, B. I. S. (n.d.). La Investigación Documental: Características y Algunas Herramientas. https://repositorio-uapa.cuaieed.unam.mx/repositorio/moodle/pluginfile.php/1516/mod_resource/content/3/contenido/index.html

Cueva, M., Chamba, L., Jaramillo, B., & Angel Higuerey. (2020). Las TIC y rendimiento académico en la educación superior: una relación potenciada por el uso del padlet. Ibérica de Sistemas E Tecnologias de Informação, 942. https://www.researchgate.net/publication/348237110_Las_TIC_y_rendimiento_academico_en_la_educacion_superior_Una_relacion_potenciada_por_el_uso_del_Padlet

Del Ángel Zacarías Torres, A. (2023). Más allá de la Automatización: Inteligencia Artificial y sus Implicaciones en la Docencia y el Mundo del Trabajo. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(5), 7473-7487. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8333

Dorantes, J., & Reyes, J. (2021). El uso y dependencia del teléfono celular en estudiantes de licenciatura. Obtenido de Interconectando saberes. 11(6), 31-48.: https://is.uv.mx/index.php/IS/article/view/2669

Fernández, C. T., Espinosa, E. L., Rosales, S. T., & Rivero, W. J. (2021). El uso de Mentimeter como herramienta telemática de evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario. En Dykinson eBooks (pp. 10-23). https://doi.org/10.2307/j.ctv2gz3s29.4

García, A., Herrera, S., Roque, I., Lozano, M., & Ojeda, G. (2022). Gamificación a través del uso de la aplicación Genially para innovar procesos de aprendizaje en la educación superior. Informe de Experiencia E Innovación, V(10), 129-139. https://eduscientia.com/index.php/journal/article/view/197

Gonzales, H. E. R., Chaparro, R. X. S., & De la Cruz, K. M. L. (2022). Quizizz y su aplicación en el aprendizaje de los estudiantes de la carrera profesional de idioma extranjero. Puriq, 4, e239. https://doi.org/10.37073/puriq.4.1.239

González-González, C. S. (2023). El impacto de la inteligencia artificial en la educación: transformación de la forma de enseñar y de aprender. Qurriculum, 36, 51-60. https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2023.36.03

Hernández, E. L. M., Moreira, L. A. V., & Macías, A. F. M. (2024). Integración de la Tecnología Educativa en el Aula de Educación Básica en Ecuador. Ciencia Latina, 8(2), 150-162. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10389

Licenciatura en Innovación Educativa – Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo. (n.d.). https://ucemich.edu.mx/ofertas-educativas/licenciatura-en-innovacion-educativa/#1710259033991-83936345-3e31

López, V. M., Mon, M. Á. C., Gutiérrez, E. F., & González, A. D. (2022). La herramienta Kahoot! como propuesta innovadora de gamificación educativa en Educación Superior. Digital Education Review, 42, 34-49. https://doi.org/10.1344/der.2022.42.34-49

Martínez, H., Sánchez, M., & Martínez, G. (s. f.). El uso inclusivo de la herramienta Padlet en la práctica docente universitaria. Universidad Autónoma de Chihuahua, 391-404. https://omp.uach.mx/index.php/editorialffyl/catalog/download/52/8/441?inline=1

Orrego-Riofrío, M., & Aimacaña-Pinduisaca, C. J. (2018). Herramienta multimedia educaplay como recurso didáctico en el proceso enseñanza- aprendizaje de química y física general. Polo del Conocimiento, 3(10), 44. https://doi.org/10.23857/pc.v3i10.729

Ortiz, A., Ortiz, L., & Moya, Y. (2021). Los cursos en línea, masivos y abiertos para el desarrollo profesional de los docentes. Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas, 39-49. https://publicaciones.uci.cu

Ponce-Sacoto, D. H., & Ochoa-Encalada, S. C. (2021). Genial.ly como estrategia de aprendizaje en estudiantes de educación General Básica. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 6(4), 136. https://doi.org/10.35381/r.k.v6i4.1495

Quintero, M. (2022). Kahoot y su aplicación en actividades de evaluación en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Dominio de las Ciencias, 8(3), 524-538. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8637948

Ramírez, A. (2015). Saberes digitales como instrumento de medición de la brecha digital. Obtenido de Tecnología digital para la Educación-Región Xalapa [blog]: https://www.uv.mx/personal/albramirez/2013/11/07/saberes-digitales-ecuador/

Rodríguez, V. J., Blázquez-Rodríguez, M., Galán, J. I. P., Carabantes-Alarcón, D., Mancha-Cáceres, O. I., Borras-Gené, O., López-Medina, E. F., Jiménez, M. L., Cornejo-Valle, M., González-Enríquez, I., Alonso, E. I., Hernández-Melián, A., & Ramos-Toro, M. (2022). Usando Mentimener en educación superior: herramienta digital en línea para incentivar y potenciar la adquisición de conocimiento de manera lúdica. Etic Net Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación En la Sociedad del Conocimiento, 22(1), 131-154. https://doi.org/10.30827/eticanet.v22i1.22262

Rolón, V., & Benítez, M. (2023). Cursos masivos y abiertos en línea en la educación superior. UNIDA Científica, 7. https://revistacientifica.unida.edu.py/publicaciones/index.php/cientifica/article/view/136

Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de Estudio de educación preescolar, primaria y secundaria. . Obtenido de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_secundaria_2022.pdf

Sevilla-Rodríguez, M. E., & Castro-Salazar, A. Z. (2021). Padlet como estrategia de enseñanza colaborativa en el proceso de aprendizaje. Revista Cienciamatria/Cienciamatria, 7(13), 173-192. https://doi.org/10.35381/cm.v7i13.478

Toala, F. G. S., Mendez, H. I. A., Corella, G. M. A., & Hurtado, M. H. C. (2023). Cómo la tecnología está transformando la educación en el siglo XXI. Ciencia Latina, 7(2), 6455-6474. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5799

Toche, N. (26 de mayo de 2019). El celular en las aulas: ¿ una herramienta o una distracción? Obtenido de eleconomista.com: https://www.eleconomista.com.mx/arteseideas/El-celular-en-las-aulas-una-herramienta-o-una-distraccion-20190526-0065.html

Torres-Torres, O. L. (2024). Evaluación de Genially como herramienta didáctica en la práctica docente de la educación a distancia. Journal Of Economic And Social Science Research (JESSR), 4(1), 1-18. https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v4/n1/82

Tutillo-Piña, J. M., García-Herrera, D. G., Castro-Salazar, A. Z., & Erazo-Álvarez, J. C. (2020). Genially como herramienta interactiva para el aprendizaje de verbos en Inglés. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 5(5), 250. https://doi.org/10.35381/r.k.v5i5.1042

UNESCO. (2023, October 18) Marco de competencias para docentes en materia de TIC de la UNESCO. https://www.unesco.org/es/digital-competencies-skills/ict-cft?hub=752

Zepeda-Hernández, S., Abascal-Mena, R., & López-Ornelas, E. (2016). Integración de gamificación y aprendizaje activo en el aula, 12(6), 315-325. Obtenido de Ra Ximhai, Universidad Autónoma Indígena de México.: https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194022.pdf

AÑO 7. Nº 15, OCTUBRE DE 2024
ISSN: 2594-0759

RECIBIDO: 14 DE AGOSTO 2024: REVISADO: 28 DE AGOSTO 2024: ACEPTADO: 4 DE SEPTIEMBRE 2024

USO DE LABORATORIOS VIRTUALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA CIENCIA, NIVEL SECUNDARIA

USE OF VIRTUAL LABORATORIES FOR SCIENCE TEACHING, SECONDARY LEVEL

Lic. Mayra Gabriela Jaime Torres
Maestría en educación en Centro de Investigación e Innovación Educativa de Sistema Valladolid (CIINSEV)
email.ciinsev230@multiversidadlatinoamericana.edu.mx
ORCID: *0009-0008-3090-7718*

Rocio Cristina Ibarra Padilla
Asesor del Centro de Investigación e Innovación Educativa de Sistema Valladolid (CIINSEV).
iapr4@multiversidadlatinoamericana.edu.mx
ORCID: *0009-0006-2775-068X*

Lic. Mayra Gabriela Jaime Torres, Rocio Cristina Ibarra Padilla

RESUMEN

La integración de tecnologías digitales ha revolucionado la educación, especialmente en la enseñanza de ciencias a nivel secundario. Los "Laboratorios Virtuales en la Enseñanza de Ciencias" ofrecen experiencias inmersivas que superan las limitaciones de los laboratorios tradicionales, poco a poco han evolucionado con la tecnología, desde simuladores interactivos hasta la realidad virtual y aumentada, permitiendo simulaciones más realistas y participativas. Sin embargo, existen desafíos como la brecha digital y la necesidad de capacitación docente adecuada. El estudio se basa en un diseño cuasi experimental con 102 estudiantes de secundaria en el Colegio Valladolid Unidad Cipreses en Saltillo, Coahuila, México. Los instrumentos de recolección de datos incluyen cuestionarios de entrada y salida, cuadernillos de prácticas y entrevistas estructuradas realizados en el ciclo 2023-2024. Los resultados muestran un incremento significativo en las calificaciones promedio de los estudiantes después de usar laboratorios virtuales, destacando su efectividad en mejorar el rendimiento académico. También resaltan la importancia de la capacitación docente y la inversión en infraestructura tecnológica para maximizar el potencial educativo de estas herramientas. Las recomendaciones incluyen desarrollar políticas de inclusión tecnológica, programas de capacitación docente y fomentar la inversión en infraestructura tecnológica.

Palabras claves: laboratorios virtuales, enseñanza de ciencias, nivel secundario, tecnología educativa, aprendizaje activo.

ABSTRACT

The integration of digital technologies has revolutionized education, especially in science education at the secondary level. Virtual Laboratories in Science Education" offer immersive experiences that overcome the limitations of traditional laboratories, and have gradually evolved with technology, from interactive simulators to virtual and augmented reality, allowing more realistic and participatory simulations. However, there are challenges such as the digital divide and the need for adequate teacher training. The study is based on a quasi-experimental design with 102 high school students at Colegio Valladolid Unidad Cipreses in Saltillo, Coahuila, Mexico. The data collection instruments include entrance and exit questionnaires, practice booklets and structured interviews conducted in the 2023-2024 cycle. The results show a significant increase in students' average grades after using virtual laboratories, highlighting their effectiveness in improving academic performance. They also highlight the importance of teacher training and investment in technological infrastructure to maximize the educational potential of these tools. Recommendations include developing technology inclusion policies, teacher training programs and encouraging investment in technological infrastructure.

Key Words: virtual laboratories, science education, secondary level, educational technology, active learning.

Introducción

En la era contemporánea, la integración de tecnologías digitales ha revolucionado la educación, especialmente en la enseñanza de las ciencias a nivel secundaria. Los "Laboratorios Virtuales en la Enseñanza de Ciencias" han emergido como una herramienta pedagógica avanzada, ofreciendo experiencias inmersivas que superan las limitaciones de los laboratorios tradicionales. Este artículo analiza el impacto de los laboratorios virtuales, abordando tanto los beneficios como los desafíos de su implementación.

Históricamente, los laboratorios virtuales han evolucionado junto con los avances tecnológicos, desde los primeros simuladores interactivos hasta la realidad virtual y aumentada actuales (Johnson et al., 2018). La innovación en estas tecnologías permite simulaciones más realistas y participativas, redefiniendo la interacción de los estudiantes con los conceptos científicos.

El problema abordado incluye la brecha digital y las cuestiones éticas, que pueden limitar el acceso equitativo a la tecnología necesaria y la relevancia de las experiencias de aprendizaje para los estudiantes. También, se destaca la necesidad de capacitación adecuada para los docentes en el uso de estas herramientas emergentes (Hodson, 2018; Akcayır y Akcayır, 2017).

A partir de la revisión de literatura se han identificado varias necesidades para la implementación de laboratorios virtuales en la enseñanza de las ciencias.

1. Reducción de la brecha digital: se debería garantizar que todos los estudiantes independientemente del contexto socioeconómico, deben tener acceso a la tecnología necesaria para utilizar los laboratorios virtuales.
2. La capacitación del docente: se requiere formación adecuada para integrar de manera efectiva las herramientas tecnológicas de los laboratorios virtuales en la práctica pedagógica, asegurando que esta tecnología se utilice de manera correcta para mejorar el aprendizaje.
3. Desarrollo de contenido relevante: es fundamental diseñar simuladores y experimentos pedagógicamente relevante y alineados con los objetivos curriculares de la educación a nivel secundaria

El objetivo general de esta investigación es analizar el impacto de los laboratorios virtuales en la enseñanza de la ciencia en secundaria, identificando sus desafíos y necesidades para su implementación eficaz.

Para lograrlos se establecen los siguientes objetivos específicos: evaluar los beneficios educativos de los laboratorios virtuales en relación con el aprendizaje de los estudiantes, la interacción con otros laboratorios y la comprensión de los conceptos científicos. Además, se busca identificar los desafíos sociales, técnicos y éticos relacionados con la implementación de laboratorios virtuales y hacer propuestas para superarlos.

Los métodos empleados en este estudio incluyen análisis de antecedentes, revisión de literatura y evaluación de tecnologías emergentes en la educación científica.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La integración de la tecnología en el ámbito educativo ha sido un tema central en las últimas décadas, transformando significativamente los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los avances tecnológicos han ofrecido nuevas herramientas y oportunidades para mejorar la calidad educativa (Ertmer, 1999). En un mundo cada vez más digitalizado, la aplicación de la tecnología en el aula es esencial para preparar a los estudiantes para los desafíos del futuro (Zhao et al., 2002).

Los laboratorios virtuales, también conocidos como simulaciones o entornos de laboratorio en línea, representan una innovación en la enseñanza de la ciencia al ofrecer experiencias prácticas que superan las limitaciones de los laboratorios tradicionales. A diferencia de estos últimos, los laboratorios virtuales permiten a los estudiantes interactuar con modelos simulados de fenómenos científicos y realizar experimentos de manera segura y accesible desde cualquier ubicación con conexión a internet (Hodges et al., 2008).

Los laboratorios virtuales destacan por su accesibilidad desde cualquier lugar con conexión a internet, eliminando barreras geográficas y temporales. Son más económicos y requieren menos recursos físicos y financieros en comparación con los tradicionales, que necesitan equipos costosos y mantenimiento constante. Ofrecen flexibilidad para repetir experimentos y manipular variables, facilitando un aprendizaje autodirigido y adaptativo que es limitado en los laboratorios tradicionales debido a la disponibilidad y desgaste de materiales (Infante, 2014).

La enseñanza de las ciencias en el nivel secundaria es crucial para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas en los estudiantes (Bybee, 2014). Sin embargo, muchos estudiantes tienen dificultades para comprender y aplicar los conceptos científicos debido a la falta de experiencias prácticas (Linn et al., 2015). La incorporación de laboratorios virtuales en el currículo de ciencias puede mitigar estas deficiencias al ofrecer oportunidades significativas de aprendizaje experiencial (Smetana y Bell, 2012). Juegan un papel crucial en la enseñanza de la ciencia al proporcionar un entorno donde los estudiantes pueden aplicar conceptos teóricos a situaciones prácticas. Esto facilita la comprensión profunda de los principios científicos y fomenta habilidades como el pensamiento crítico y la resolución de problemas (Schwartz, 2009).

Un punto muy importante es considerar la preparación adecuada del profesorado en el uso efectivo de laboratorios es crucial, pues deben estar capacitados en el diseño de experimentos, la gestión del laboratorio y la integración de las actividades prácticas con los objetivos curriculares (Abrahams y Millar, 2008). Además, las infraestructuras adecuadas en los laboratorios incluyen equipos científicos actualizados, espacios seguros y bien equipados, y materiales didácticos suficientes para realizar experimentos. Estas condiciones son fundamentales para garantizar experiencias de aprendizaje efectivas (Baran, 2010).

En la educación secundaria, se utilizan ampliamente para simulaciones en física, química y biología, beneficiando a estudiantes al adaptarse a diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, según estudios como los de Clark y Mayer (2016) y Bremer et al. (2009).

Algunos ejemplos comunes de laboratorios virtuales utilizados en la educación secundaria incluyen simulaciones en física, química y biología.

PhET Interactive Simulations: Desarrollado por la Universidad de Colorado Boulder, PhET ofrece simulaciones en física, química, biología y matemáticas. Estas simulaciones permiten a los estudiantes interactuar con conceptos científicos complejos de manera visual y práctica. Por ejemplo, la simulación de "Estados de la Materia" permite a los estudiantes observar cómo cambian las moléculas en diferentes estados físicos al variar la temperatura y la presión (Science in School, 2023).

Labster: Esta plataforma proporciona simulaciones detalladas en biología, química, física y medicina. Utiliza entornos de laboratorio 3D donde los estudiantes pueden realizar experimentos virtuales que replican prácticas de laboratorio del mundo real, permitiéndoles aprender y practicar habilidades científicas esenciales (Lynch, 2017).

OLabs: ofrece simulaciones en física, química y biología diseñadas para estudiantes de secundaria. Estas simulaciones permiten a los estudiantes realizar experimentos que de otra manera serían difíciles de llevar a cabo en un laboratorio físico debido a limitaciones de recursos o seguridad (Lynch, 2017).

Las investigaciones han demostrado que los laboratorios virtuales pueden mejorar significativamente el aprendizaje y la comprensión de conceptos científicos. Por ejemplo, estudios como el de Barak y Dori (2009) han encontrado que los estudiantes que utilizan laboratorios virtuales muestran una comprensión más profunda y retienen mejor la información comparados con aquellos que solo participan en actividades teóricas.

En esta investigación es importante fundamentar teóricamente el uso de los laboratorios virtuales en la enseñanza de las ciencias, por ello es importante recurrir a las principales teorías que respaldan su uso y efectividad.

La teoría constructivista enfatiza la construcción activa del conocimiento por parte del estudiante. Los laboratorios virtuales facilitan este aprendizaje activo, permitiendo a los estudiantes explorar y reflexionar sobre conceptos científicos, lo cual promueve un aprendizaje significativo (Jonassen, 1999).

Por otro lado, la teoría del aprendizaje autónomo argumenta la importancia de que los estudiantes sean responsables de su propio aprendizaje. Los laboratorios virtuales pueden fomentar la autonomía del estudiante al permitirles explorar y experimentar de manera independiente, facilitando el aprendizaje autodirigido (Clark y Mayer, 2016).

La teoría Cognoscitiva del Aprendizaje Multimedia (TCAM), propuesta por Richard E. Mayer proporciona una base sólida para comprender cómo los laboratorios virtuales pueden mejorar el aprendizaje en ciencias. Un aspecto clave de esta teoría es el procesamiento dual de Información: visual y verbal, pues sugiere que el aprendizaje es más efectivo cuando la información se presenta a través de canales visuales y verbales. Los laboratorios virtuales pueden combinar simulaciones visuales (por ejemplo, reacciones químicas, fenómenos físicos) con explicaciones verbales o textuales, lo que permite a los estudiantes procesar y retener información de manera más eficiente (Mayer, 2005). Además, considera la reducción de la carga cognoscitiva: principios de diseño, donde los laboratorios virtuales pueden diseñarse siguiendo los principios de reducción de la carga cognoscitiva, como la contigüidad espacial y temporal, segmentación y coherencia. Esto significa que los elementos visuales y textuales se presentan juntos y de manera sincronizada, y la información se divide en segmentos manejables (Sweller, Ayres, y Kalyuga, 2011).

Interactividad y Aprendizaje Activo: Participación Activa: Los laboratorios virtuales permiten a los estudiantes interactuar activamente con el contenido. La teoría de Mayer destaca que el aprendizaje significativo ocurre cuando los estudiantes pueden seleccionar, organizar e integrar información de manera activa (Mayer, 2005). La interactividad de los laboratorios virtuales facilita este tipo de aprendizaje activo.

Accesibilidad y Flexibilidad: Aprendizaje a Distancia: La TCAM respalda el uso de multimedia en el aprendizaje, lo que es particularmente beneficioso en entornos virtuales. Los laboratorios virtuales permiten el acceso a recursos educativos desde cualquier lugar y en cualquier momento, facilitando el aprendizaje continuo y flexible.

La evaluación del aprendizaje a través de laboratorios virtuales es fundamental. Srisawasdi et al. (2010) discuten cómo estos entornos pueden usarse para evaluar y medir la comprensión de los estudiantes en conceptos científicos.

Este enfoque de evaluación facilita la identificación de áreas de mejora y el ajuste de estrategias educativas para mejorar los resultados de aprendizaje.

La implementación de laboratorios virtuales enfrenta varios desafíos significativos. Problemas técnicos como la calidad variable de la conexión a Internet y la falta de equipos actualizados pueden afectar la experiencia y efectividad de aprendizaje de los estudiantes (Clark y Mayer, 2016). Socialmente, la desigualdad de acceso a dispositivos y conexiones de calidad amplía la brecha educativa, mientras que la resistencia al cambio por parte de estudiantes, padres y profesores puede obstaculizar la adopción de nuevas tecnologías (Bremer, Donovan, y Lippincott, 2009).

Los laboratorios virtuales también presentan limitaciones importantes. La falta de infraestructura tecnológica adecuada en las escuelas, incluyendo computadoras y conexión a Internet confiable, puede limitar su implementación efectiva (Anderson, Conrad, y Corbett, 1989). Además, la preparación insuficiente del profesorado en el uso de estas herramientas y la falta de apoyo institucional adecuado son barreras significativas que deben abordarse para maximizar el potencial educativo de los laboratorios virtuales (Clark y Mayer, 2016).

METODOLOGÍA

Se utilizará un diseño cuasi experimental para investigar el impacto de los Laboratorios Virtuales en la Enseñanza de Ciencias para Nivel Secundaria. Este diseño implica la manipulación deliberada de una variable independiente para observar sus efectos en una o más variables dependientes en una situación controlada. A diferencia de los experimentos verdaderos, en este diseño los grupos pueden no ser inicialmente equivalentes, por lo que se realizará un análisis para evaluar su comparabilidad (Hernández et al., 2010).

Contexto y Muestra del Estudio

La investigación se lleva a cabo en el Colegio Valladolid Unidad Cipreses, ubicado en Saltillo, Coahuila, México, con la participación de 102 alumnos de nivel secundaria. Se divide en dos grupos, uno experimental y otro de control, para manipular la variable independiente relacionada con la implementación de los Laboratorios Virtuales (LV), esto implica a 51 estudiantes por grupo. Para minimizar el sesgo, los estudiantes asignados a los grupos son asignados aleatoriamente.

Instrumentos de recolección de la información

Se emplearán varios instrumentos para recolectar datos:

1. Cuestionario de entrada: para evaluar el nivel inicial de conocimientos y la motivación de los estudiantes hacia el uso de los laboratorios virtuales en las ciencias.
2. Cuestionario de salida: para medir el aprendizaje adquirido después de la intervención con los laboratorios virtuales.
3. Cuadernillos de prácticas: utilizados por los estudiantes durante las actividades en los laboratorios virtuales para registrar observaciones y resultados.
4. Entrevistas estructuradas: realizadas con los estudiantes para obtener retroalimentación cualitativa sobre su experiencia con los laboratorios virtuales.

Fases de la investigación

1. Fase Introductoria: incluye la revisión de literatura, la selección de software para los laboratorios virtuales, y la validación de los cuestionarios por expertos.
2. Fase Diagnóstica: consiste en la administración y análisis del cuestionario de entrada, para identificar el nivel inicial de conocimientos de los estudiantes.
3. Fase de Diseño: se diseñan unidades didácticas basadas en los resultados del cuestionario de entrada y se elaborarán las guías de laboratorio para los LV.
4. Fase de Aplicación: se aplican las unidades didácticas con apoyo de los cuadernillos, utilizando los LV, monitoreando el impacto en el aprendizaje y la motivación de los estudiantes.
5. Fase de Evaluación: se aplica nuevamente el cuestionario para evaluar el aprendizaje adquirido y se realizan entrevistas estructuradas para profundizar en las percepciones de los estudiantes.

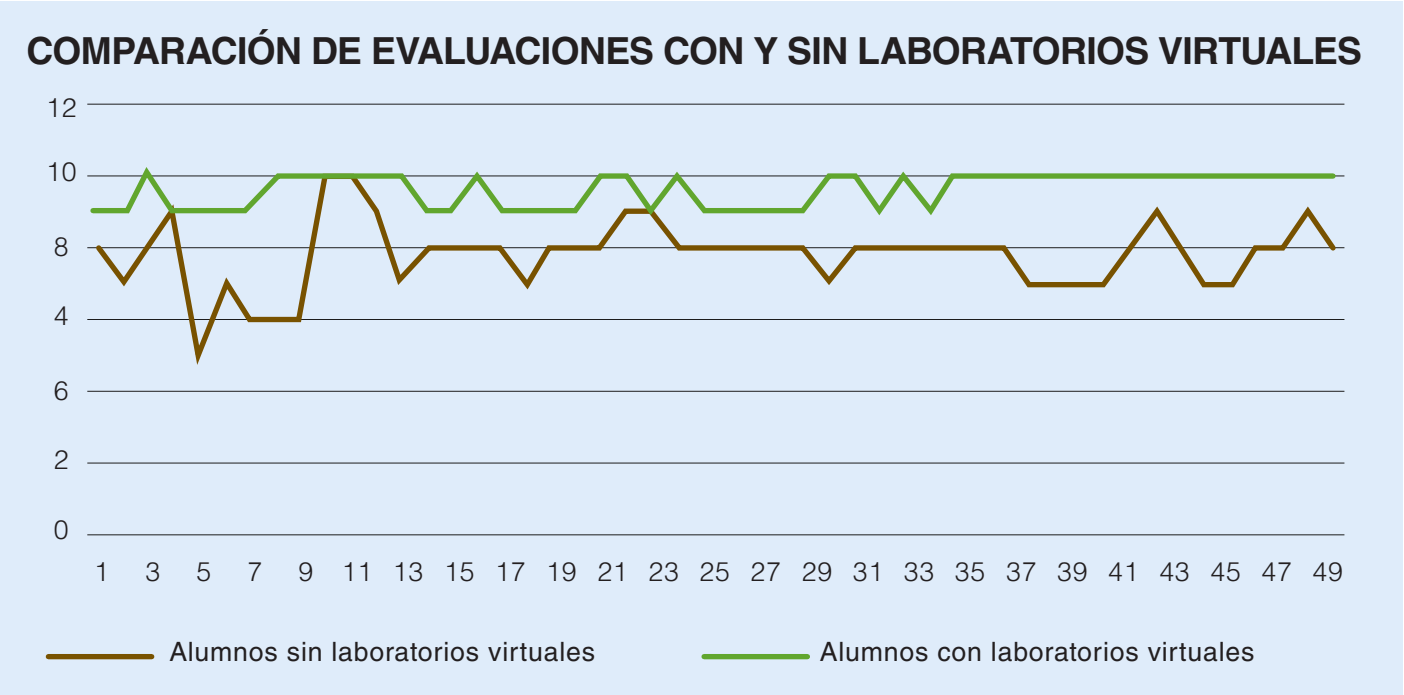
RESULTADOS

Con base a la fórmula de cambio porcentual

$$\frac{\text{Promedio Examen Previo a LV - Promedio Examen Posterior}}{(\text{LV}-\text{Promedio Examen Previo a LV}) \times 100}$$

Se observó un incremento porcentual significativo en las calificaciones promedio de los estudiantes después de usar laboratorios virtuales. Con una calificación promedio posterior al uso de laboratorios virtuales de 9.65 y una calificación promedio previa de 7.87, el incremento porcentual es del 22.62%.

Figura 1.
Comparación de evaluaciones con y sin laboratorios virtuales.



En la figura 1 se resalta la efectividad de los laboratorios virtuales en mejorar el rendimiento académico de los estudiantes en ciencias. La implementación de estas herramientas ha permitido superar las limitaciones de los laboratorios tradicionales, ofreciendo un entorno de aprendizaje más accesible y adaptable a las necesidades individuales de los estudiantes.

Impactos de los Resultados

1. **Mejora en el rendimiento académico:** la notable mejora del 22.62% en las calificaciones promedio refleja que los laboratorios virtuales facilitan una comprensión más profunda de los conceptos científicos. Esta mejora se alinea con estudios previos que demuestran que el aprendizaje activo y la experimentación práctica, proporcionados por los laboratorios virtuales, son fundamentales para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas (Barak y Dori, 2009).
2. **Reducción de la brecha digital:** los laboratorios virtuales permiten un acceso equitativo a experiencias educativas, superando las barreras geográficas y económicas. Esto es especialmente relevante en contextos donde la infraestructura para laboratorios físicos es limitada o inexistente. La accesibilidad y flexibilidad de estas herramientas son esenciales para democratizar la educación científica (Ertmer, 1999).

Figura 2.
Brecha digital (accesibilidad y flexibilidad)

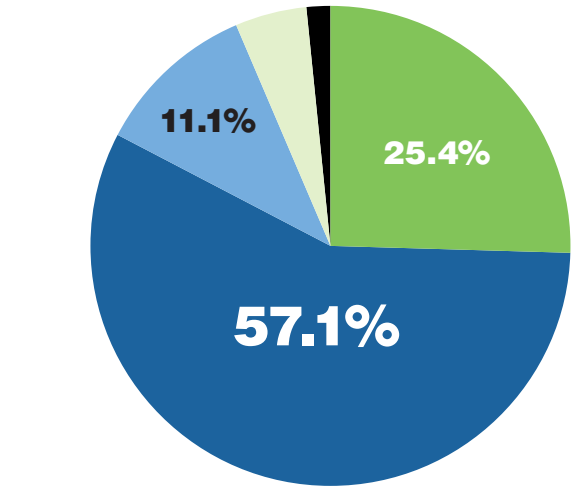
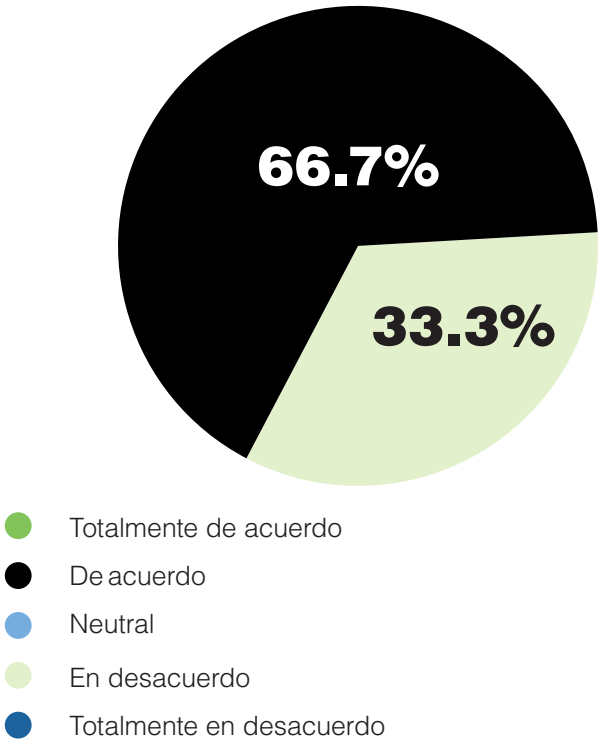


Figura 3.
Capacitación docente



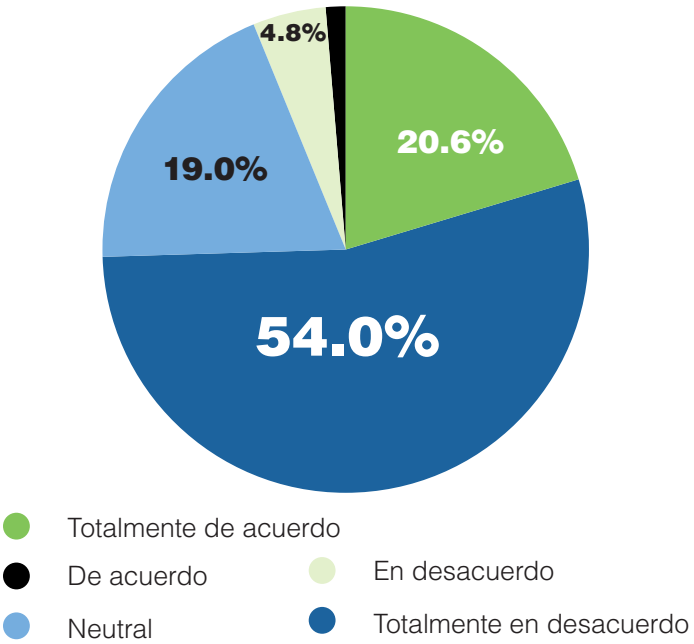
La figura 2 muestra que los estudiantes encontraron que el uso de laboratorios virtuales es una herramienta accesible y manejable superando barreras de infraestructura física y permitiendo una participación equitativa en las actividades científicas. La alta proporción de respuestas en las categorías de acuerdo, indica que el 57.1% de y con un 25.4% con respuesta totalmente de acuerdo, los estudiantes se sienten cómodos utilizando estos recursos, lo cual es crucial para democratizar la educación científica.

3. **Capacitación docente y desarrollo profesional:** los resultados subrayan la necesidad de una capacitación adecuada para los docentes. La formación en el uso de tecnologías emergentes es crucial para maximizar el potencial educativo de los laboratorios virtuales y asegurar que se integren efectivamente en la práctica pedagógica (Akcayir y Akcayir, 2017).

En la figura 3, se puede observar la necesidad de capacitación para los docentes en el uso de laboratorios virtuales. La mayoría de ellos (66.7 %) está de acuerdo en que no han recibido cursos de formación específicos y solo han explorado las páginas de los laboratorios por su cuenta.

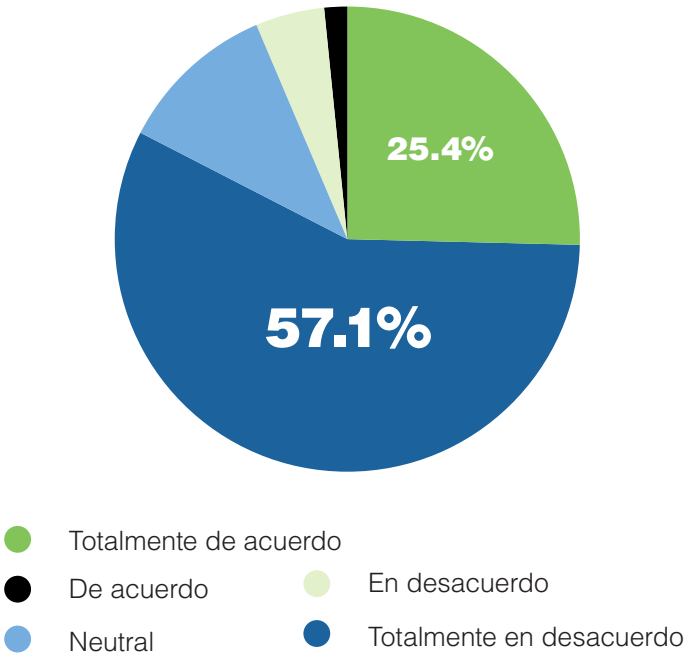
Fomento del aprendizaje colaborativo y autónomo: los laboratorios virtuales no solo promueven la autonomía del estudiante al permitir la exploración independiente, sino que también facilitan el aprendizaje colaborativo a través de herramientas interactivas y espacios de trabajo compartido. Estas metodologías de aprendizaje son vitales para preparar a los estudiantes para los desafíos del futuro (Clark y Mayer, 2016).

Figura 4.
Aprendizaje colaborativo.



En la figura 4 se puede observar que los laboratorios virtuales promueven la colaboración entre los estudiantes. Un 54.0% de los estudiantes está de acuerdo con esta afirmación.

Figura 5.
Aprendizaje autónomo.



En la figura 5, se puede observar que los estudiantes tienen un mejor aprendizaje autónomo con ayuda de los laboratorios virtuales con un 57.1% que está de acuerdo en aprender a su propio ritmo.

Conclusión

La implementación de laboratorios virtuales ha demostrado ser una herramienta poderosa para mejorar la educación científica en nivel secundaria. Los resultados obtenidos, muestran un incremento significativo en las calificaciones, respaldan la necesidad de integrar estas tecnologías en el currículo educativo. Además, es fundamental abordar la brecha digital y asegurar la capacitación adecuada de los docentes para optimizar el impacto educativo de los laboratorios virtuales.

Recomendaciones

1. Políticas de inclusión tecnológica: desarrollar políticas educativas que promuevan la inclusión tecnológica y aseguren el acceso equitativo a laboratorios virtuales para todos los estudiantes, independientemente de su contexto socioeconómico.
2. Programas de capacitación docente: implementar programas de formación continua para docentes en el uso e integración de laboratorios virtuales, garantizando que se aprovechen al máximo las ventajas pedagógicas de estas herramientas.
3. Inversión en infraestructura tecnológica: fomentar la inversión en infraestructura tecnológica en las escuelas, asegurando una conexión a internet de alta calidad y el acceso a dispositivos necesarios para utilizar laboratorios virtuales de manera efectiva.

BIBLIOGRAFÍA

Abrahams, I., y Millar, R. (2008). Does practical work really work? A study of the effectiveness of practical work as a teaching and learning method in school science. International Journal of Science Education, 30(14), 1945-1969. recuperado de https://doi.org/10.1080/09500690701749306

Akcayir, M., y Akcayir, G. (2017). Advantages and Challenges Associated with Augmented Reality for Education: A Systematic Review of Literature. Educational Research Review, 20, 1-11.

Anderson, J. R., Conrad, F. G., & Corbett, A. T. (1989). Rejoinder: The role of cognitive psychology in understanding student misconceptions. Journal of Learning Sciences, 2(2), 239-247.

Barak, M., y Dori, Y. J. (2009). Enhancing higher-order thinking skills among inservice science teachers via embedded assessment. Journal of Science Teacher Education, 20(5), 459-474.

Baran, E. (2010). A review of research on laboratory work in science education. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.), Handbook of research on science education (pp. 393-431). Routledge

Bremer, C., Rauch, W., & Buhl, M. (2009). Virtual Labs in Secondary Education: Current Approaches and Opportunities. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 4(2009), 12-20.

Bybee, R. W. (2014). The BSCS 5E instructional model: Personal reflections and contemporary implications. Science and Children, 51(8), 10-13.

Clark, R. C., y Mayer, R. E. (2016). E-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning. John Wiley & Sons.

Ertmer, P. A. (1999). Addressing first- and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. Educational Technology Research and Development, 47(4), 47-61.

Hodges, C. B., Gale, J., & Meng, A. (2008). Online laboratory exercises in undergraduate technical courses: a study of efficacy.

Hodson, D. (2018). Re-thinking science education and technology: A transdisciplinary approach. Sense Publishers. recuperado de https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.002

Hofstein, A., y Lunetta, V. N. (2004). The laboratory in science education: Foundations for the twenty-first century. Science Education, 88(1), 28-54. recuperado de https://doi.org/10.1002/sce.10106

Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2018). NMC Horizon Report: 2018 Higher Education Edition. The New Media Consortium.

Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. In C. M. Reigeluth (Ed.), Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory (Vol. II, pp. 215-239). Lawrence Erlbaum Associates. Journal of Educational Technology Systems, 36(4), 357-373.

Linn, M. C., Lee, H. S., Tinker, R., Husic, F., y Chiu, J. L. (2006). Teaching and assessing knowledge integration in science. Science, 313(5790), 1049-1050.

Lynch, J. (2017). Labster: Esta plataforma proporciona simulaciones detalladas en biología, química, física y medicina. Recuperado de https://www.labster.com/es/simulaciones

Lynch, J. (2017). OLabs: Simulaciones en física, química y biología diseñadas para estudiantes de secundaria. Recuperado de https://amrita.olabs.edu.in/

Mayer, R. E. (2005). The Cambridge Handbook of Multimedia Learning. Cambridge University Press.

PhET Interactive Simulations. (2023). Science in School. Recuperado de https://www.science-inschool.org

Schwartz, R. S. (2009). Laboratory learning: How collaboration and culture affect teaching and technology. New York, NY: Palgrave Macmillan.

Smetana, L. K., y Bell, R. L. (2012). Computer simulations to support science instruction and learning: A critical review of the literature. International Journal of Science Education, 34(9), 1337-1370.

Srisawasdi, N., y Panjaburee, P. (2010). Assessing the effectiveness of virtual laboratories in an undergraduate analog electronics course. IEEE Transactions on Education, 53(4), 560

Sweller, J., Ayres, P., y Kalyuga, S. (2011). Cognitive Load Theory. Springer.

Infante, C. (2014). Propuesta pedagógica para el uso de laboratorios virtuales como actividad complementaria en las asignaturas teórico-prácticas. Revista mexicana de investigación educativa, 19(62), 917-937. Recuperado en 13 de julio de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000300013&lng=es&tlng=es.

Zhao, Y., Pugh, K., Sheldon, S., y Byers, J. L. (2002). Conditions for classroom technology innovations. Teachers College Record, 104(3), 482-515. Recuperado de https://www.learntechlib.org/p/94690/.

AÑO 7. Nº 15, OCTUBRE DE 2024
ISSN: 2594-0759

RECIBIDO: 12 DE JULIO 2024: REVISADO: 2 DE AGOSTO 2024: ACEPTADO: 22 DE AGOSTO 2024

FENÓMENOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE QUE INFLUYEN EN LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA EN LA ESCUELA PRIMARIA

PHENOMENA OF TEACHING PRACTICE THAT INFLUENCE DIDACTIC PLANNING IN PRIMARY SCHOOLS

Lic. Mario Antonio Monteverde Vega
Colegio de Occidente. Sistema Educativo Valladolid, Mexicali Centro
ciinsev221@multiversidadlatinoamericana.edu.mx
ORCID: *0009-0000-8163-7481*

M.E. Yudelsi Zayas Quesada
Centro de Investigación e Innovación de Sistema Educativo Valladolid
yudelsi@sistemavalladolid.com
ORCID: *0000-0002-9627-1256*

RESUMEN

El objetivo principal de este artículo está centrado en el estudio de los fenómenos de la práctica docente que influyen en la planeación didáctica en el nivel primaria, la metodología empleada consistió en la aplicación del análisis documental, los instrumentos que se utilizaron fueron la entrevista a los docentes del nivel primaria y la evidencia de las planeaciones didácticas, entre los fundamentos teóricos identificados destacan: Figueroa, B., Aillon, M., y Kloss, S. (2016); Alonso T., M. E. (2009); Ortiz Granja, D., (2015); Silva, H., Moralez, G., Pacheco, V., Camacho, A. G., Garduño, H. M., y Carpio, C. A. (2014). Como resultado, se observa que están presentes los factores humanos dentro del diseño de los planes de clases. Se concluye que es importante la capacitación permanente en planeación didáctica para mejorar la práctica de la enseñanza expuesta en los planes de clases.

Palabras claves: Planeación didáctica, práctica docente, fenómeno, educación primaria.

ABSTRACT

The main objective of this article is focused on the study of the phenomena of teaching competencies in relation to didactic planning at the primary level, the methodology used consisted of the application of documentary analysis, the instruments that were used were the interview with teachers at the primary level and the evidence of didactic planning. Among the theoretical foundations identified, the following stand out: Figueroa, B., Aillon, M., y Kloss, S. (2016); Alonso T., M. E. (2009); Ortiz Granja, D., (2015); Silva, H., Moralez, G., Pacheco, V., Camacho, A. G., Garduño, H. M., y Carpio, C. A. (2014). As a result, it is observed that human factors are present within the design of the lesson plans. It is concluded that ongoing training in didactic planning is important to improve the teaching practice exposed in the lesson plans.

Key Words: Didactic planning, teaching practice, freak, elementary education.

Introducción

En la educación mexicana contemporánea, el tema de la planeación didáctica tiene significativa importancia para las instituciones educativas, tanto de carácter público como privado. Entre los autores que han hecho referencia a esta temática se encuentran Figueroa, Aillon y Kloss (2016), los cuales refieren que la planeación didáctica es una herramienta educativa diseñada por los docentes que funciona como guía para la optimización de recursos, tiempos y estrategias.

Estas tienen un carácter intrínseco de los cuatro pilares de la educación: saber ser, saber aprender, saber hacer y saber convivir con los demás. Proporcionan a la práctica docente coherencia y orden para el ejercicio de enseñar. Por tal razón, se brinda a la función pedagógica, coherencia y orden para el ejercicio de enseñar.

En Colegio de Occidente Mexicali Centro, el personal docente es responsable de realizar las planeaciones para el nivel primaria. El plantel cuenta con doce docentes desde primero hasta sexto grado. Las asignaturas para las que se realizan las planeaciones son: lengua materna, matemáticas, vida saludable, educación socioemocional, historia, geografía, ciencias naturales y formación cívica y ética. Estas asignaturas forman parte de campos formativos, propuestos por la Secretaría de Educación Pública, en su actual reforma educativa, que son: de lo humano y lo comunitario, lenguajes, saberes y pensamiento científico, además de ética, naturaleza y sociedades. (SEP. 2022)

Los fenómenos de la práctica docente que se observan en relación con la praxis de la planeación didáctica son la dificultad referente a la redacción de los objetivos y su relación con los contenidos o procesos de aprendizaje, además de algunas deficiencias en el diseño de estrategias didácticas, proponiendo planeaciones basadas en un estilo repetitivo. A esto se le suma la falta de motivación para el uso de recursos tecnológicos como plataformas, redes sociales y comunidades en línea para el aprendizaje.

Como factores humanos dentro del diseño de los planes de clases se ha identificado que la edad de los docentes tiene su influencia en la puesta en práctica de la creatividad e innovación. También se ha observado que los estímulos económicos por resultados no responden a las necesidades y expectativas que los docentes esperan de la institución y eso los desmotiva para atender la planeación didáctica de una manera colaborativa y atenta a las necesidades de los estudiantes.

Por otro lado, la capacitación permanente en planeación didáctica para mejorar la práctica de la enseñanza expuesta en los planes de clases se sugiere que el colectivo docente esté en constante capacitación respecto de los elementos fundamentales que la conforman, tales como redacción de la problemática, objetivos, contenidos, estrategias para la enseñanza y aprendizaje, además de los distintos procesos de evaluación de la planeación.

A partir de los antecedentes de la investigación planteados se identifica como problema de investigación: ¿cuáles son los fenómenos de la práctica docente que afectan la calidad y eficacia de la planeación didáctica en los maestros de primaria del Colegio de Occidente Mexicali Centro?

De acuerdo con lo expuesto, el presente estudio teórico se enfocó en el siguiente objetivo: identificar y analizar los fenómenos de la práctica docente que influyen en la calidad de la planeación didáctica de los maestros de educación primaria de la referida unidad escolar.

A partir de estos antecedentes se pone de manifiesto que este tema es novedoso para la comunidad educativa mexicana producto a que es necesario el reconocimiento de los fenómenos de la práctica docente que influyen en la planeación didáctica para el nivel de primaria.

Esta investigación puede servir de referente para futuras investigaciones en el área, ya que orienta la toma de decisiones en torno al abordaje de los fenómenos que se presentan en el ejercicio de la planeación didáctica por parte de los profesionales y organizaciones.

Desarrollo

UN ACERCAMIENTO TEÓRICO A LOS FENÓMENOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE

El concepto de fenómeno de la práctica docente es necesario abordarlo desde el término de fenómeno educativo, pues es a partir de esta conceptualización de donde algunas disciplinas como la psicología de la educación, la sociología de la educación y la etnografía establecen los parámetros del objeto de estudio. Esto permitirá encontrar respuestas o soluciones a problemas o situaciones desde su contexto social o práctico. (Trujillo, 2005).

Freire (1971), refiere que la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. La docencia según Castillo (2010), es un ejercicio en el que se necesita la capacidad de tratar y analizar problemas y situaciones de una manera significativa, y que además requiere del dominio de un conjunto de conocimientos y habilidades de un área específica, sobre todo la humana.

Para Jiménez (2008), los fenómenos de la práctica docente se presentan por las condiciones personales, la profesionalización y la actitud. Este autor refiere que las condiciones personales se pueden clasificar en dos aspectos: intrínsecos de su personalidad y los experienciales. Los intrínsecos se relacionan con el carácter, temperamento, genio, edad y algunos otros que tienen que ver con la configuración del estilo propio del docente. Y los experienciales, referente a todos aquellos eventos que el docente ha vivido, como los estudios, vivencias personales y familiares.

1.- FENÓMENOS INTRÍNSECOS.

A continuación, se definen cada uno de los fenómenos intrínsecos:

El carácter como fenómeno intrínseco del docente se define según García (2016) como el conjunto de características propias de un individuo, tomadas como una unidad y como un todo, no como un mero agregado, y que lo distinguen como tal individuo, como el que es; no solo como que es, sino como quién es. Este mismo es modificable y no por ello se compromete su esencia personal.

Otro autor que se refirió al carácter fue Dolcet (2006), quien definió este concepto por algunas dimensiones que describen el grado en que una persona se percibe a sí misma como un individuo independiente, es decir, seguro de sí mismo (autodirigido), como parte integral de la sociedad (cooperativo) y como parte integrante del universo entendido como un todo interdependiente (Autotrascendente).

Por lo tanto, las tres dimensiones del carácter son:

a. Autodirección.
b. Cooperación.
c. Autotrascendencia.

La dimensión de autodirección mide la habilidad de un individuo para controlar, regular y adaptar su conducta, ajustándose a una situación de acuerdo con unas metas y valores escogidos individualmente. Esta dimensión mide la capacidad de una persona para reconocerse como un individuo con una finalidad, la fuerza para comprometerse con algunas metas específicas, la habilidad para decidir sobre algunas opciones, la capacidad para cambiar en función de su experiencia y su propia vida y su nivel de responsabilidad ante lo que hace.

Por otro lado, la dimensión de cooperación mide las diferencias individuales en la capacidad de aceptar e identificarse con otras personas. Esta dimensión mide la aceptación incondicional del otro, la empatía con los sentimientos de los otros y la disposición para ayudar a otros a lograr sus metas sin una dominación egoísta.

Por último, la dimensión de autotrascendencia que se define por la identificación del individuo con un todo, del cual procede y del que es una parte esencial. Esto incluye un estado de “conciencia de unidad” en el que no existe ningún yo individual, porque no hay distinción

significativa entre el yo y el otro. Esta perspectiva unitaria puede describirse como una aceptación, identificación o unión experimental con la naturaleza y su origen.

En relación con el fenómeno de temperamento es definido por Suárez (2010) como el conjunto de cualidades individuales, "relativamente" estables, que determinan la dinámica de la actividad, más allá del objetivo y contenido de esta y tiene determinadas cualidades o características que acentúan las diferencias individuales como son: impresionabilidad, emocionalidad, durabilidad, consecución, impulsividad, extroversión contra introversión, rigidez contra plasticidad, entre las cuales se produce una interfuncionalidad.

Según Albores, Márquez y Estañol (2003), el temperamento se puede clasificar en fácil, difícil y de adaptación lenta. El temperamento fácil se refiere a la adaptabilidad al cambio, al afecto positivo y de las tendencias del acercamiento a lo nuevo. El temperamento difícil es el que presenta aislamiento a lo nuevo, lenta adaptación al cambio y expresiones negativas frecuentes e intensas. El temperamento de adaptación lenta presenta una lenta adaptación al cambio, respuestas negativas de leve intensidad y suelen ser personas de personalidad tímida.

Otro aspecto por analizar en este artículo es el genio que es uno de los fenómenos que definido por Perandones, T., y Castejón, J. (2008) por su sinónimo, estado de ánimo, es el estado emocional prevalente en el individuo, sin referencia a los estímulos que obren sobre él, o sea, las circunstancias inmediatas que lo rodeen.

Partiendo de esta significación, expone que a través de varias propuestas e investigaciones se han podido detectar algunas emociones: interés, felicidad, tristeza, ira, asco y miedo.

Por último, uno de los fenómenos intrínsecos que se manifiesta en la práctica docente es la edad, según Arciniega (2005), este se refiere al tiempo cronológico que vive una persona por medio del cual pasa por distintas etapas como la niñez, la adolescencia, la adultez y la senectud. Es por estas etapas que la persona experimenta cambios físicos, psicológicos, emocionales y conductuales que se ven modificados por el contexto y las experiencias vividas.

Por todo lo anteriormente expresado en el análisis de estos fenómenos, la práctica docente no puede ser vista de manera aislada; debe ser comprendida como parte de un fenómeno educativo más amplio que incluye dimensiones filosóficas, psicológicas y sociales. Los factores que influyen en la práctica docente, como las condiciones personales, la profesionalización y la actitud, desempeñan un papel crucial en la manera en que los docentes abordan la planeación didáctica y su interacción con los estudiantes. Un enfoque integral que considere estos factores es esencial para promover una educación de calidad y transformadora.

2.- LOS FENÓMENOS EXPERIENCIALES.

Seguidamente, se exponen los factores experienciales:

El conocimiento o estudios como fenómeno experiencial de la práctica docente, Ramírez (2009), lo define como un proceso progresivo y gradual desarrollado por el hombre para aprender su mundo y realizarse como individuo y especie. Desde una perspectiva educativa, Prieto (2008), menciona que el conocimiento docente se compone de contenidos pedagógicos y psicológicos que se comunican y que propician un aprendizaje significativo en el alumno.

Como segundo factor existe la experiencia académica, Minakata (2000), refiere que son aquellas vivencias de carácter complejo en el que intervienen elementos afectivos, cognitivos, normativos, creencias, valores e intenciones que fueron puestas en escena para su labor docente.

Y, por último, existe el fenómeno de las vivencias familiares, que según Jacometo y Rossato (2017) estas se refieren a las experiencias familiares que fomentan la formación del repertorio de comportamientos, de acciones y resoluciones frente a los problemas.

Es a partir de la perspectiva de Jiménez (2008) que podemos definir el término fenómeno de la práctica docente como aquello que es observable y consciente en la persona, que interviene en el proceso de la planeación didáctica, como lo es el temperamento, la edad, el carácter, los conocimientos y la experiencia académica.

3.- PLANEACIÓN DIDÁCTICA.

La Secretaría de Educación Pública (2022), plantea que la planeación didáctica es un proceso práctico y de intervención en donde el docente tiene claro el objeto de estudio y lo expone desde el plano procedimental, actitudinal, motivacional y adecuado al contexto en donde enseña. Por lo tanto, ofrece la posibilidad de que el alumno transite de memorizar conceptualizaciones a razonar y pensar de manera crítica su conocimiento.

La Secretaría de Educación Pública (2023), expone que uno de los elementos claves de la planeación didáctica es que sea autónoma, ya que permite al personal docente decidir con base en sus contextos inmediatos, las estrategias pedagógicas y didácticas para el logro de los objetivos de aprendizaje establecidos en las progresiones de aprendizaje, al considerar las condiciones de trabajo, los intereses, las habilidades y necesidades de las y los estudiantes.

Actualmente, la Secretaría de Educación Pública (2023), ha propuesto un cambio estratégico en el diseño de las planeaciones didácticas, sugiriendo una reducción de las asignaturas a campos formativos, llamados; lenguajes; de lo humano y lo comunitario; ética, naturaleza y sociedades, además de saberes y pensamientos científicos; los cuales, basan su dinamismo en asignación de proyectos que coadyuven en la resolución de las problemáticas del contexto escolar.

Por lo tanto, el docente deberá de contar con la capacitación necesaria para este ejercicio. Así lo afirma Espinosa (2012), al exponer que la planeación es una praxis que tiene como objetivo fortalecer las habilidades, conocimientos y aptitudes del profesorado con la finalidad de prepararse para el acto de enseñar en el aula.

En este orden, Peralta, A., Bautista, J., Hernández, R. & Vieira, I. (2020), plantean que las competencias específicas que debe asumir un docente para llegar a ser el profesional de la formación que requiere el país son la siguientes:

Entender y asumir el carácter histórico y ético-social de su país y región. Asumir y escoger las teorías, modelos y estructuras cognoscitivas. Contar con la habilidad de diseñar o elegir estrategias formativas que capaciten a sus educandos para aplicar conocimientos a la vida real.

Desarrollar la habilidad para diseñar o elegir metodologías y dispositivos educativos que contextualicen su enseñanza. Generar condiciones para el involucramiento comprometido en las acciones formativas que lidera, del máximo de actores que pertenecen a su entorno y promover la constitución de “comunidades de aprendizaje” en torno a las acciones formativas.

Algunas teorías que destacan en este tema son la pedagogía conductista según Silva, Morales, Pacheco, Camacho, Garduño y Carpio (2014), es una práctica que se basa en la descripción de tareas, ejercicios y situaciones en las que se privilegia la interacción con el alumno. En este diseño didáctico se responde a qué debe aprender el alumno, para qué debe aprenderlo, bajo qué situaciones debe aprenderlo y la evidencia de desempeño.

Por otra parte, la pedagogía tradicional, según Alonso (2009), refiere que la planeación didáctica se basa en la organización de los tiempos y recursos necesarios para la adquisición de información en la que el maestro es el elemento principal del proceso de enseñanza como lo más importante y la evaluación se basa en elementos y productos. En ella colaboran el academicismo, conductismo, enciclopedismo y el uso de tecnología.

Desde la pedagogía constructivista, según (Ortiz, 2005), la planeación didáctica es un instrumento en donde intervienen el conocimiento del docente y el alumno, por

medio del cual se llega a un producto o conocimiento permanente. En ella se exponen objetivos, contenidos, metodologías, técnicas, recursos y evaluación.

Por último, el pedagogo Perrenaud (2004), ha realizado una aportación en referencia a diez competencias: organizar y animar situaciones de aprendizaje; gestionar la progresión de los aprendizajes; elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; implicar a los alumnos en sus aprendizajes y trabajos; trabajar en equipo; participar en la gestión de la escuela; informar e implicar a los padres; utilizar las nuevas tecnologías; afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión, además de organizar la propia formación continua.

En este sentido, Blanco (2021), retoma la propuesta de la organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura, que trata sobre los cuatro pilares de la educación para la actividad docente los cuales son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

En lo propuesto se expone que el aprender a conocer consiste para cada persona en aprender a comprender el mundo que la rodea, al menos lo suficiente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás. Como fin, su justificación es el placer de comprender, conocer y de descubrir.

También, en esta propuesta se explica que el aprender a hacer es referente al alumno a poner en práctica sus conocimientos y al mismo tiempo, como se puede adaptar la enseñanza al futuro educativo de los alumnos, es decir, a los campos laborales y económicos en los que está inmerso.

Asimismo, el pilar de aprender a vivir juntos significa la estimulación de las habilidades sociales de los alumnos en relación con el trabajo conjunto que se realiza en el aula, la escuela, la comunidad y la familia. Por último, el pilar de aprender a ser, que manifiesta la importancia del desarrollo de la personalidad a través de la práctica de la autonomía, juicio y responsabilidad.

METODOLOGÍA

El contexto de estudio para el desarrollo de esta investigación fue el Colegio de Occidente de nivel primaria en Mexicali, con el cual se interviene en el proceso de enseñanza aprendizaje dentro de las aulas y en la institución. La población estuvo conformada por la plantilla docente de primaria alta y baja, los cuales son responsables de impartir las asignaturas de español, geografía, matemáticas, historia, valores, educación socioemocional, formación cívica y ética, además de ciencias naturales.

Para cumplir con el objetivo propuesto en el artículo se plantea como metodología el empleo del análisis documental. Así lo afirma Solís (2003), que lo define como la selección de ideas informativas relevantes de un documento, que tiene la finalidad de expresar su contenido para recuperar la información expuesta en él. Lo que significa que esta investigación posibilita la descripción y definición de los fenómenos de la práctica docente en relación con la planeación didáctica.

Este método incluye las siguientes fases:

Fase 1. La investigación se ha iniciado a partir del estudio de los fenómenos de la práctica docente. Es a través de esta aportación como se podrán definir rasgos actitudinales y de personalidad que intervienen en la creatividad y motivación personal del docente para el diseño de los planes de clase. Así como la profesionalización que se plasma en el diseño de la planeación didáctica.

Fase 2.- A partir de aquí, se consultan las aportaciones que los teóricos han expuesto respecto a la planeación didáctica. En este apartado, las teorías educativas aportan el sentido del origen de la planeación vista desde el proceso de enseñanza aprendizaje, por medio del cual se fundamentan algunas prácticas y se justifica su presencia en la actividad educadora.

Fase 3.- La integración de la investigación consistió en reunir la información necesaria para el reconocimiento de los factores que intervienen en el proceso de la planeación

didáctica desde la visión docente y su influencia para que la redacción del plan de clase no esté desprovisto de los elementos necesarios para la interpretación y cumplimiento de su objetivo, que consiste en el logro del aprendizaje significativo en los estudiantes.

Durante la investigación para el presente artículo fueron seleccionados determinados documentos con base en su pertinencia, relevancia, actualidad y respaldo académico. En la Tabla 1, se enlista el tipo de documento, su país de origen, casa editora y el aporte tomado.

TIPO DE DOCUMENTO, AUTORÍA	PAÍS	EDITORIAL	APORTE
Figueroa, B., Aillon, M. y Kloss, S. (2016). El plan de clase, un género profesional: cómo lo narran y legitiman los profesores novatos desde el paradigma de la multimodalidad.	Chile.	Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.	Percepción de la naturaleza y función del plan de clases como género discursivo profesional.
Alonso T., M. E. (2009). Teorías del aprendizaje y la planeación didáctica.	México.	Universidad Pedagógica de Veracruz.	Conceptualización de planeación didáctica.
Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza.	Ecuador.	Universidad Politécnica Salesiana.	El constructivismo y sus orientaciones generales para el proceso de enseñanza.
Silva, H., Moralez, G., Pacheco, V., Camacho, A. G., Garduñlo, H. M., y Carpio, C. A. (2014). Didáctica como conducta: una propuesta para la descripción de las habilidades de enseñanza.	México.	Revista Mexicana de Análisis de la Conducta.	Desarrollo de habilidades de enseñanza desde la práctica de la didáctica.
Freire, P. (1971). La educación como práctica de la libertad. Montevideo: Tierra Nueva.	Montevideo.	Siglo XXI.	Importancia de la enseñanza de las masas y sus interacciones.

INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN.

Para la investigación se realizó una entrevista con el objetivo de indagar en lo siguiente: carácter del docente, temperamento, genio o estado de ánimo, influencia de la edad, conocimientos o estudios académicos, experiencia académica y dinámica familiar.

Se eligieron estos temas con la finalidad de conocer la realidad de los fenómenos docentes en relación con la planeación didáctica que experimentan los docentes del colegio de occidente, Mexicali Centro. La entrevista se aplicó a once docentes del nivel primaria en la que se incluyeron maestros desde primero a sexto grado de los cuales dos son varones y nueve mujeres.

DIMENSIONES	INDICADORES
Factores intrínsecos.	Carácter, temperamento, genio y edad.
Factores experienciales.	Conocimiento o estudios, experiencia académica y vivencias familiares.

A continuación, se presentan las respuestas de los docentes a los siguientes cuestionamientos:

INDICADORES	RESULTADOS
Carácter	¿Cómo es su carácter durante la planeación de sus clases? ¿Cuál es la razón? En referencia al carácter algunos docentes mencionaron que suelen ser organizados y procuran ser claros con todos los datos que necesitan en la planeación, para que en el momento de dar las clases no se les olvide ningún dato que pueda ser importante, también que es común que suelan ser reflexivos en función de lo que el grupo necesita, dos de los docentes definieron su carácter como flexible puesto que sus planeaciones no suelen ser tan desarrolladas dado a que es común que terminen realizando otras actividades por las necesidades del grupo o de la escuela. Por otro lado, seis de los docentes mencionaron que su carácter suele ser colaborativo, puesto que están en comunicación con los demás docentes para compartir cómo abordar los diferentes contenidos que los alumnos requieren.

Temperamento	¿Cómo es su temperamento relacionado a la planeación didáctica? En esta pregunta, cinco docentes refirieron su respuesta a temperamento activo, dándole valor a la paciencia como elemento importante para planear, es decir, que suelen ser pacientes con el grupo de alumnos y en la forma en cómo se deben de abordar los contenidos para sentir confianza en el trabajo que se está realizando y que los alumnos puedan alcanzar los conocimientos requeridos. Por otro lado, cuatro docentes respondieron que su temperamento se basa en ser lentos para animarse en la forma de planear, puesto que en la escuela no tienen oportunidad de planear y eso los lleva a tomar de su tiempo personal para realizar esta actividad, y, por último, dos de los docentes respondieron que su temperamento es relajado, puesto que no tienen mayor dificultad al momento de planear, solo escriben el contenido que se abordará y lo trabajan a través de las mismas técnicas.
Genio	¿Cómo es su genio o estado de ánimo al momento de planear? Aversivo ( ) Temeroso ( ) Irritable ( ) Alegre ( ) Triste ( ) ¿Cuál es la razón? Para este cuestionamiento algunos docentes mencionaron que su genio suele ser aversivo, puesto que no se sienten motivados a tener que realizar las planeaciones tal y como se los pide el sistema educativo, es decir, basado en la nueva escuela mexicana, también suele ser irritable puesto que redactan sus planes de clase basados en su concepción de enseñar y de un estilo muy personalizado, razón por la cual se les dificulta recibir aportaciones de otros maestros que no comprenden lo que tienen expuesto, por otro lado, algunos maestros mencionan que su genio suele ser alegre dado a que les gusta ser creativos, innovadores y utilizan las tecnologías para atraer la atención de sus alumnos.

Edad	¿Considera que su edad influye en el diseño de la planeación didáctica? Sí ( ) No ( ) ¿Por qué? En el siguiente cuestionamiento, algunos docentes respondieron que la edad si influye en el diseño de las planeaciones didácticas puesto que si es de menor edad permite que se puedan adaptar nuevas técnicas de enseñanza, se puede desarrollar una mayor flexibilidad a los diferentes estilos de aprendizaje del grupo, se promueve el uso de las tecnologías de la información, además de existir una mayor motivación para planear y proponer nuevas estrategias. De lo contrario, si es de mayor edad, el docente experimenta menor calidad de sus planeaciones y no se encuentran tan motivados para planear. Por último, algunos docentes mencionaron que no influye en el diseño de sus planeaciones dado que la edad no está relacionada con el ejercicio de planear sino más bien con la adaptación a las necesidades cambiantes de los alumnos, a la actualización profesional y el conocimiento de los docentes.
Conocimientos o estudios académicos	¿Considera que los estudios que ha recibido son importantes para el diseño de sus planeaciones? ¿Por qué? En lo referente a la preparación académica para la planeación didáctica, los docentes respondieron que es importante puesto que da herramientas para proponer actividades y estrategias para enseñar, conocer los temas y contenidos, reconocer cómo aprenden los alumnos, definir el tipo de planificación que se debe trabajar, los métodos que se deben usar y el conocimiento previo para poder diseñar una planeación didáctica que atienda a los alumnos que requieran mayor apoyo. También, mencionaron que algunos conceptos han ido cambiando y que se han visto en la necesidad de adaptarse a las nuevas concepciones.

Experiencia académica	¿Qué tanto considera que ha influido su experiencia académica en el diseño de sus planeaciones? ¿Cuál es la razón? En este cuestionamiento los docentes refirieron que ha influido bastante por razón de la experiencia que se adquiere al realizar las planeaciones de una forma constante. Ha influido trabajar en diferentes grados académicos puesto que son diferentes las maneras de abordar el contenido, también ha funcionado de manera significativa el trabajo que se hace con otros docentes del mismo nivel, puesto que cada uno tiene ideas y propuestas diferentes en que se puede enseñar. Se reduce el tiempo del diseño de planeaciones y se administran los recursos de una manera mas eficiente.
Vivencias familiares	¿Ha sido su dinámica familiar un criterio para el diseño de sus planeaciones? ¿Por qué? En referencia a este cuestionamiento, los docentes mencionaron que las vivencias familiares influyen en el diseño de las planeaciones en función de los valores y la moral enseñadas y vividas en casa. Por otro lado, mencionan que se vuelve complicado planear sin tomar en cuenta las posibilidades materiales y el tiempo personal que se usa para estar con la familia. También, respondieron que han encontrado similitud en la forma en como han resuelto sus dificultades familiares con la propuesta de resolución de problemas, lo cual, ha facilitado el ejercicio de planear.

DISCUSIÓN

Llegado a este punto, es importante reflexionar acerca de la necesidad que existe en las unidades académicas de nivel primaria, en lo referente a la relación entre los fenómenos de la práctica docente en el área de la planeación didáctica.

La pedagogía tradicional asume un papel importante en el diseño de la planeación didáctica puesto que propone una valoración de los tiempos y recursos en el diseño de las planeaciones didácticas. Las instituciones asumen la responsabilidad de reflejar en los planes didácticos la temporalidad a partir de horas, días, semanas o meses según la necesidad del contexto o los programas educativos que se estén llevando a cabo.

Desde la pedagogía constructivista, la planeación didáctica debe de apropiarse de manera implícita del conocimiento previo del alumno y el contenido que se quiere enseñar desde la perspectiva del docente. Esto queda expuesto en la redacción de los objetivos, contenidos, metodologías, técnicas, recursos y evaluación. En la actualidad, las instituciones han brindado mayor relevancia a estos aspectos puesto que brindan mayor claridad de lo que se va a realizar y de los recursos materiales e intelectuales que se van a requerir.

Igualmente, la teoría pedagógica constructivista propone que en la planeación didáctica se defina qué es lo que debe aprender el alumno, la utilidad de aquello que se aprende, la definición de las situaciones de aprendizaje y la evidencia de desempeño.

Desde esta perspectiva, la planeación didáctica en algunas instituciones se ha definido por la importancia de la experiencia del alumno en relación con el docente y la praxis del conocimiento más que la memorización de contenidos. Por esa razón, en la planeación didáctica deben ser observables las estrategias que se van a llevar a cabo como tareas o prácticas en lo referido a la relación del alumno con el docente en la institución educativa.

De ahí que los aportes de esta investigación se centren en los fenómenos de la práctica docente que influyen en el diseño de la planeación didáctica, para generar un proyecto de intervención educativa con énfasis en la capacitación de los maestros en el nivel de primaria, con la intención de generar una redacción más clara y que cumpla con los aspectos necesarios para un aprendizaje significativo.

Por todo lo expresado, el autor considera que la experiencia docente y la relación con los estudiantes son factores clave en la planeación didáctica efectiva. La teoría constructivista sugiere que la planeación debe centrarse no solo en lo que el alumno debe aprender, sino también en cómo lo aprende y en la relevancia de dicho aprendizaje. Los fenómenos de la práctica docente, como la falta de claridad en la redacción de objetivos y contenidos y la resistencia al uso de tecnologías educativas, deben abordarse mediante programas de capacitación enfocados en estas áreas. La investigación destaca la importancia de un proyecto de intervención educativa que capacite a los maestros en redacción clara y efectiva y en el diseño de estrategias de enseñanza adaptadas a las necesidades del contexto escolar.

CONCLUSIONES

A partir del análisis documental llevado a cabo, una primera conclusión es que los fenómenos de la práctica docente son todos aquellos aspectos referentes a su personalidad que influyen en la planeación didáctica, las situaciones que se presentan en el proceso de enseñanza aprendizaje y su relación con el contexto laboral en donde se desempeña.

De este análisis se concluye que la capacitación docente en planeación didáctica es fundamental para abordar los diversos fenómenos que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque la Secretaría de Educación Pública ha desarrollado lineamientos para la planeación didáctica, estos no siempre consideran los fenómenos específicos que enfrentan los docentes en sus distintos contextos.

Los fenómenos de la práctica docente abarcan aspectos de la personalidad del docente, las situaciones que enfrentan durante la enseñanza y su entorno laboral. Mejorar la planeación didáctica requiere no solo de una capacitación continua, sino también de un sistema de evaluación y retroalimentación que fomente la mejora continua de los planes de clase, adaptándose a las necesidades cambiantes del sistema educativo.

Finalmente, es esencial abordar los fenómenos de la práctica docente desde una perspectiva de desarrollo personal, que incluya dimensiones emocionales, conductuales y cognitivas, integrándolas como parte esencial de la capacitación docente y estableciendo intervenciones interpersonales que promuevan un entorno educativo más eficaz y enriquecedor.

ANEXO

Entrevista

1. ¿Cómo es su carácter durante la planeación de sus clases? ¿Cuál es la razón?

2. ¿Cómo es su temperamento relacionado a la planeación didáctica?
   Relajado ( ) Lento para animarse ( ) Activo ( )

3. ¿Cómo es su genio o estado de ánimo al momento de planear?
   Aversivo ( ) Temeroso ( ) Irritable ( ) Alegre ( ) Triste ( )
   - ¿Cuál es la razón?

4. ¿Considera que su edad influye en el diseño de la planeación didáctica?
   Sí ( ) No ( ) ¿Por qué?

5. ¿Considera que los estudios que ha recibido son importantes para el diseño de sus planeaciones? ¿Por qué?

6. ¿Qué tanto considera que ha influido su experiencia académica en el diseño de sus planeaciones? ¿Cuál es la razón?

7. ¿Ha sido su dinámica familiar un criterio para el diseño de sus planeaciones? ¿Por qué?

BIBLIOGRAFÍA

Albores, L., Márquez, M., y Estañol, B. (2003). ¿Qué es el temperamento? El retorno de un concepto ancestral. Salud Mental.

Arciniega, J. (2005). En la transición a la edad adulta. Los adultos emergentes. Badajoz, España: Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores.

Blanco, Z. (2021). Educación: Un estudio basado en el informe de la UNESCO, sobre los cuatro pilares del conocimiento. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.

Dolcet, J. (2006). Carácter y temperamento: similitudes y diferencias entre los modelos de personalidad de 7 y 5 factores. (EL TCI-R VERSUS EL NEO-FFI-R y EL ZKPQ-50-CC). Universitat de Departament de Pedagogía y Psicología.

Castillo, M. (2010). La profesión docente. Revista Médica de Chile. Sociedad Médica de Santiago. Santiago, Chile.

Espinosa, J. (2012). Organización de la Capacitación. Capacitación y Desarrollo de Personal. México: Trillas.

Figueroa, B., Aillon, M., y Kloss, S. (2016). El plan de clase, un género profesional: cómo lo narran y legitiman los profesores novatos desde el paradigma de la multimodalidad. Atenea.

Freire, P. (1971). La educación como práctica de la libertad. Montevideo: Tierra Nueva.

García, J. (2016). Persona, carácter y valores según Rudolf Allers en the Psychology of Character. Persona y Bioética.

Jacometo, M. y Rossato, Y. (2017). Relaciones familiares versus aprendizaje: un análisis con niños de 5 a 6 años. ALTERIDAD. Revista de Educación. Universidad Politécnica Salesiana. Universidad Politécnica Salesiana.

Minakata, A. (2000). El maestro que aprende: educación para una nueva época. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación.

Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. Colección de Filosofía de la Educación.

Peralta, A., Bautista, J., Hernández, R. y Vieira, I. (2020). Aprendizaje y evaluación por competencias. Una experiencia de innovación en la formación del profesorado de Educación Primaria. Cuaderno de Pedagogía Universitaria.

Perandones, M. y Castejón, J. (2008). Estado de ánimo percibido y eficacia en el manejo de la clase en profesorado de educación secundaria. Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores. Badajoz, España.

Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. Foro de Educación.

Ramírez, A. V. (2009). La teoría del conocimiento en investigación científica: una visión actual. Anales de la Facultad de Medicina.

Secretaria de Educación Pública, SEP. (2022). Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana. Dirección General de Desarrollo Curricular. México, D. F.

Secretaria de Educación Pública. SEP. (2023). Orientaciones para implementar las progresiones de aprendizaje a través de la planeación didáctica. Dirección general del bachillerato. México.

Silva, H., Moralez, G., Pacheco, V., Camacho, A. G., Garduñlo, H. M., y Carpio, C. (2014). Didáctica como conducta: una propuesta para la descripción de las habilidades de enseñanza. Revista Mexicana de Análisis de la Conducta.

Solís, I. (2003). El análisis documental como eslabón para la recuperación de información y los servicios.

Suárez, D. (2010). El temperamento en la regulación de la personalidad. Duazary.

Tejeda, A. y Eréndira, M. (2009). Teorías del aprendizaje y la planeación didáctica. Cuadernos de Formación de Profesores Núm. 3, Teorías del aprendizaje y la planeación didáctica.

Trujillo, J. (2005). La investigación educativa, en educación o educacional y el contexto de su desarrollo. Revista Colombiana de Educación.

AÑO 7. Nº 15, OCTUBRE DE 2024
ISSN: 2594-0759

RECIBIDO: 12 DE AGOSTO 2024: REVISADO: 31 DE AGOSTO 2024: ACEPTADO: 6 DE SEPTIEMBRE 2024

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS UTILIZADAS POR LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS

DIDACTIC STRATEGIES USED BY UNIVERSITY PROFESSORS

Edgar Oviel Gutiérrez Murillo
Universidad Pedagógica Nacional del estado de Chihuahua / (Campus Cd. Cuauhtémoc)
prof.oviel@gmail.com
ORCID: *0009-0001-7770-2612*

RESUMEN

La libertad de cátedra en la universidad es crucial, permitiendo a los profesores investigar, enseñar y publicar sin restricciones, siempre que respeten estándares éticos. Esta libertad fomenta la diversidad de opiniones y el pensamiento crítico, lo que es esencial en la educación superior. Los docentes universitarios, al contar con una sólida formación, deben diseñar y aplicar estrategias didácticas efectivas, como el aprendizaje basado en proyectos, debates y resolución de problemas, adaptadas a las necesidades de los estudiantes. Estas estrategias facilitan un aprendizaje significativo al conectar conceptos y fomentar diferentes tipos de razonamiento: inductivo, deductivo y abductivo.

La investigación fenomenológica aquí presentada explora cómo las estrategias didácticas influyen en el desarrollo de estos razonamientos en el contexto universitario, a través de la experiencia subjetiva de los profesores de dos universidades. Se busca entender cómo estas prácticas impactan en la formación de competencias y habilidades, cruciales para enfrentar los desafíos profesionales actuales.

La investigación se centra en captar la esencia de las experiencias docentes y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes, con el objetivo de mejorar la enseñanza y la preparación profesional en un mundo en constante cambio.

Palabras claves: Estrategias didácticas, Razonamiento, Aprendizaje Significativo.

ABSTRACT

Academic freedom in universities is crucial, allowing professors to research, teach, and publish without restrictions, as long as they adhere to ethical standards. This freedom promotes diversity of opinions and critical thinking, which are essential in higher education. University professors, with their solid training, must design and apply effective teaching strategies, such as project-based learning, debates, and problem-solving, tailored to students' needs. These strategies facilitate meaningful learning by connecting concepts and fostering different types of reasoning: inductive, deductive, and abductive.

The phenomenological research presented here explores how teaching strategies influence the development of these reasoning skills in the university context through the subjective experience of professors from two universities. The objective is to understand how these practices impact the formation of competencies and skills, crucial for facing current professional challenges.

The research focuses on capturing the essence of teaching experiences and their impact on student learning, with the goal of improving teaching and professional preparation in a constantly changing world.

Key Words: Teaching Strategies, Reasoning, Meaningful Learning.

Introducción

La comprensión profunda de las estrategias didácticas y los tipos de razonamiento en nivel superior son esenciales para el maestro catedrático para promover aprendizajes significativos.

Antes de comenzar es importante señalar que la universidad se caracteriza por la libertad de cátedra, lo que implica que los maestros universitarios tienen la facultad para investigar, enseñar y publicar sobre cualquier tema de su interés profesional, sin sufrir, sanciones o amenazas, siempre y cuando se salvaguarde el derecho de los profesores a continuar sus investigaciones y guiar a los estudiantes hacia una mejor comprensión de la verdad, contemplando que se tienen que respetar los estándares éticos y profesionales.

El principio de libertad de cátedra es fundamental en la educación universitaria, ya que se debe de promover la diversidad de las opiniones, la crítica constructiva y siempre buscar el conocimiento, es por ello que los profesores tienen la responsabilidad de trasmitir sus conocimientos y experiencias a los estudiantes, llevando al pensamiento crítico y fomentando la exploración de ideas innovadoras.

Ante esa responsabilidad del docente universitario debe de idear estrategias didácticas que lo lleven a impulsar el conocimiento, con la formación sólida que tiene, poseer la capacidad de seleccionar y diseñar estrategias efectivas, adaptadas a las necesidades de los estudiantes y el contenido a trasmitir, cabe señalar que estas estrategias pueden llevar implícitos los métodos de enseñanza como es aprendizaje basado en proyectos, debates, estudios de casos, resolución de problemas, entre otros que aunados con la experiencia del docente permiten un enfoque pedagógico sólido y una comprensión profunda de los contenidos a enseñar, la experiencia del catedrático se traduce en la capacidad de establecer conexiones entre los conceptos, lo que facilitará la comprensión y llevará a un aprendizaje significativo para los estudiantes.

Contemplando las estrategias didácticas y los tipos de razonamientos empleados en la universidad, son de suma importancia, ya que permitirán al estudiante analizar la información de manera objetiva, tanto argumentos, suposiciones o decisiones que se hayan tomado o bien que se vayan a tomar, al fomentar el razonamiento se capacita a los estudiantes a enfrentar los desafíos y problemas que tienen que enfrentar de manera eficaz, ya que en la universidad se pretende formar profesionales que puedan enfrentar los desafíos del mundo que se encuentran en constante cambio, pero sobre todo aportar soluciones innovadoras.

Tanto las estrategias didácticas que emplee el maestro universitario, así como el fomento de los diferentes tipos de razonamiento son fundamentales para el éxito académico y profesional de los estudiantes que se tienen que preparar para los retos y demandas que ofrecen los nuevos tiempos.

En el presente estudio fenomenológico, se adentrará la experiencia subjetiva de los profesores universitarios para conocer cómo las estrategias didácticas utilizadas en el nivel superior influyen en el desarrollo de diferentes tipos de razonamiento, como el inductivo, deductivo y abductivo.

La presente investigación es fenomenológica de corte cualitativo que busca comprender y describir la experiencia de los maestros catedráticos de manera subjetiva en relación con las estrategias didácticas utilizadas para el aprendizaje, buscando explorar cómo los maestros experimentan y le dan sentido a sus clases, desde la vivencia y comprensión de esa realidad que tienen en el ámbito universitario.

Esta investigación recopila datos a través de entrevistas de dos universidades que imparten licenciaturas en educación, buscando identificar las estrategias didácticas empleadas para llegar al aprendizaje, contemplando aquellos patrones significativos desde la propia experiencia de los docentes, la intención es captar la esencia de la experiencia y comprenderla en su propio contexto.

Ante el resultado obtenido se busca conocer la influencia que tienen las estrategias didácticas en los diferentes tipos de razonamiento que se pudieran desarrollar tanto el inductivo, deductivo y abductivo.

El objetivo se orienta a explicar y conocer las estrategias utilizadas por los docentes universitarios de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, y la Universidad Pedagógica Nacional y sus implicaciones en la enseñanza, tomando en cuenta la experiencia de los profesores, llevando de manera implícita la formación, las competencias y el propio estilo de enseñanza del docente dentro del aula, considerando que dentro de la enseñanza existen elementos básicos e indispensables para el logro del aprendizaje, tales como: métodos, conocimientos, estrategias didácticas, ambientes de aprendizaje que en conjunto orientan al alumno al logro de competencias, y habilidades dentro de su formación.

Metodología

En este estudio se buscó capturar la experiencia subjetiva de los maestros catedráticos y comprender los significados que se atribuyen a sus vivencias a través del enfoque fenomenológico, en el cual el investigador tiene que identificar la esencia de las experiencias humanas en relación con un fenómeno, y descrita por los participantes del estudio según W. Creswell 2019.

Lo que también caracteriza la fenomenología como filosofía y método es comprender las experiencias vividas, los procedimientos desarrollados y ubicar patrones y relaciones de significado, al realizar esta investigación fenomenológica se tomaron en cuenta los siguientes pasos.

En un primer momento se identificó el fenómeno a explorar en este caso fueron las estrategias didácticas que emplea el maestro universitario, contemplando el alcance y su relevancia para la presente.

En un siguiente momento se seleccionaron los participantes, se contempló que fueran maestros catedráticos, no importando la edad y el tiempo laborado, dado que se pretendía que la muestra fuera diversa y representativa para una mejor comprensión de las experiencias relacionadas con el fenómeno.

En un tercer momento se realizó la recopilación de los datos, donde se utilizó la entrevista a profundidad, con la intensión de que la información proporcionada fuera rica y detallada sobre las propias experiencias del maestro universitario y su relación con el diseño de las estrategias didácticas como fenómeno.

Como siguiente momento se llevó el análisis de los datos, contemplando el análisis cualitativo, donde se exploraron los datos para buscar patrones, temas y significados de la propia práctica educativa, de igual forma como técnica se realizó una codificación, categorización y elaboración de relaciones para comprender las estructuras y los significados subyacentes en la propia experiencia de los maestros catedráticos.

Como último paso se llevó a cabo una interpretación y una descripción, donde la intención es describir los hallazgos de las entrevistas, capturando la esencia y la comprensión profunda de la experiencia fenomenológica, también se establecen citas y ejemplos de los maestros catedráticos donde se respaldan sus aportaciones.

El presente estudio permite explorar y comprender la experiencia subjetiva de los maestros en relación con las estrategias didácticas que utilizan, y es a través de las técnicas de recopilación y análisis de los datos cualitativos que se puede obtener una comprensión enriquecedora y significativa de los maestros que experimentan y le dan sentido a su realidad.

En el marco de la investigación desde una posición paradigmática interpretativa, se toma en cuenta que la realidad en el ámbito educativo no es algo objetivo y externo, sino que es construida y experimentada de una forma social, contemplando que hay una única realidad absoluta y objetiva, sino que más bien existen múltiples realidades que suelen ser subjetivas y que dependen de las experiencias, perspectivas y significados atribuidos por las personas involucradas, que en este caso corresponden a los maestros universitarios.

Desde una posición ontológica interpretativa, se entiende que la realidad es dinámica y se va construyendo a partir de la interacción de las experiencias de los docentes en el contexto universitario, no se trata de descubrir una realidad que esté presente, sino más bien de comprender y dar sentido a las diversas realidades que se construyen a nivel áulico.

Desde un punto epistemológico el investigador no se sitúa en una posición neutral o distante, sino que

se fusiona con el objeto de estudio, estableciendo una relación dialógica y subjetiva con los participantes, cabe señalar que la subjetividad del investigador y de los participantes son perspectivas y construcciones sociales que influyen en la comprensión y producción de conocimiento.

Y en términos metodológicos, en este enfoque interpretativo el método permite recopilar datos ricos y contextualizados que ayudan a comprender las múltiples realidades construidas en el aula desde la perspectiva de los docentes universitarios.

Resultados

Conforme a los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas a los maestros catedráticos se establecieron cuatro categorías con cuatro tipos de órdenes, en las cuales se van describiendo conforme el análisis realizado, a continuación, se muestra una tabla que sintetiza la información con palabras claves:

CATEGORÍA DE PRIMER ORDEN	CATEGORÍA DE SEGUNDO ORDEN	CATEGORÍA DE TERCER ORDEN	CATEGORÍA DE CUARTO ORDEN
ENSEÑANZA	Concepción de la enseñanza teórica	Estrategias de enseñanza	Prácticas de enseñanza
APRENDIZAJE	Concepción del aprendizaje teórico	Estrategias de aprendizaje	Prácticas de aprendizaje
DIDÁCTICA	Concepción de la didáctica	Enfoques didácticos	Visualización de la práctica
COMPETENCIAS	Concepción de las competencias	Formación en competencias (Profesionales, disciplinares)	Escenarios de prácticas

En la categoría uno que corresponde a las estrategias de enseñanza en nivel superior son de vital importancia, ya que el maestro catedrático juega un papel fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, aunque en este nivel se espera que los estudiantes sean más autónomos en su aprendizaje, aún se requiere de la guía y orientación del catedrático para alcanzar los objetivos educativos.

Si bien es cierto que en nivel superior las estrategias de aprendizaje deberían estar más centradas en el estudiante, quien debe asumir un rol activo en la construcción de su propio conocimiento. Sin embargo, esto no implica que los docentes carezcan de responsabilidad en la selección y aplicación de estrategias adecuadas.

Cabe señalar que el docente catedrático debe de tener en cuenta el contexto en el que se desarrolla la carrera o licenciatura, así como las competencias que se pretenden desarrollar en los estudiantes, ya que dichas estrategias deben estar en consonancia con el contexto, siempre buscando crear un ambiente de aprendizaje significativo y aplicable a futuros escenarios profesionales.

La vinculación ente el contexto y el aprendizaje dependen en gran medida de las habilidades del docente, de su formación académica, de las capacitaciones y actualizaciones que haya recibido, ya que serán determinantes para que pueda implementar estrategias didácticas efectivas en el aula.

El contexto en el que se han llevado las prácticas también ha sido señalado como un factor clave para promover un aprendizaje significativo y un escenario para desarrollar competencias, los maestros reconocen la importancia de adaptar sus contenidos a contextos reales de los estudiantes, relacionándolos con situaciones que se pueden encontrar en su campo profesional.

La formación y capacitación docente tiene impacto directo en la modificación de la práctica, en cuanto mayor sea la formación y capacitación del docente, mayor será su influencia en la implementación de estrategias de enseñanza innovadoras y efectivas

En los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas los catedráticos mencionan que la evolución en cuanto al logro del aprendizaje han sido significativa ya que las capacitaciones que ha recibido a lo largo de su desarrollo profesional les ha permitido implementar estrategias más efectivas en el aula.

En los resultados también se destacaron la influencia de las tendencias tecnológicas actuales, en la necesidad de realizar cambios en las estrategias de enseñanza, los catedráticos reconocen que el uso adecuado de la tecnología puede potenciar el aprendizaje, brindando recursos educativos, fomentando la interacción y colaboración y con esto ofreciendo nuevas formas de presentar la información.

Los catedráticos resaltan la importancia de las redes de apoyo entre los maestros, la colaboración y el intercambio de experiencias con los compañeros les resulta de gran enriquecimiento ya que las redes de apoyo favorecen un aprendizaje en la construcción colectiva de conocimiento.

En la categoría de aprendizaje de los maestros catedráticos, se destaca que han adoptado un enfoque constructivista en su práctica docente. En este enfoque, se reconoce que el alumno es el principal protagonista de su propio aprendizaje, ya que es quien construye activamente su conocimiento a través de diversas actividades y experiencias.

Los maestros mencionan que han implementado actividades como debates, dilemas y proyectos para fomentar la participación activa y reflexiva de los estudiantes. Estas actividades permiten que los alumnos desarrollen habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas y toma de decisiones, promoviendo así un aprendizaje más significativo.

Al adoptar un enfoque constructivista, se resalta también un enfoque más humanista en la enseñanza. Los

maestros reconocen que el objetivo de las carreras de educación es potencializar el desarrollo humano y social de los estudiantes.

En los resultados destaca que los maestros universitarios se adhieren al calendario académico proporcionado por la universidad como base para gestionar y organizar el aprendizaje en el aula. Utilizan este calendario como una guía para dosificar y planificar los contenidos que serán trabajados a lo largo del período académico.

Si bien siguen el calendario establecido, los maestros también demuestran cierta flexibilidad en su enfoque. Reconocen la necesidad de adaptar y modificar sus planificaciones en función de las circunstancias particulares, como la disponibilidad de espacios o la necesidad de ampliar o profundizar en ciertos temas. Esta flexibilidad les permite ajustarse a las necesidades y ritmo de aprendizaje de los estudiantes.

Para asegurar la presencia y el logro del aprendizaje en cada una de las clases, los maestros universitarios llevan a cabo evaluaciones utilizando diversos instrumentos. Estos instrumentos, como las rúbricas, listas de cotejo o exámenes, son planificados y considerados desde el inicio del proceso de enseñanza.

Desde la etapa de planeación o en el contrato pedagógico, los maestros definen los criterios y los indicadores que utilizarán para evaluar el desempeño de los estudiantes. Estos criterios pueden estar relacionados con el dominio de los contenidos, la participación en clase, la capacidad de análisis y síntesis, la argumentación, entre otros aspectos relevantes para el aprendizaje.

Durante las clases, los maestros observan y evalúan el desempeño de los estudiantes a través de sus aportaciones. Estas aportaciones pueden incluir la participación en discusiones, presentaciones, trabajos individuales o en equipo, entre otros.

En la categoría que corresponde a didáctica los resultados que se obtuvieron de las entrevistas en cuanto aquellos elementos esenciales para el desarrollo de una clase los maestros consideraron que es importante primeramente apegarse a la cuestión normativa, los maestros consideran seguir los lineamientos establecidos, así como los propósitos específicos para cada asignatura dado que la normativa proporciona una estructura y dirección para el proceso de enseñanza aprendizaje.

Los maestros enfatizan la importancia de elegir cuidadosamente el material didáctico y la bibliografía necesarios para apoyar el contenido de la clase, así como también conocer el contexto inmediato de los estudiantes, como sus antecedentes educativos, experiencias previas, intereses y habilidades. Esto les permite adaptar las estrategias de enseñanza y diseñar actividades pertinentes que se ajusten a las necesidades y características individuales de los estudiantes.

Una de las estrategias que los maestros utilizan es considerar los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes. Reconocen que cada alumno tiene preferencias y formas distintas de procesar la información, por lo que adaptan sus métodos de enseñanza para abordar estas diferencias. Esto puede incluir la incorporación de actividades visuales, auditivas, kinestésicas u otras que se ajusten a los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Además, los maestros encuentran muy efectiva la retroalimentación de los contenidos. Proporcionar comentarios y evaluar el progreso de los estudiantes es fundamental para que ellos puedan corregir y mejorar su aprendizaje. La retroalimentación ayuda a los alumnos a identificar sus fortalezas y áreas de mejora, fomentando así su crecimiento y desarrollo académico.

En cuanto a las actividades concretas, los maestros utilizan estrategias como debates, trabajos de investigación y actividades lúdicas para evaluar y reforzar el aprendizaje de los estudiantes. Estas

actividades permiten que los alumnos pongan en práctica lo aprendido, desarrollen habilidades de análisis y argumentación, y se involucren de manera activa en su proceso de aprendizaje.

Para la categoría de competencias se considera que aquellos conocimientos adquiridos en clases, es necesario llevarlos a situaciones o contextos específicos para que se puedan desarrollar las competencias, es por ello que el docente debe contar con la formación necesaria en desarrollo de competencias y se convierta en figura mediadora para alcanzar el nivel deseado, al igual que ir monitoreando el proceso en el que se encuentran los alumnos para alcanzar el nivel deseado.

En el ámbito de formación de competencias, es ir más allá de los contenidos áulicos y enfocarse en el desarrollo de habilidades y capacidades de los alumnos, los maestros entrevistados, resaltan la importancia de crear ambientes de aprendizaje que fomenten la participación de los estudiantes, el trabajo colaborativo y la socialización.

Al favorecer ambientes de aprendizaje, se busca que los estudiantes no solo adquieran conocimientos teóricos, sino que también puedan aplicarlos en situaciones reales y relevantes. Esto implica promover la reflexión, la interpretación y resolución de problemas, permitiendo que los estudiantes desarrollen su pasamiento crítico y creativo.

Es necesario equilibrar el enfoque en el desarrollo de competencias con la cobertura de los contenidos específicos del programa. Los maestros catedráticos mencionan la importancia de seguir el programa y las actividades propuestas, así como las especificaciones de las cartas descriptivas. Con esto se asegura que se aborden los temas y los objetivos de aprendizaje establecidos proporcionando un marco estructurado para el desarrollo de competencias.

Los maestros catedráticos reconocen que la interacción que se dé en el aula potencia el aprendizaje y enriquece el conocimiento de los estudiantes, también proporciona un espacio para el diálogo, la participación y el intercambio de ideas, siempre dentro un clima de confianza es así como la interacción, tanto entre maestros y entre los propios estudiantes, contribuye al desarrollo de competencias y al éxito académico.

Es interesante destacar que la mayoría de los entrevistados enfatizan la importancia de dimensión actitudinal en el proceso educativo, la parte actitudinal se refiere a los valores, las actitudes, y las disposiciones que los estudiantes desarrollan a lo largo de su formación.

Cabe destacar que la dimensión actitudinal no excluye a las partes conceptual y procedimental, sino que se complementan entre sí. Los conocimientos conceptuales y los procedimentales son parte importante para el desarrollo de competencias, pero la actitud del estudiante hacia el aprendizaje y su disposición para aplicar y utilizar esos conocimientos y habilidades en diferentes situaciones son determinantes.

Los maestros entrevistados resaltan que, si los alumnos no tienen una actitud positiva, curiosa y abierta hacia el aprendizaje, será difícil que adquieran y apliquen de manera efectiva los conocimientos y habilidades. Por lo tanto, la dimensión actitudinal se considera como una base fundamental sobre la cual se construyen las demás dimensiones del aprendizaje.

Discusión

Los hallazgos de este estudio revelan la importancia de las estrategias didácticas en el nivel superior para el desarrollo de los diferentes tipos de razonamiento.

Esta investigación surgió de la idea de explorar ambientes de aprendizaje en el contexto universitario, concretamente en dos universidades de la región, específicamente abordar aspectos didácticos utilizados por los maestros universitarios y su relación con el aprendizaje de los universitarios. En el entendido que las metodologías utilizadas por los catedráticos pueden favorecer o no favorecer un aprendizaje significativo.

Se tomaron como referente cuatro categorías importantes que muestran estructura en esta investigación: la enseñanza, el aprendizaje, la didáctica utilizada y la generación de competencias, en base a estas cuatro categorías se intenta responder a la problemática planteada en la investigación, que es guiada por la pregunta principal y las generadoras.

¿Qué experiencia demuestran los docentes universitarios en el diseño e implementación de estrategias didácticas y cómo propician el aprendizaje en la UACJ y UPN campus Cuauhtémoc?

¿Cuáles son las estrategias de enseñanza universitaria básicas en el proceso de enseñanza - aprendizaje de los docentes de la UACJ y UPN?

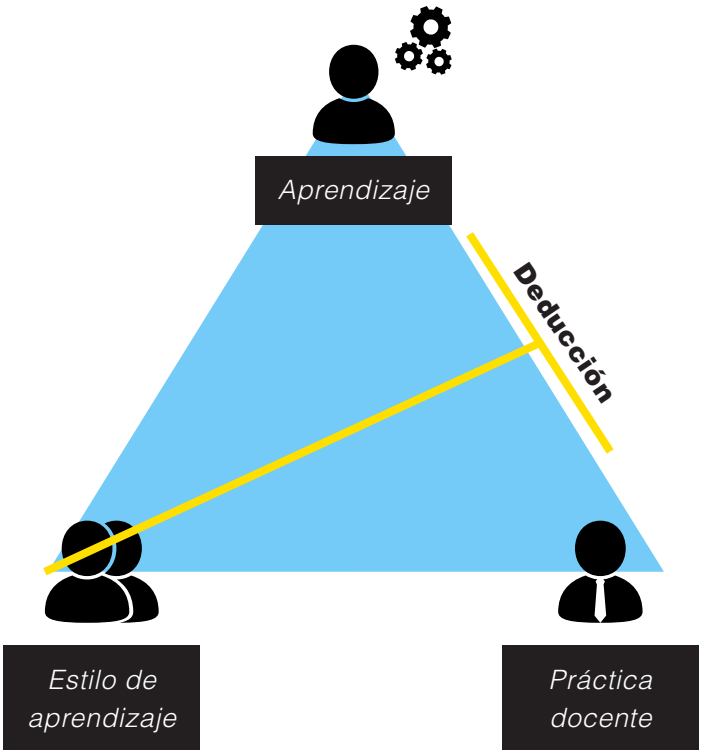
El aprendizaje es la capacidad de llegar a procesar la información y generar nuevo conocimiento, involucrando un proceso que comprende las experiencias de la persona, permitiendo generar y enriquecer el conocimiento.

Con la siguiente figura se intentará explicar brevemente un razonamiento dentro de un aprendizaje, dado que cuando se razona siempre va a ser con base en los tres tipos de razonamiento, las operaciones que se realizan suelen ser complejas, rápidas y múltiples, en el pensamiento se mezclan constantemente los tres tipos de razonamiento

Cuando en una clase se parte de una regla general y un caso específico, y la conclusión se obtiene a través de una inferencia lógica, estamos hablando de un razonamiento deductivo, un ejemplo más concreto y muy básico si un docente basándose en su conocimiento explica un contenido utilizando un enfoque visual, y el alumno utiliza ese aprendizaje proporcionado para deducir una conclusión basada en la regla general y el caso específico, entonces estaríamos ante un razonamiento deductivo.

Si un docente establece la regla general de que todos los triángulos tienen tres lados y presenta un caso específico de triángulo visualmente representado en el material de aprendizaje, el alumno puede utilizar ese aprendizaje visual y la regla general para deducir que este triángulo también tiene tres lados. En este caso, el razonamiento del alumno es deductivo, ya que se está basando en la regla general y la aplicación de esa regla al caso específico.

Es importante señalar que el canal sensorial o el estilo de aprendizaje utilizado (en este caso visual) puede ayudar al alumno a comprender y procesar la información, pero el razonamiento deductivo en sí mismo se refiere a la estructura lógica del argumento, donde se parte de una regla general para llegar a una conclusión específica a través de una inferencia lógica.

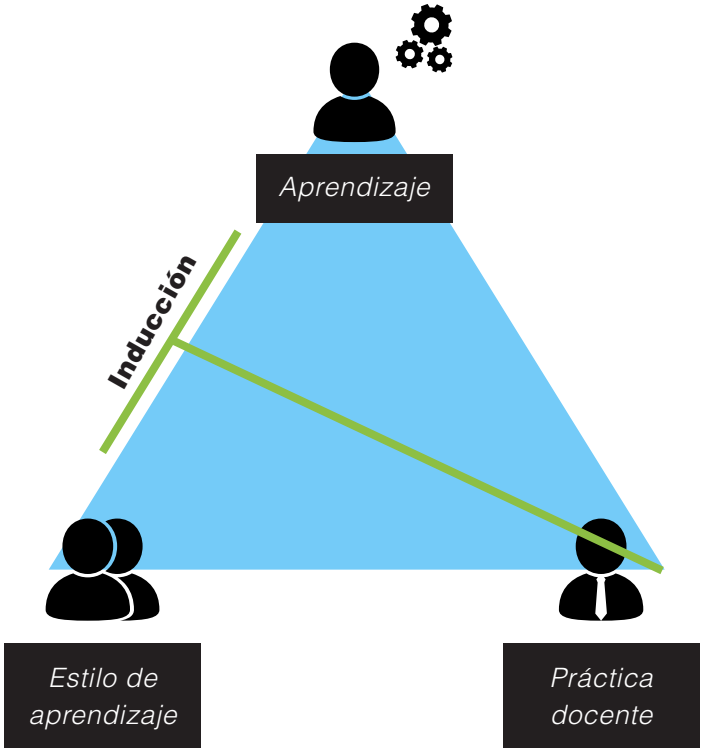


Cuando se parte de un caso específico y se llega a una conclusión general mediante la inferencia, estamos hablando de un razonamiento inductivo. Un ejemplo es cuando el docente envía a los alumnos a un trabajo de campo y estos utilizan sus diferentes canales sensoriales (estilos de aprendizaje) para obtener resultados, y luego contrastan esos resultados con las reglas o teorías establecidas, estaríamos frente a un proceso de aprendizaje inductivo.

En este caso, los alumnos están recolectando información y evidencia específica a través de la experiencia directa en el trabajo de campo. Utilizan sus sentidos y canales sensoriales (como la vista, el oído, el tacto, etc.) para recopilar datos y obtener resultados. Posteriormente, contrastan esos resultados con las reglas, teorías o conocimientos establecidos previamente.

A partir de esta confrontación entre la información específica obtenida y las reglas generales establecidas, los alumnos pueden inferir o generalizar conclusiones más amplias. Estas conclusiones se basan en el razonamiento inductivo, ya que se deriva de la información específica hacia una conclusión más general.

Es importante tener en cuenta que el razonamiento inductivo implica una generalización que se basa en evidencia limitada. Por lo tanto, las conclusiones obtenidas en un proceso de aprendizaje inductivo están sujetas a la posibilidad de ser revisadas o modificadas a medida que se obtiene más información o se realizan nuevas investigaciones.

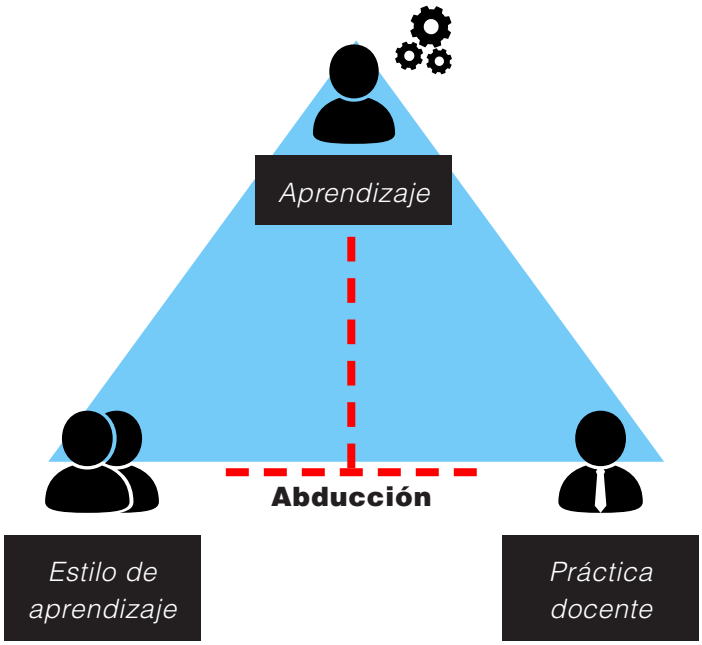


Cuando se parte de un resultado o evidencia y una regla general para llegar a una explicación o hipótesis, estamos hablando de un razonamiento abductivo. El razonamiento abductivo implica inferir posibles explicaciones o hipótesis que puedan dar cuenta de un resultado observado.

Cuando un alumno recibe una descripción de un hecho o fenómeno y a partir de esa descripción ofrece una hipótesis o explicación, buscando los posibles motivos o razones detrás del resultado, está empleando un razonamiento abductivo.

El razonamiento abductivo implica realizar un proceso de inferencia en el cual se generan explicaciones tentativas o hipótesis plausibles que podrían explicar los hechos observados. Estas hipótesis se formulan en base a la regla general o conocimiento previo y la evidencia específica disponible. Aunque no se puede garantizar la certeza absoluta de la explicación, se busca ofrecer una explicación razonable y plausible dada la información disponible.

Es importante destacar que el razonamiento abductivo no ofrece una conclusión definitiva o necesariamente correcta, ya que las hipótesis generadas pueden requerir más evidencia o validación para confirmarse o descartarse. Sin embargo, el razonamiento abductivo es valioso en la generación de nuevas ideas, la formulación de hipótesis y el desarrollo de investigaciones posteriores.



Las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes varían según sus enfoques pedagógicos y las necesidades de los estudiantes. Si bien el uso del programa guía o la planeación puede ser un punto de partida común, las estrategias pueden incluir elementos de razonamiento deductivo, así como otras metodologías.

El razonamiento deductivo implica presentar a los estudiantes conceptos generales y luego guiarlos hacia conclusiones específicas basadas en reglas, principios o teorías establecidas. Esta estrategia puede ser efectiva donde se busca que los estudiantes comprendan y apliquen principios lógicos.

Conforme los hallazgos en un enfoque inductivo, el maestro catedrático proporciona a los estudiantes situaciones de aprendizaje desafiantes, materiales relevantes y oportunidades para investigar y descubrir conceptos y principios por sí mismos. El maestro ayuda a los estudiantes a reflexionar sobre sus experiencias y a generalizar a partir de ellas, llegando a conclusiones más amplias y a la construcción de conocimientos más profundos.

Es importante destacar que, en un enfoque inductivo, los estudiantes toman un papel activo en su propio aprendizaje y desarrollan habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas y trabajo en equipo. El maestro, por su parte, se convierte en un facilitador que brinda apoyo, orientación y retroalimentación a medida que los estudiantes exploran y construyen su comprensión.

Si se considera que el pensamiento abductivo es una habilidad valiosa para los estudiantes, sería relevante promover su desarrollo en el aula. Esto podría lograrse a través de la formación docente en estrategias específicas para fomentar el pensamiento abductivo, la incorporación de actividades que estimulen la generación de hipótesis o explicaciones alternativas, y la creación de un ambiente propicio para la exploración y la reflexión.

Con lo anterior es de suma importancia diseñar ambientes de aprendizaje que estimulen la reflexión crítica y el pensamiento flexible, promoviendo así un aprendizaje más profundo y significativo en los jóvenes universitarios.

Conclusiones

El alcance en la presente investigación se consigue al vislumbrar un marco general de la docencia universitaria, donde el eje central son las estrategias didácticas empleadas por los catedráticos, donde se configuran diferentes categorías, enseñanza, aprendizaje, didáctica y competencias, categorías que pretendieron delimitar teóricamente el objeto de estudio, con la intención de dar respuesta a los objetivos y preguntas planteadas.

Las técnicas e instrumentos utilizados facilitaron la recolección de la información para dar respuesta al problema de investigación, la conformación del marco teórico permitió vislumbrar de forma asertiva al resultado, donde los docentes utilizan las estrategias didácticas para llegar a un aprendizaje que no necesariamente pasa por un proceso de razonamiento abductivo que es donde el alumno puede llegar a formular hipótesis.

A lo largo de esta investigación se da respuesta a las estrategias básicas que se utilizan en nivel superior en el proceso de enseñanza aprendizaje de dos universidades y en la manera en la que influyen la formación y las competencias docentes del profesor para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje.

De manera general y desde un panorama amplio las estrategias de enseñanza aprendizaje en ocasiones de manera inductiva o deductiva promueven conocimientos que se a llegan analizar o comprender, que independientemente del tipo de razonamiento que se propicie van vinculadas con la estrategia o estilos de aprendizaje que se favorecen.

Algunas de las estrategias utilizadas por los docentes son infografías, exposiciones, debates, foldables para la adquisición de conocimiento que sin lugar a duda permiten repasar contenidos, memorizar conceptos o concentrarse tomando en cuenta que dependerá de la materia o del tema a abordar.

Cabe resaltar que las estrategias didácticas de los catedráticos van vinculadas con un tipo de razonamiento a desarrollar, por ejemplo un docente pide una investigación a sus alumnos y la manera de abordarlo en la clase es socializarlo y vincularlo con casos prácticos de la vida cotidiana, allí el razonamiento es meramente deductivo donde el aprendizaje va implícito, o viceversa. El docente manda a los alumnos a determinado contexto, a observar o entrevistar sujetos, y en el aula pide que esos acontecimientos lo liguen con la parte teórica, es decir, realicen una investigación a raíz de los resultados obtenidos, prácticamente está llevando un razonamiento de orden inductivo que de igual forma el aprendizaje está implícito.

Lo ideal sería que las estrategias utilizadas en la práctica docente estén orientadas a fomentar un tipo de razonamiento abductivo, integrando el desarrollo de competencias y habilidades. Esta conclusión contribuiría significativamente al aprendizaje.

En cuanto a la capacitación o formación que ha llevado el maestro catedrático se puede afirmar que va desde las transiciones que han llevado los planes y programas dentro de su labor docente, aunado a la experiencia que le ha permitido transitar en ambientes áulicos de ensayo y error.

Sin embargo, se puede resaltar que el llevar actualizaciones dentro de la docencia no es sinónimo de cambio, dado la prevalencia de los paradigmas que luego resultan difíciles de cambiar o erradicar. La conclusión sería que independiente de las estrategias a utilizar o las capacitaciones de formación tomadas, no garantizan un aprendizaje en los alumnos.

Por otro lado, las estrategias didácticas pueden potenciar o anular el desarrollo de habilidades o conocimientos sin embargo, la vinculación con los estilos de aprendizaje de los alumnos es primordial, ya que al existir un recurso didáctico potencia el conocimiento de manera significativa.

Esta investigación alcanza parcialmente el objetivo general: explicar el proceso de implementación de las estrategias didácticas utilizadas por los docentes universitarios para el logro de los aprendizajes, ya que se logra explicar las estrategias utilizadas por los docentes, y la forma de razonamiento que se propician, pero no se llega al proceso detallado de cada práctica o materia impartida, debido a que los docentes en su mayoría de las veces son noveles en la impartición de ciertas materias y no se tiene suficientes conocimientos para abordarla.

En relación con los objetivos específicos, la investigación logró alcanzar todos, desde conocer cómo se perciben las estrategias didácticas, cómo relacionan los docentes las estrategias con el aprendizaje, el valor que le dan al desarrollo de habilidades, conocimientos y destrezas, y cómo evalúan su efectividad.

Desde el diseño cualitativo se permitió la profundidad de la investigación, si bien el diseño del instrumento abarcó ampliamente abordar las perspectivas del docente y describirlas, así como conocer las didácticas utilizadas en las universidades.

Y a través de una perspectiva fenomenológica, utilizando las entrevistas y la recolección de los datos permitió conocer las estrategias básicas utilizadas en este nivel y cómo perciben en el ámbito educativo, relacionadas con el aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

Acerca de UACJ. (s. f.). UACJ. Recuperado 15 de octubre de 2020, de https://www.uacj.mx/acerca_de/index.html#mision

Álvarez, R. A., & Díaz, M. J. F. (2004). La percepción de los estudiantes universitarios en la medida de la competencia docente: validación de una escala. Revista Educación, 28(2), 145-166.

Arteaga Basurto, C., Campos, G. y Bermúdez Sánchez, R. (2004). Ciencias sociales e investigación social. Recuperado de http://ebookcentral.proquest.com

ANUIES. (2018). Visión y acción 2030 Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. In ANUIES. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Antunes, C. (2000). Como desarrollar las competencias en clase. Editora Vozes Ltda.

Apaza, M. (2007). Configuraciones y características actuales de la universidad en relación a los modelos tradicionales. Sociedad, Estado y Política Educativa, mesa "políticas de educación, de evaluación y evaluación de la política".

Apaza Sembinelli, M. F. (2006, November 12). Configuraciones y características actuales de la universidad con relación a los modelos tradicionales. https://bit.ly/3Ej7KoE

Ardenghi, J. I., & Buffo, F. E. (2020). La docencia en la universidad: la necesidad de un nuevo paradigma. Revista de Educación Matemática, 35(2), 21-34.

Bernheim, C. T. (2008). Modelos educativos y académicos. Editorial HISPAMER.

Biggs, J. (2006). Calidad del aprendizaje universitario. NARCEA; ANUIES, SEP.

Carrasco, S. diaz. (2007). METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA. Pautas metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación. ICB Research Reports, 9.

Carrera, A. B., & Suayter, Mag. I. (n.d.). Origen Y Evolución De La Educación SUPERIOR. Retrieved November 10, 2021, from http://bdrapes.unsl.edu.ar/download.php?id=832

Calsamiglia, B. H. & Tusón Valls, A. (1999), Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso, (2ª ed). Barcelona: Ariel (segunda edición 2007).

Cámara De Diputados Del H. Congreso De La Unión, Secretaría General, & Secretaría de Servicios Parlamentarios. (2021). LEY GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR. Diario Oficial de La Federación, 1–48. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf

Creswell, J. W. (2002). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2a ed.). SAGE Publications.

Cruz López, Y., & Cruz López, A. K. (2008). La educación superior en México tendencias y desafíos. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), 13(2), 293-311.

Cox Donoso, C. (2018). Formación Inicial Docente en Competencias para el Siglo XXI y Pedagogías para la Inclusión en América Latina. Secretaría Técnica UNESCO-OREALC Estrategia Regional Docente Unesco-Orealc.

Cuevas, O. M., & Oscar, M. (1997). El concepto de Universidad. México: Universidad.

Díaz Ocampo, E., Venet Muñoz, R., Álvarez Cortés, A. B., & Guerra González, C. (2018). Concepción pedagógica de la formación permanente del docente universitario en didáctica de la educación superior en Ecuador. Actualidades Investigativas en Educación, 18(2), 383-411.

Durán, M. E. S. (2007). El saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la enseñanza (Doctoral dissertation, Universitat Rovira i Virgili)

Goffman, E. (1974), Frame Analysis: An essay on the organization of experience, Nueva York, Harper & Row [Trad. esp.: Frame analysis: Los marcos de la experiencia, Madrid, Instituto de Investigaciones Sociológicas, 2006]. Recuperado el 2 de octubre de 2020. http://www.ub.edu/diccionarilinguistica/print/5450

Gobierno del Estado de Chihuahua. (2017, 21 marzo). Amplía su oferta la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua. Chihuahua.gob.mx. http://www.chihuahua.gob.mx/AMPL%C3%8DA-SU-OFERTA-LA-UNIVERSIDAD-PEDAG%C3%93GICA-NACIONAL-DEL-ESTADO-DE-CHIHUAHUA

Goodwin, Ch. –Duranti, A. (eds.), (1992), Rethinking Context, Cambridge, Cambridge University Press.

González-Ugalde, C. (2014). Investigación fenomenográfica. Magis. Revista Internacional de Investigación En Educación, 7(14), 141. https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.INFE

Gutiérrez, F. S. (2017). La universidad en el monte: la fundación de la División Multidisciplinaria de la UACJ en Cuauhtémoc. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Hernandez Sampieri, R. (2006). Metodologia de La Investigacion. McGraw-Hill Companies.

Laudadío, J. (2012). Evaluación de estilos de enseñanza en la universidad: Estudio preliminar de las propiedades psico-métricas del Cuestionario sobre la Orientación Docente del Profesor Universitario (CODPU). Interdisciplinaria, 29(1), 79-93.

Madrid, R. (2013). El derecho a la libertad de cátedra y el concepto de universidad. Revista chilena de derecho, 40(1), 355-371.

Marsiske, R. (2006). La Universidad de México: historia y desarrollo. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 8, 11-34.

Marton, F. (2000). The Structure of Awareness. En Bowden, J., & Walsh, E. (eds.). Phenomenography. Melbourne: RMIT University Press.

MelchorSánchez-Mendiolab y Teresal. FortoulvanderGoesc, R. A.-T. (Ed.). (2015). La libertad de cátedra:¿una libertad mal entendida? (Vol. 5057, Número trimestral). Facultad de Medicina UNAM

Menin, O. (2012). Algunas ideas sobre la formación docente universitaria/Some ideas about university teacher training. Praxis educativa, 15(15), 14-18.

Núñez, G. C. (2017). Reformas educativas y desigualdad social en méxico. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, 27(1), 27-48.

Ortega Domínguez, L. M., & Reyes Sánchez, O. (2012). ¿Cómo formar competencias profesionales en el nivel superior? Revista Electrónica Educare, 16(2). https://doi.org/10.15359/ree.16-2.2

Pierella, M. P. (2017). Enseñar en la universidad pública argentina: los desafíos del oficio docente en una época de transformaciones.

Quiroz Pacheco, C., & Franco García, D. (2019). Relación entre la formación docente y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Educación, 28(55), 166-181.

Ramos Luna, M., & Yllescas Díaz, J. (2004, August). La educación superior en México. Boletín Informativo Publicación Bimestral. Edición Especial.

Rachadell, M. (2019). Clase sobre las primeras universidades. Provincia, 39, 173–203.

UNESCO(2017, 18 octubre). La protección de las libertades académicas sigue siendo necesaria. unesco.org. Recuperado 1 de mayo de 2022, de https://es.unesco.org/news/proteccion-libertades-academicas-sigue-siendo-necesaria

Uribe, M. A. R. (2010). Una descripción de los estilos de enseñanza en la Universidad de Antioquia. Uni-pluriversidad, 10(2), 3-21.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEL ESTADO DE CHIHUAHUA, Hernández Orozco, G., Ávila Quevedo, J. A., Carreón Flores, A. B., Carrera Hernández, C., Coronado Reséndez, L. A., Gutiérrez Holguín, O. C., Loya Chávez, H., Meza Jara, L., Ortiz Servín, G., Pérez Piñón, F. A., Piñón Durán, M. R., Rodríguez Canales, J. L., Tenorio Urbina, J., Valenzuela Maldonado, C. A., Valle Bejarano, R. A., & Yáñez López, F. (2020, octubre). DOCTORADO EN EDUCACIÓN. SECRETARIA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DEL ESTADO DE CHIHUAHUA.

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Rubio Molina, P., & Mayagoitia Padilla, E. A. (2017, 7 septiembre). Plan de Desarrollo Institucional. UPN. http://www.upnech.edu.mx/wp-content/uploads/2019/10/PLAN-DE-DESARROLLO-INSTITUCIONAL-DOC-PREL-7-7-SEP-17-MIRR.pdf

Upnech, A. (s. f.). UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEL ESTADO DE CHIHUAHUA. UPN. Recuperado 15 de octubre de 2020, de https://www.upnech.edu.mx

Upn, P. (2020, 11 septiembre). Acerca de la UPN. UPN. https://www.upn.mx/index.php/conoce-la-upn/acerca-de-la-upn

Ventura, A. C. (2011). Estilos de aprendizaje y prácticas de enseñanza en la universidad: Un binomio que sustenta la calidad educativa. Perfileseducativos, 33(SPE), 142-154.

AÑO 7. NO. 14, ABRIL DE 2024
ISSN: 2594-0759

RECIBIDO: 24 DE AGOSTO 2024: REVISADO: 4 DE SEPTIEMBRE 2024: ACEPTADO: 13 DE SEPTIEMBRE 2024

LITERATURA EN EL USO DE LA GAMIFICACIÓN COMO HERRAMIENTA DE APOYO EN LA BIOLOGÍA

LITERATURE ON THE USE OF GAMIFICATION AS A SUPPORT TOOL IN BIOLOGY

M.C. Laura Estefani Cruz Ortiz
Maestría en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ)
laura.cruz@uaq.mx
ORCID: *0009-0006-4358-8408*

Dr. Hugo Moreno Reyes
Doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional (U.P.N.)
hugo.moreno@uaq.edu.mx
ORCID: *0000-0002-7284-9754*

M.C. Laura Estefani Cruz Ortiz, Dr. Hugo Moreno Reyes

RESUMEN

La siguiente investigación tiene como objetivo revisar y analizar la literatura de diversas investigaciones las cuales sirvieron como fundamento en la importancia de llevar a cabo un ambiente gamificado en diferentes contextos educativos desde la asignatura de Biología con la finalidad de promover la motivación, participación de los estudiantes, así como una mejora en el rendimiento académico. Cabe señalar que también se logra rescatar la metodología que llevaron las investigaciones de carácter nacional e internacional, así como el paradigma en el que se basaron, las dificultades que se atravesaron al momento de las intervenciones y los resultados que obtuvieron.

Palabras claves: Gamificación; Biología; Contextos educativos.

ABSTRACT

The following research aims to review and analyze the literature of diverse investigations which served as a basis for the importance of carrying out a gamified environment in different educational contexts from the subject of Biology with the purpose of promoting motivation and student participation, as well as an improvement in academic performance. It should be noted that it is also possible to rescue the methodology that the national and international investigations carried out, as well as the paradigm that they were based on, the difficulties that were experienced at the time of the interventions and the results that were obtained.

Key Words: Gamification; Biology; Educational contexts

Introducción

Actualmente, las tecnologías se han integrado de manera fundamental en nuestra vida cotidiana, y su presencia es cada vez más notable en las instituciones educativas. Un hecho relevante que evidenció esta importancia fue la pandemia de Covid-19, cuando las tecnologías no solo resultaron indispensables para mantenernos comunicados, sino también para dar continuidad al ámbito educativo.

En este sentido, es muy común el uso de dispositivos como celulares, tabletas, así como páginas web, enfocadas en ser utilizadas como instrumento en el proceso de enseñanza - aprendizaje, es por ello que la Gamificación cobra sentido al ser una herramienta que proviene del término en inglés “game” traducido como juego, es decir, utiliza los juegos de modo que estos puedan ser adaptados ante un contexto que exige como profesores utilizar las tecnologías y además que estos sean una parte motivacional, entretenida al ver algún tema de clase y al mismo tiempo se esté aprendiendo.

Por ello, fomentar la gamificación en la asignatura de biología es fundamental en esta investigación, ya que proporciona un sustento importante. Dependiendo del contexto educativo, la biología es considerada una ciencia exacta que abarca términos abstractos y, en ocasiones, complejos para los estudiantes. Estos términos, especialmente aquellos que se utilizan para referirse a procesos metabólicos, pueden resultar difíciles de comprender.

Desarrollo

La siguiente literatura tiene su origen de tipo nacional e internacional y abarca la gamificación vista en la asignatura de biología desde el conocimiento de una metodología, hasta sus resultados y las limitaciones o cuestiones que quedaron pendientes por desarrollar en próximas intervenciones.

Entre las que destacan es la de Marente (2020), que en la asignatura de biología hizo un diagnóstico de cuales eran los temas más complejos para el alumnado y trabajarlos con gamificación en donde se percató que esta mejora el rendimiento académico, es atractivo como motivante para los estudiantes, dejando como limitaciones que el tiempo puede ser reducido para las actividades y la evaluación, así que por ello concluye que hay que tener una buena planificación.

La investigación de Castro y Ochoa (2021) tuvo como objetivo determinar la efectividad de la aplicación de Genially en la asignatura de biología, utilizaron una metodología experimental, donde analizaron que en sus evaluaciones los estudiantes incrementaron sus promedios después de utilizar la gamificación, lo que consolidó el currículum en la biología de forma significativa. Así como una manera de poder crear un ambiente de aprendizaje y cooperación.

Acosta (2022) al utilizar la gamificación en la plataforma Quizizz identificó que los estudiantes se mostraron más animados al momento de responder las preguntas de los temas, además de diferenciar conceptos entre las células eucariotas y procariotas, concluyendo que el interés y el reforzamiento de los temas resultó motivante e interesante. Teniendo en cuenta que el utilizar la gamificación fortalece la cooperación y el trabajo en equipo al mismo tiempo que se puede ir aprendiendo mejor la biología.

Para Ramos (2024) la gamificación en la biología complementa las clases en cuestión que hace que los estudiantes tengan una mejora en la participación y socialización entre ellos, además, que promueve la retención de los conocimientos, sobre todo para la biología, al utilizar conceptos complejos para el estudiantado consolida el aprendizaje por lo que se recomienda usar como una herramienta pedagógica.

También, Plúas y Joseph (2024) evaluaron la efectividad que tenía la gamificación en biología, como parte de ello, utilizaron un modelo cuasiexperimental para recabar calificaciones al inicio del curso y al final después de haber implementado la gamificación, por medio de herramientas gamificantes relacionadas en conceptos que se le dificultaban a los estudiantes, demostrando que es una herramienta altamente atrayente para los alumnos, aunque si es necesaria siempre una evaluación cuando se utilice dicha gamificación para hacer adecuaciones ya que cada contexto es diferente.

De la misma forma, Imbaquingo (2024), utilizó a la gamificación como estrategia pedagógica de enseñanza, en la cual realizó un diagnóstico antes de la gamificación para identificar temas e ideas de los estudiantes para que esta se pudiera implementar, así mismo manejó información estadística posterior a la gamificación en donde se destaca un incremento en las calificaciones de los estudiantes, además de ello reiteró que el nivel de interés y participación de los alumnos con el uso de herramientas que fomenten el juego es atrayente y hace que relacionen mejor los conceptos de biología.

Por otro lado, el trabajo de Loja (2024) se enfocó específicamente en la biología, pero si con docentes de bachillerato, lo cual es importante rescatar, ya que nos muestra como los profesores tienen en cuenta la utilización y conocimiento de la gamificación para sus clases. Encontró que hay una baja frecuencia en la implementación de la gamificación por parte de los docentes en las encuestas realizadas, y si las llegan a utilizar las más frecuentes son Quizizz, Padlet, Edpuzzle y Socrative por ser fáciles en su uso.

Asimismo, Zambrano (2021) recopila información sobre las herramientas utilizadas por los docentes de biología para aplicar la gamificación. Entre las mencionadas se encuentran Genially, Kahoot, ScapeRoom, Cerebriti y Quizizz. Sin embargo, el autor resalta la importancia del compromiso docente en la planificación, ya que, a pesar de que la tecnología es ampliamente utilizada en la educación, aún persiste el desconocimiento sobre su uso adecuado."

No.	Título	Autores	Año	País	Objetivos	Herramientas de gamificación utilizadas en Biología	Propuestas-limitaciones de continuación de estudios
1	Uso de la gamificación en la asignatura de Biología y Geología para abordar los contenidos de la célula, el ciclo celular y la herencia genética en 4º de ESO	María Luisa Marente Lemus	2020	España	Conseguir que el alumnado comprenda de una manera lúdica y significativa, las características de la célula, ciclo celular y herencia genética a través de la gamificación	Kahoot, Quizizz y WebQuest	Hubo limitaciones en el tiempo de las sesiones y la evaluación llega hacer tardada.
2	Gamificación en el proceso de interaprendizaje: Una experiencia en biología con Genially	Daniel Patricio Castro-Salinas y Sergio Constantino Ochoa-Encalada	2021	Ecuador	Determinar la efectividad de la aplicación de Genially con alumnos de bachillerato de la Unidad Educativa "Carlos Lenin Ávila" en la asignatura de biología	Genially	Es necesaria la capacitación y el entendimiento del funcionamiento de plataformas y herramientas digitales que posibilitan y facilitan la labor docente
3	La gamificación en el aprendizaje creativo de la biología en estudiantes de primer año de bachillerato de la Unidad Educativa Lcda. Águeda González Quiñonez	Gina Lisseth Zambrano Ganchozo	2021	Ecuador	Estudio de la gamificación como tendencia didáctica educativa vinculada a la creatividad	Genially, Kahoot, ScapeRoom Cerebriti y Quizizz	Que la gamificación sea planificada y haya una preparación docente
4	La gamificación como herramienta pedagógica para el aprendizaje de la biología	Savier Fernando Acosta Faneite	2022	Venezuela	Describir la gamificación como herramienta pedagógica para el aprendizaje de la Biología en los estudiantes de primero de secundaria	Quizizz	El dispositivo utilizado para los jóvenes son los celulares, que pueden ser un buen instrumento para que se pueda llevar a cabo la gamificación

5	La gamificación como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la enseñanza – aprendizaje de la biología	Carlos Daniel Ramos Sigcha	2024	Ecuador	Analizar la gamificación como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la enseñanza – aprendizaje de la biología, mediante el uso de herramientas tecnológicas, que permita incrementar el rendimiento académico.	Wordwall, Blooket y Quizizz	Realizar gamificación dependiendo de los recursos tecnológicos con los que se cuente
6	La gamificación para fortalecer la enseñanza de la Biología	María Elena Plúas Erazo y Taro Joseph	2024	Ecuador	Evaluar la efectividad de la gamificación como estrategia innovadora para fortalecer el aprendizaje de los conceptos biológicos.	Quizizz, Google form y Educaplay	La gamificación requiere de una planificación y comprensión de las necesidades y preferencias de los estudiantes. Además, es fundamental evaluar de manera continua los resultados y el impacto de la gamificación en el aprendizaje de los estudiantes, con el fin de ajustar y mejorar su aplicación en el futuro
7	La gamificación como estrategia de evaluación para estudiantes de Bachillerato	Lourdes Angélica Loja Loja	2024	Ecuador	Analizar la gamificación como estrategia de evaluación a los estudiantes de Tercer Año de Bachillerato en la Unidad Educativa Fernando Daquilema.	Quizizz, Padlet, Edpuzzle y Socrative	Se recomienda desarrollar programas de formación y talleres dirigidos a docentes y profesionales de la educación.

Elaboración propia

CONCLUSIONES

Gracias a la revisión de esta literatura se concluye que la gamificación se puede abordar en la biología por sus múltiples bondades, ya que se ajusta a las necesidades de los temas y el estudiantado, fomentando la participación, motivación, consolidación del curriculum y un incremento en las calificaciones de los estudiantes.

Se espera tener más aportaciones en la literatura sobre la gamificación en la biología, para que se le de aún más la importancia que esta tiene, puesto que esta es limitada en el área de la biología, además los autores mencionan que debe de ser evaluado el contexto donde se esté llevando y requiere tiempo para su planificación y evaluación. También, el hecho de que también hay que orientar a los estudiantes en el uso de las herramientas gamificantes, el hecho de estar relacionado con el uso de la tecnología no significa necesariamente que se sepa cómo utilizarla, así como a los docentes para que identifiquen como usar la gamificación en clase y los beneficios que esta tiene, puesto que hay profesores que se ven limitados en utilizar herramientas de gamificación (Loja, 2024).

Al analizar cada uno de los artículos, podemos encontrar diferentes modelos como el uso de lo cuantitativo y cualitativo y estos mismos confieren en su mayoría su utilización en países de América Latina, principalmente Ecuador como el que más aportes hace a la gamificación en biología. Por lo tanto, se ve una oportunidad en continuar con las investigaciones en otros países. También, mientras los años en las publicaciones van avanzando las herramientas que utilizan los investigadores son en su mayoría más variadas en sus entornos escolares y también refieren las limitaciones que se han tenido para que sirva de referencia a futuras investigaciones.

BIBLIOGRAFÍA

Acosta, S. (2022). La gamificación como herramienta pedagógica para el aprendizaje de la biología. Revista Latinoamericana Ogmios, 2(5), 249-266. https://doi.org/10.53595/rlo.v2.i5.036

Castro, D. y Ochoa S. (2021). Gamificación en el proceso de interaprendizaje: Una experiencia en biología con Genially. CIENCIAMATRIA, 7(3), 249-272. https://doi.org/10.35381/cm.v7i3.579

Imbaquingo, L. (2024). La Gamificación como estrategia innovadora para la enseñanza de biología una propuesta didáctica para los estudiantes de segundo de bachillerato en la Unidad Educativa Fiscal "Numa Pompilio Llona" [Tesis de Maestría, Universidad Técnica del Norte]. Repositorio digital de la UTN. https://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/15651

Loja, L. (2024). La gamificación como estrategia de evaluación para estudiantes de Bachillerato [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Chimborazo]. Repositorio UNACH. http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/13566

Marente, M. (2020). Uso de la gamificación en la asignatura de Biología y Geología para abordar los contenidos de la célula, el ciclo celular y la herencia genética en 4º de ESO [Tesis de Maestría, Universidad Internacional de La Rioja España]. Repositorio UNIR. https://reunir.unir.net/handle/123456789/10614

Plúas, M, y Joseph, T. (2024). La gamificación para fortalecer la enseñanza de la Biología: Gamification to strengthen the learning of biology.. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5(4), 458-473. https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2265

Ramos, C. (2024). La gamificación como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la enseñanza–aprendizaje de la biología. Revista Latinoamericana Ogmios, 4(10), 1-10. https://doi.org/10.53595/rlo.v4.i10.099

Zambrano, G. (2021). La gamificación en el aprendizaje creativo de la biología [Tesis de Maestría, Universidad San Gregorio de Portoviejo]. Repositorio de la USGP. http://repositorio.sangregorio.edu.ec/bitstream/123456789/2530/1/MEDU-2022-081.pdf

REVISTA ELECTRÓNICA

DESAFÍOS EDUCATIVOS

REDECI