

ESTUDIOS CUALITATIVOS EN TORNO A LOS APRENDIZAJES

Coordinador
Dra. Zaret Jazmín Hernández Soto

ISBN: 978-607-8730-55-1



GOBIERNO DEL ESTADO DE DURANGO | UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO



ESTUDIOS CUALITATIVOS EN TORNO A LOS APRENDIZAJES

COORDINADOR

DRA. ZARET JAZMÍN HERNÁNDEZ SOTO

AUTORES

Jorge Luis Soto Rubio, Jesús Aldo Navarrete Rodríguez, Miguel Ángel Muñoz López, Edgar Román Angulo Sandoval, Manuel Ortega Muñoz, José Alberto Pérez de la Cruz, Jaime Martínez Saavedra y Ángel Iván Isais Ucles

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO

Primera edición: Septiembre de 2022

Editado en México

ISBN: 978-607-8730-55-1

Editor: Universidad Pedagógica de Durango

Cada uno de los trabajos fue dictaminado favorablemente para su publicación a través de la técnica de doble par ciego.

Este libro no puede imprimirse ni reproducirse total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
CONSTRUCCIÓN DE UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE.....	8
Jorge Luis Soto Rubio.....	8
APRENDIZAJE DE VOCABULARIO: FACTORES QUE INFLUYEN EN SU APRENDIZAJE	25
Jesús Aldo Navarrete Rodríguez.....	25
RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN DE LA MEMORIA ENTRE NOMBRE Y SER	41
Miguel Ángel Muñoz López.....	41
AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS MULTIGRADO: PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES.....	51
Edgar Román Angulo Sandoval	51
Manuel Ortega Muñoz	51
José Alberto Pérez de la Cruz.....	51
EFFECTIVIDAD DEL APRENDIZAJE EN LÍNEA DURANTE LA PANDEMIA COVID, DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES LICENCIATURA DE LA BYCENED	64
Jaime Martínez Saavedra.....	64
MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE EN LA LICENCIATURA DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	74
Ángel Iván Isais Ucles	74

INTRODUCCIÓN

La investigación para que sea formativa, debe establecerse a partir de la interacción continua entre docentes y alumnos, así como en un ejercicio dialéctico entre la teoría y la práctica, al respecto de la práctica, en los procesos de enseñanza aprendizaje en el que están inmiscuidos los actores educativos, se involucran gran diversidad de factores, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción, de tal forma que el aprendizaje se vuelve una variable compleja de estudiar y valiosa en los contextos educativos.

Enseguida se presenta una descripción del contenido del libro, en el primer capítulo “Construcción de una comunidad de aprendizaje” del autor Jorge Luis Soto Rubio, tuvo como fundamento identificar como se presentan los aspectos que conforman la construcción de una comunidad de aprendizaje en un centro educativo de nivel primaria en la ciudad de Durango. El método utilizado se centra en una investigación cualitativa, se implementaron dos métodos para la recopilación de datos: el cuestionario y la narrativa, los participantes fueron 10 personas: 8 docentes (directivos y maestros de grupo) y 2 padres de familia, pertenecientes a una escuela primaria de la ciudad de Durango. Los resultados muestran cuatro categorías, que apoyan las fases para la construcción de una comunidad de aprendizaje: planeación, donde se requieren procesos de diagnóstico, planeación didáctica y escolar y la adecuación de contenidos curriculares; enseñanza- aprendizaje, que considera la interacción para mejorar los procesos cognitivos de aprendizaje y organizativos de la enseñanza; gestión escolar, que influye en el trabajo docente en actitud, cooperación, formación, acompañamiento y liderazgo; compromisos incumplidos, que fortalece los mecanismos de comunicación y los compromisos que se adquieren en la comunidad de aprendizaje.

Por su parte, Jesús Aldo Navarrete Rodríguez, en el segundo capítulo “Aprendizaje de vocabulario: factores que influyen en su aprendizaje”, tuvo como objetivo conocer las

circunstancias y condiciones que circunscriben el aprendizaje de vocabulario en el idioma inglés en estudiantes de la Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera. Se contó con la participación de nueve estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la institución ya mencionada, ubicada en el municipio de Canatlán, Durango. La información se recabó utilizando la técnica de cuestionario semiestructurado y la entrevista, para posteriormente analizar los datos obtenidos utilizando la herramienta de análisis de información cualitativa Atlas.ti versión 7.5. A través de lo analizado se descubrió que existen deficiencias en los métodos empleados por los docentes para enseñar vocabulario, así mismo, se reconoció que las planeaciones y los materiales que se emplean, en ocasiones no son los adecuados para trabajar en modalidad a distancia como se ha hecho actualmente.

El tercer capítulo titulado “Recuperación de información de la memoria entre nombre y ser”, de Miguel Ángel Muñoz López, tuvo como objetivo el de caracterizar las situaciones, en que se recuerda al ser y no a su nombre propio; esto más que indagar en el nombre de una persona o el ser, hace un enfoque en los procesos de la recuperación de la memoria y como estos pueden influir en la recuperación de sustantivos provocando los errores TOT y SOT. Para lograrlo se usaron dos técnicas, la narrativa y la entrevista, analizando a 12 sujetos adultos del fraccionamiento Fidel Velázquez II ubicado en la ciudad de Victoria de Durango. El proceso arrojó dos categorías principales: eventos de error y análisis de error. En donde se revisan las características alrededor de los eventos TOT y SOT, así como, la reflexión de los sujetos que indican las razones por las cuales cometieron esos errores.

Enseguida, el cuarto capítulo, de los autores Mtro. Edgar Román Angulo Sandoval y Dr. Manuel Ortega Muñoz, se plantearon conocer las percepciones de los docentes relativos a los procesos de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes, este estudio está basado en el paradigma cualitativo. Los participantes elegidos para esta investigación fueron 5 docentes para

el desarrollo del grupo focal, divididos en 3 maestros adscritos en una escuela unitaria y dos en una bidocente; en cuanto a los entrevistados se eligió a un docente unitario y otro tridocente; la experiencia laboral de ellos en escuelas multigrado es desde cinco hasta 25 años de servicio y se eligieron docentes de 3 zonas escolares distintas de Durango. La descripción de los resultados expone la existencia de 5 categorías derivadas de las percepciones que expresaron los docentes en relación al proceso de autorregulación del aprendizaje de los alumnos, los cuales son: escuela primaria multigrado, procesos de autorregulación del aprendizaje del alumno, rol del maestro y estrategias de enseñanza multigrado.

En el capítulo cinco, denominado “Efectividad del aprendizaje en línea durante la pandemia COVID, desde la percepción de los estudiantes licenciatura de la ByCENED”, de Jaime Martínez Saavedra, tuvo como objetivo, conocer la percepción de los estudiantes con respecto a la efectividad de los aprendizajes durante la educación en línea provocada por la pandemia COVID. Se recopiló la información de 10 estudiantes del tercer semestre de la licenciatura en educación primaria y los datos fueron analizados en forma cualitativa. Los resultados muestran tres categorías que contienen 9 pre-categorías o familias, que muestran los diferentes elementos con que se ha trabajado la educación en línea, la manera en que perciben los estudiantes la práctica docente y lo relativo a los estudiantes en cuanto a diferentes percepciones. La primera categoría, llamada educación en línea, considera tres pre-categorías: 1) plataformas; 2) internet, y 3) periféricos. La segunda categoría llamada cátedra docente, se observan tres pre-categorías: 1) evaluación, 2) actividades de enseñanza y 3) actividades de aprendizaje. Por último la tercera categoría, percepción del estudiante, se identificaron tres pre-categorías que la integran: 1) percepción; 2) actividades deseadas, y 3) tipo de estudiante.

Enseguida, en el capítulo seis, “Motivación en el aprendizaje en la licenciatura de educación primaria”, el autor, Ángel Iván Isais Ucles, estableció el objetivo de conocer qué tan

importante es la motivación en los escenarios didácticos para un buen aprendizaje en los alumnos de la escuela Normal Rural J.Gpe. Aguilera. El instrumento utilizado fue una entrevista compuesta por una pregunta dirigida a los alumnos: ¿Qué maestro te ha motivado en tus clases o te motiva a acudir a su clase? Los resultados muestran seis campos finales sobre la motivación que ha tenido el docente al trabajar en el aula y con los alumnos, menciono que cada campo tuvo un gran número de códigos. Quedando integrados de la siguiente manera: experiencia docente, relación maestro y alumno, ambiente áulico motivador, importancia de la motivación, aplicación de la motivación y características del proceso.

Finalmente, es prioritario considerar que el trabajo realizado al respecto del aprendizaje permite que, tanto los docentes, como los estudiantes, comprendan el comportamiento del fenómeno, se apropien de recursos para mejorar sus prácticas y el propio contexto, y constituyan un proceso de adaptación y toma de decisiones acorde a sus necesidades.

CONSTRUCCIÓN DE UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

Jorge Luis Soto Rubio

picherjls@hotmail.com

Secretaría de Educación del Estado de Durango

Resumen

La presente investigación, tiene como fundamento identificar como se presentan los aspectos que conforman la construcción de una comunidad de aprendizaje en un centro educativo de nivel primaria en la ciudad de Durango. El método utilizado se centra en una investigación cualitativa, se implementaron dos métodos para la recopilación de datos: el cuestionario y la narrativa, los participantes fueron 10 personas: 8 docentes (directivos y maestros de grupo) y 2 padres de familia, pertenecientes a una escuela primaria de la ciudad de Durango.

El análisis de la información se realizó con el apoyo de la herramienta Atlas.ti7.5. Los resultados muestran cuatro categorías, que apoyan las fases para la construcción de una Comunidad de Aprendizaje: Planeación, donde se requieren procesos de diagnóstico, planeación didáctica y escolar y la adecuación de contenidos curriculares; Enseñanza- Aprendizaje, que considera la interacción para mejorar los procesos cognitivos de aprendizaje y organizativos de la enseñanza; Gestión Escolar, que influye en el trabajo docente en actitud, cooperación, formación, acompañamiento y liderazgo; Compromisos Incumplidos, que fortalece los mecanismos de comunicación y los compromisos que se adquieren en la comunidad de aprendizaje.

Palabras clave: comunidad de aprendizaje, planeación, enseñanza, gestión.

Introducción

Durante los últimos años, las autoridades educativas en nuestro país han implementado diversas formas de enriquecer las prácticas escolares que se realizan en los centros educativos,

han implementado diversas estrategias que beneficien los aprendizajes de los alumnos, las Comunidades de Aprendizaje (CA) pueden ser un factor a fortalecer para que estas estrategias desarrollen nuevas prácticas en el ámbito educativo. Las comunidades de aprendizaje pretenden alcanzar dentro de un paradigma llamado informacional, caracterizar a una sociedad con tendencias a la información, sobre todo considerando que actualmente se vive en un mundo, lleno de información en todos los sentidos, emergidos por la gran variedad que existe en el desarrollo de las tecnologías y la comunicación (TIC).

La práctica de comunidades de aprendizaje en nuestros contextos no ha sido habitual o al menos considerarlo como un trabajo educativo consiente y mucho menos sistemático, lo anterior conlleva a ejercer en los sujetos la práctica de actitudes, habilidades y conocimientos que se requiere en el aprendizaje, sobre todo aquellos que pertenecen a una comunidad de aprendizaje donde los participantes que están involucrados deben considerarse conscientes de resolver problemáticas que persisten en su contexto escolar.

Es importante reconocer que las comunidades de aprendizaje no son libres de conflicto, Vizcarra et al., (2018) reconocen las actividades que fomenten el diálogo y la cooperación como también la gestión de las emociones; Palomares y Domínguez (2019) visualizan el aprendizaje dialógico; Díaz et al, (2019) dan importancia al desarrollo de los profesores profesionalmente a través de CA mediadas por la tecnología digital; Castillo et al., (2017) consideran que es responsabilidad de los docentes, equipo directivo y familias asumir un rol de liderazgo para lograr esos aprendizajes; Gómez et al, (2016) hacen énfasis de que: es un proyecto de transformación social y cultural y; Morado y Ocampo (2019) hacen referencia de como los entornos virtuales pueden favorecer el aprendizaje.

Las comunidades de aprendizaje plantean un cambio en el proceso educativo e igualitario, Jaussi y Luna (2002) con la finalidad de conseguir una sociedad de la información para todos,

parten del derecho a la educación, que den respuesta a sus capacidades con toda una comunidad para alcanzar un objetivo. El objetivo según, Elboj et al., (2006) considera conseguir una sociedad de la información para todas las personas, participación, reflexión y comunicación no deben ser limitadas por sus condiciones sociales y culturales, de manera que los resultados educativos sean iguales o superiores de su propia comunidad de aprendizaje.

La sociedad de la información en que se vive ha introducido cambios en la manera de organizar el trabajo dentro y fuera de los centros educativos, así lo hace saber Díez y García (2010). En este mismo sentido Padròs, et al., (2003) afirman que los maestros no son los únicos capacitados de los saberes culturales y de la información relevante y afirman que se debe quedar atrás el maestro como el único, en traspasar contenidos al “alumnado pasivo”, además consideran que el aprendizaje ya no depende únicamente de lo que pasa en las aulas, sino también en las interacciones que se dan en los diferentes contextos donde intervienen las personas.

Coll (2001), incluye una visión novedosa de la enseñanza y del aprendizaje, en este sentido sustenta que las Comunidades de Aprendizaje deriva de manifestaciones que tiendan hacia una revisión profunda donde interviene la re-organización de objetivos y contenidos (qué); de los métodos pedagógicos (cómo); además de los agentes educativos (quién), los escenarios educativos (dónde) y las finalidades de la educación (para qué). Hace una clasificación de educación formal y escolar, en la que se puede considerar lo siguiente: Comunidades de aprendizaje referidas en el aula, con una visión alternativa del aprendizaje y de la enseñanza;

Comunidades de aprendizaje referidas a la escuela o centro educativo, con una alternativa a la organización y funcionamiento de las instituciones y centros educativos.

Definir un concepto de comunidades de aprendizaje nos remitimos a lo que dice Valls 2000 mencionado por Elboj, et al. (2006)

Un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula (p.74).

Estos mismos autores desarrollan un proceso de ocho fases que consideran prioritarias para la puesta en marcha y dar continuidad a una comunidad de aprendizaje:

- 1). *Sensibilización*, sesiones iniciales de trabajo con los diferentes agentes de la comunidad escolar acompañado de un estudio informativo de las jornadas y un comunicado sobre las conclusiones a las que ha llegado en la comunidad;
- 2). *Toma de decisiones*, decidir el inicio del proyecto con el compromiso de toda la comunidad educativa;
- 3). *Sueño*, reuniones con grupos para idear el centro educativo, para llegar a un acuerdo sobre el modelo de centro que se pretende alcanzar y contextualizar los principios de la comunidad de aprendizaje;
- 4). *Selección de prioridades*, búsqueda de información sobre el centro educativo y su contexto, análisis de los datos obtenidos y selección de prioridades;
- 5). *Planificación*, diseñar grupos de acción heterogéneos y crear comisiones de trabajo para llevar a cabo el plan de acción de cada prioridad;
- 6). *Proceso de investigación*, innovar para mejorar. Reflexión sobre la acción. Puesta en común de las experiencias llevadas a cabo y resultados;
- 7). *Proceso de formación*, formación de toda la comunidad de aprendizaje en núcleos de interés concretos y;
- 8). *Proceso de evaluación*. Evaluación continua de todo el proceso.

Es así que al considerar a los docentes dentro de un proceso educativo como pieza fundamental en la construcción de comunidades de aprendizaje se puede tener como objetivo: Identificar como se presentan los aspectos que conforman la construcción de una comunidad de aprendizaje en un centro educativo del nivel primaria en la ciudad de Durango.

Método

Para identificar como se presentan los aspectos que conforman una comunidad de aprendizaje, hemos realizado una investigación cualitativa, donde se ha recopilado lo que experimentan los sujetos que participan en una escuela primaria, se han implementado dos métodos para la recopilación de datos cualitativos: el cuestionario y la narrativa.

Los participantes para la investigación fueron 10 personas: 2 docentes, 2 padres de familia, un directivo y un apoyo técnico, para el cuestionario; para la narrativa fueron 4 docentes, todos ellos pertenecientes a una escuela primaria de la ciudad de Durango.

Los instrumentos utilizados, se constituyeron, primeramente: en un cuestionario que abordo 15 preguntas, todas ellas en relación a la construcción de una comunidad de aprendizaje; en el mismo sentido, la narrativa partió de una pregunta generadora. Los cuestionarios y la entrevista para las narrativas fueron de manera individual.

Todos los sujetos; apoyo técnico, directivos, docentes y padres de familia contestaron de manera oral la narrativa y escrita el cuestionario, la información fue transcrita y desfragmentada, el análisis de información se realizó con el apoyo de la herramienta Atlas.ti7.5, para luego reconstruirlas y hacer un análisis cualitativo que se fortalece con las conclusiones, fundamentadas en los resultados de estudio.

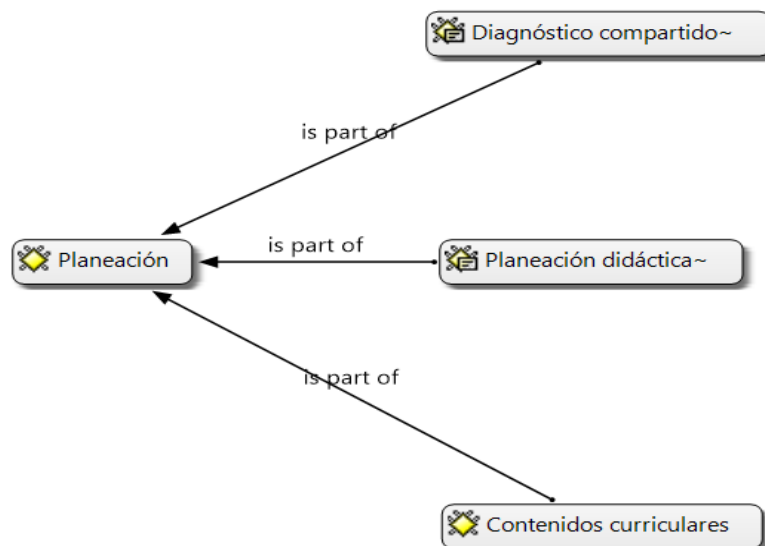
Resultados

Los resultados arrojan 14 familias, surgidas de 76 códigos, para después conformar 4 categorías, esto en relación con la conformación y construcción de una comunidad de aprendizaje en un centro educativo. Las 4 categorías se presentan a continuación:

En la Figura 1 se muestra la CATEGORÍA FINAL 1. *Planeación*. Esta primera categoría tiene 3 familias: 1) Diagnóstico compartido, donde se destacan los códigos identificación de problemáticas, diagnóstico de alumnos, diagnóstico compartido, identificación de problemáticas compartidas y socioeconómicas; 2) Planeación docente, con sus códigos planeación docente, didáctica e inclusiva y la optimización del tiempo; 3) Contenidos curriculares, donde aparecen códigos como: jerarquización, flexibilidad y reforzamiento de contenidos, adecuaciones curriculares y modificaciones didácticas.

Figura 1

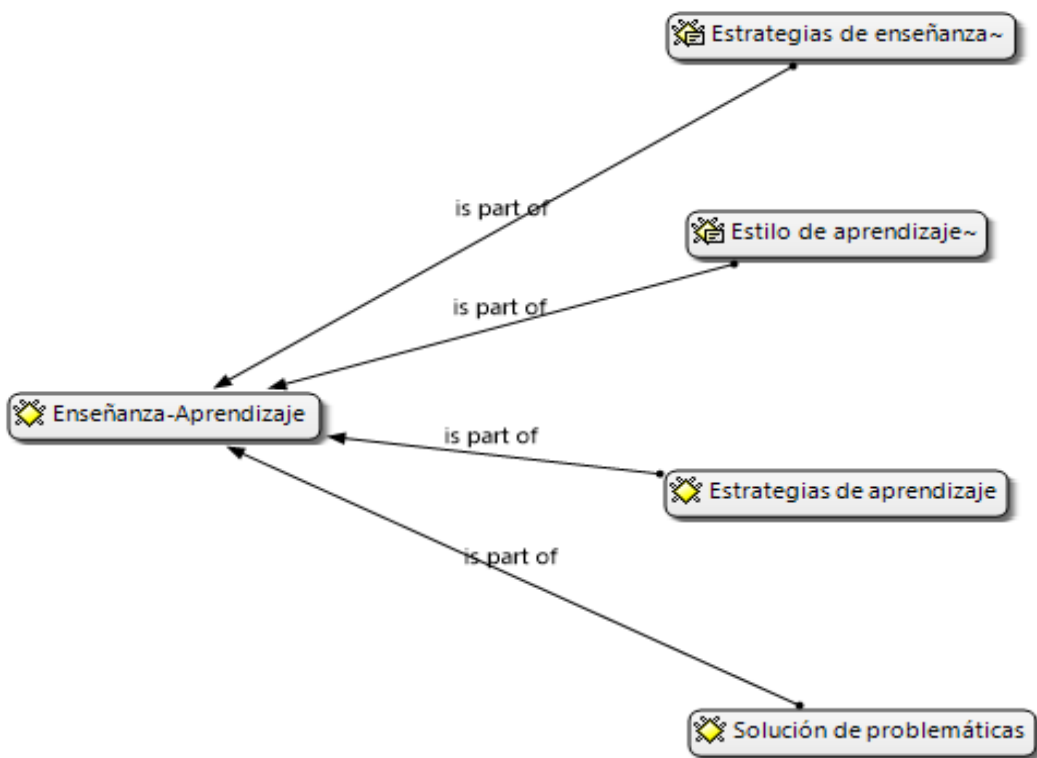
Categoría final 1. Planeación.



En la Figura 2, se esquematiza la CATEGORÍA FINAL 2. *Enseñanza – aprendizaje*. En esta segunda categoría aparecen 4 familias integradas: 1) Estrategias de enseñanza, con códigos como: estrategias inclusivas, innovadoras, de integración, colaborativas, motivacionales y mediador de enseñanza; 2) Estrategias de aprendizaje, con códigos referente al aprendizaje significativo, compartido, colaborativo, inclusivo y estilos de aprendizaje; 3) Estrategias de aprendizaje, que contempla los códigos evaluación de los aprendizajes, metacognición y retroalimentación del aprendizaje, además del uso de las TIC; 4) Solución de problemáticas, con los códigos, implementación de la planeación y proyectos, respuesta a inquietudes y solución de conflictos y problemáticas comunes.

Figura 2

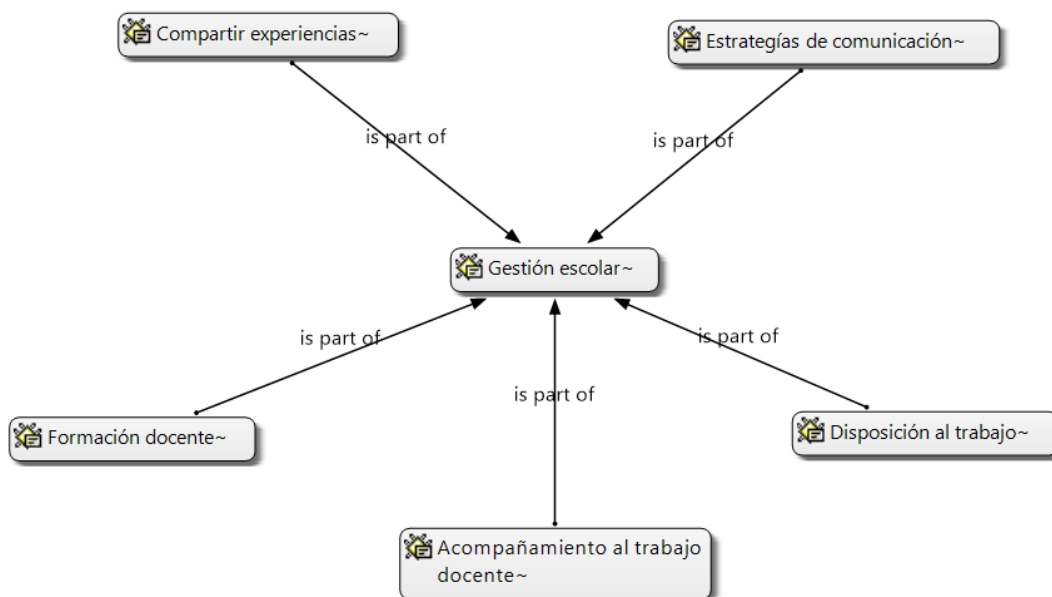
Categoría final 2. Enseñanza – aprendizaje



En la Figura 3 se presenta la CATEGORÍA FINAL 3. *Gestión escolar*. En la categoría de gestión escolar aparecen 5 familias: 1) Formación docente, contempla códigos como: gestión escolar y directiva, áreas de oportunidad, calidad educativa y liderazgo directivo; 2) Acompañamiento al trabajo docente, con los códigos seguimiento de información, planeación docente y objetivos comunes; 3) Disposición al trabajo, destacando los códigos: actitud y disposición al trabajo, participación activa y orientada, satisfacción laboral y trabajo colaborativo, empático y humanista; 4)) Compartir experiencias, con códigos como: colaboración permanente, el compartir experiencias, información y materiales y consejos técnicos escolares; 5) Estrategias de comunicación, con códigos referentes al uso de TIC y otras herramientas, comunicación a distancia, asertiva, constante, entre pares y recíproca.

Figura 3

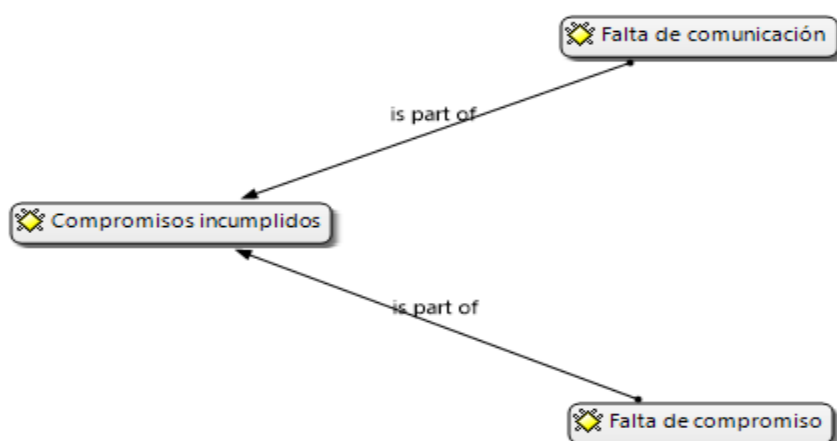
Categoría final 3. Gestión escolar.



La Figura 4 muestra cómo se constituye la CATEGORÍA FINAL 4. *Compromisos incumplidos*. En esta última categoría destacan 2 familias que reflejan la parte negativa en la conformación de una comunidad de aprendizaje, en ella se presentan 2 familias con códigos que reflejan el porqué del bajo compromiso que se tiene en la conformación de la comunidad: 1) falta de comunicación, con sus códigos: comunicación inestable, falta de tecnología y poca comunicación; 2) falta de compromiso, sus códigos son: fatiga al trabajar, participación intermitente, falta de compromisos y nivel académico bajo.

Figura 4

Categoría final 4. Compromisos incumplidos.



Discusión de resultados

En este apartado se realiza la discusión de las categorías que surgieron durante la recopilación de resultados, en el cual se destacan aspectos que conforman la construcción de una comunidad de aprendizaje.

En la primera categoría, Planeación, los docentes hacen énfasis de cómo ha sido su participación en su comunidad de aprendizaje, para lograr mejores aprendizajes, en el cual realizan un diagnóstico compartido, planifican su trabajo docente y didáctico, así como los contenidos curriculares.

En relación con el diagnóstico compartido los sujetos comentan:

“Mi gran apoyo ha sido siempre el docente de grupo, el docente regular le llamamos nosotros, porque a partir de ellos manifestamos nuestro diagnóstico” (MG4).

“Nosotros elaboramos nuestro diagnóstico a partir de lo que necesita el niño y a partir de ahí pues son características muy específicas de cada uno y entonces digo, para ese chiquito necesito esto, para estos otros, entonces han sido como aprendizajes muy individualizados” (MG4).

Rodríguez (2015), dice que el diagnóstico es:

El proceso de diagnóstico es iniciado por una consulta del interesado a un especialista, se produce en una situación social en que se desarrollan expectativas y se espera que el especialista sea capaz de interpretar la información dentro del marco de sus conocimientos y de proponer soluciones al problema así detectado (p. 20).

En relación con la planeación:

“...Diseñando actividades que pueden favorecer a dichos propósitos y objetivos teniendo en cuenta las debilidades y fortalezas de los alumnos, de acuerdo con las necesidades de cada grupo y teniendo presente el plan y programa de estudio” (MG1).

“Estamos siguiendo un plan de trabajo referente al programa, plan de estudio, estamos en esa línea, pero también por otra parte se llevan a cabo adecuaciones curriculares, porque si bien se sabe, que hay alumnos que tienen diferente aprendizaje” MG3.

“Tienen un buen plan de trabajo maestros y directivos” PF1.

La planeación según Amaya (2005):

Es el proceso mediante el cual quienes toman decisiones en una organización obtienen, procesan y analizan información pertinente interna y externa, con el fin de evaluar la situación presente de la empresa, así, como el nivel de competitividad con el propósito de anticipar y decidir sobre el direccionamiento de institución hacia el futuro (p. 16).

En cuanto a la modificación de los contenidos curriculares:

“...Por eso tenemos autoridad, para hacer modificaciones y tratar de que sea lo mejor, la mejor aplicación del contenido para mejor aprendizaje...” MG3.

Para la SEP (2020) los contenidos curriculares se fundamentan en lo siguiente: el diseño curricular es un ejercicio no lineal que debe poner en la balanza múltiples aspectos que, a menudo, se orientan en direcciones opuestas. Aspectos que particularmente se tuvieron en cuenta para el diseño del presente currículo y para la elaboración de los programas de estudio que lo integran: currículo inclusivo, habilidades socioemocionales, relación entre lo global y local, además de criterios como: relevancia, pertinencia, equidad, congruencia interna y externa y claridad.

Es así como se ha determinado que la planeación es determinante en una comunidad de aprendizaje y requiere procesos de diagnóstico, planeación didáctica y docente, así como también la adaptación de contenidos curriculares propicios para el contexto escolar.

En la segunda categoría, se contempla todo aquello que tiene que ver con la enseñanza – aprendizaje, en este sentido los docentes opinan lo siguiente:

“Mi participación en una comunidad de aprendizaje es en base a ser un buen comunicador en el proceso de la enseñanza – aprendizaje” MG2.

“Los maestros han buscado diferentes estrategias para que los alumnos realicen las tareas que les encargan y optimizar los aprendizajes” DIR.

“Cuando uno hace algo disruptivo para los niños, algo diferente, algo determinante que esta fuera de lo cotidiano, pues se les despierta en los niños la imaginación o el deseo de aprender por hacer cosas nuevas” MG6.

“Justamente creo que de eso se trata la educación, la preparación de aplicarlo en la vida real, ser prácticos y que todos los conocimientos, los aprendizajes por parte de los alumnos sean prácticos Y que los utilicen” MG3.

En relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje Ortega (2017), define que:

El “factor más importante” requiere habilidades específicas del profesor, entre otras, indagar cuál es ese nivel de aprendizaje que tiene el grupo de alumnos y cuáles son las concepciones alternativas que poseen, pero también necesita competencias para modificar su plan de trabajo y las estrategias de aprendizaje previamente definidas (p. 47).

En el sentido del aprendizaje Rivas (2008), comenta que el sistema humano de aprendizaje está activo en todo momento. Desde el nacimiento, a lo largo de la vida, y hasta el final de esta, en los seres humanos se producen distintos procesos de aprendizaje, con resultados diversos, aunque coherentes. Considerando, desde este punto, que se debe aprovechar la permanencia de los alumnos en un constante proceso de aprendizaje en las instituciones educativas.

Esta categoría sin duda conlleva a tener el peso más fuerte, que considera esa interacción que tiene que ver con los procesos cognitivos de aprendizaje y organizativos de la enseñanza, para lograr los propósitos y objetivos de una comunidad de aprendizaje.

La tercera categoría Gestión Escolar, hace referencia a una serie de acontecimientos que tiene que prevalecer en la comunidad de aprendizaje y que son fundamentales para mejorar en los objetivos de ésta.

La gestión escolar vista desde el punto de vista de Alvaríño et al. (2000), comentan “es un elemento determinante de la calidad del desempeño de las escuelas, sobre todo en la medida que se incrementa la descentralización de los procesos de decisión en los sistemas educacionales” (p.

1). Y agregan:

Ella incide en el clima organizacional, en las formas de liderazgo y conducción institucionales, en el aprovechamiento óptimo de los recursos humanos y del tiempo, en la planificación de tareas y la distribución del trabajo y su productividad, en la eficiencia de la administración y el rendimiento de los recursos materiales y, por cada uno de esos conceptos, en la calidad de los procesos educacionales (Alvaríño et al., 2000, p. 1)

En cuanto a lo anterior los sujetos que participaron en la recaudación de información destacan lo siguiente:

“Un maestro debe sentirse satisfecho cuando a veces pone un pequeño granito de arena, ahí en el día, aunque sea para animarlos el día a los niños, esto creo que influye mucho” MG6.

“Creo que ha sido adecuada, porque por situaciones que se nos han presentado en específico, siempre han estado para apoyar, para dar solución, yo creo que ellos si han aportado incluso nos han aportado material de los alumnos, de los temas para unos grados” MG5.

“Sí tengo que definirlo ha sido un ambiente de apoyo mutuo, colaborativo definitivamente” MG4.

Así pues, esta categoría considera aspectos que tiene que ver con esas ganas de querer mejorar el trabajo docente, donde intervienen factores de actitud, trabajo, cooperación, formación, acompañamiento, liderazgo, entre otras.

Por último, la categoría, Compromisos Incumplidos, se distinguen aspectos que tienen que ver con la parte negativa de una comunidad de aprendizaje, que necesariamente tiene que fortalecerse para mejorar los resultados en una comunidad de aprendizaje.

Los manifiestos de las personas que contestaron muestran carencias en la comunicación y los compromisos que se hacen:

“Regular, no todos los padres tenemos la misma disposición para apoyar a niños y escuela”

PF1.

“Han estado trabajando por cumplir, pero no por, valla, llevar un aprendizaje más allá” MG4.

“Las características de cada una de las familias de cada uno de los padres, donde pues no hay la posibilidad de aprobar un tema un poco más elevado, porque no hay un grado académico más alto” MG4.

“Tenemos familias agobiadas, desesperadas, en depresión, me dicen ya no puedo, ya no quiero trabajar, no le entiendo” MG5.

Para fortalecer estos compromisos y mejorar las formas de comunicación, será necesario compenetrarse a lo que propone la SEP (2020), muchas veces los padres solo tienen como referencia la educación que ellos recibieron y, por ende, esperan que la educación que reciban sus hijos sea semejante a la suya. La falta de información puede llevarlos a presentar resistencias que empañarían el desempeño escolar de sus hijos.

- Construir un ambiente familiar de respeto, afecto y apoyo para el desempeño escolar, en el que se fomente la escucha activa para conocer las necesidades e intereses de sus hijos.
- Conocer las actividades y los propósitos educativos de la escuela, manteniendo una comunicación respetuosa, fluida y recíproca.
- Apoyar a la escuela, en concordancia con el profesor, en la definición de expectativas ambiciosas para el desarrollo intelectual de sus hijos.

En esta categoría final, Compromisos Incumplidos, es importante fortalecer los mecanismos de comunicación, además de concientizar a los participantes para cumplir con los compromisos que se adquieren en su comunidad.

Conclusiones

Podemos concluir, que los aspectos que se presentan en las categorías resultantes tienen relación con las fases que se mencionan en la puesta en marcha de una comunidad de aprendizaje: sensibilización, toma de decisiones, sueño, selección de prioridades, planificación, proceso de investigación, de formación y evaluación. Los maestros consideran que la planeación tiene que adjuntar elementos como: hacer un diagnóstico compartido, realizar la planeación docente y didáctica, además de realizar adecuaciones a los contenidos curriculares.

Además de consolidar los procesos de enseñanza y aprendizaje en relación con los propósitos y contenidos de un plan de estudio, es necesario hacerlo a partir de una buena gestión, que considere los factores de intervención, en relación con la actitud, trabajo, cooperación, formación, acompañamiento, liderazgo entre otras más.

Para finalizar, es pertinente mejorar en todos aquellos compromisos incumplidos, como las formas para comunicarse e indagar en los participantes una conciencia de colaboración hacia la comunidad de aprendizaje, por un bien común.

Referencias

- Alvariño, C., Arzola, S., Brunner, J. J., Recart, M., y Vizcarra, R. (2000). *Gestión escolar. Un estado del arte de la literatura*. Red Paideia. Revista de Educación.
- Amaya, J. A. (2005). *Gerencia: planeación y estrategia*. Universidad Santo Tomas de Aquino.

- Castillo, P., Puigdemívol, I. y Antúnez, S. (2017). El liderazgo compartido como factor de sostenibilidad del proyecto de comunidades de aprendizajes. *Estudios pedagógicos*, 43 (1), 41-59.
- Coll, C. (2011) Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. Desarrollo Psicológico y Educativo. Vol 2. *Psicología de la Educación Escolar* (pp. 157-186) Madrid: Alianza
- Díaz Díaz, M. P., Yáñez Figueroa, J. A. y Fernández Cárdenas, J.M. (2019) Ética profesional en comunidades de aprendizaje mediadas por tecnología. *Virtualis*, 10 (18), 98-112.
- Díez-Palomar, J., y García, R. F. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(1), 19-30.
- Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M. y Valls, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la Educación*. Barcelona, España; 5ta Ed. Editorial Graó.
- Gómez, M., Aguilera, A. y Prados, M. (2016). El voluntariado de la Universidad de Sevilla en los grupos interactivos de las Comunidades de Aprendizaje. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(2), 278-295.
- Jaussí, M. L., y Luna, F. (2002). Comunidades de Aprendizaje. Transformar en lugar de adaptar. *Cuadernos de pedagogía*, 316, 40-41.
- Morado, M. y Ocampo, S. (2019). Una experiencia de acompañamiento tecno-pedagógico para la construcción de Entornos Virtuales de Aprendizaje en Educación Superior. *Revista Educación*, 43 (1).
- Ortega Estrada, F. (2017). Principios e implicaciones del nuevo modelo educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Mexico)*, XLVII (1), 43-62. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/270/27050422003.pdf>

- Padrós, M., Puigdemívol, I., y Flecha, R. (2003). Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, 5, 4.
- Palomares, A. y Domínguez, F. (2019). Tertulias dialógicas literarias como actuación educativa de éxito para mejorar la competencia lingüística. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*. 5(3), 38-53. DOI: <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n3>
- Rivas Navarro, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Viceconsejería de Organización Educativa.
- Rodríguez, D. (2015). *Diagnóstico organizacional: Octava edición*. Ediciones UC.
- Saso, C. E., Aiguadé, I. P., Gallart, M. S., y Carol, M. R. V. (2003). *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación* (Vol. 177). Graó.
- SEP (2020) *Plan y programas de estudio Secretaría de Educación...*
<https://www.planyprogramasdetudio.sep.gob.mx>
- Vizcarra, M., Rekalde, I. y Macazaga, A. (2018). La percepción del conflicto escolar en tres comunidades de aprendizaje. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10 (21), 95-108. doi: 10.11144/Javeriana.m10-21.pceca.

APRENDIZAJE DE VOCABULARIO: FACTORES QUE INFLUYEN EN SU

APRENDIZAJE

Jesús Aldo Navarrete Rodríguez

navarretejaldo@gmail.com

Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera”

Resumen

El escrito que se presenta tiene como objetivo conocer las circunstancias y condiciones que circunscriben el aprendizaje de vocabulario en el idioma inglés en estudiantes de la Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera. Se contó con la participación de 9 estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la institución ya mencionada, ubicada en el municipio de Canatlán, Durango. La información se recabó utilizando la técnica de cuestionario semiestructurado y la entrevista, para posteriormente analizar los datos obtenidos utilizando la herramienta de análisis de información cualitativa Atlas.ti versión 7.5. A través de lo analizado se descubrió que existen deficiencias en los métodos empleados por los docentes para enseñar vocabulario, así mismo, se reconoció que las planeaciones y los materiales que se emplean, en ocasiones no son los adecuados para trabajar en modalidad a distancia como se ha hecho actualmente.

Palabras clave: vocabulario, aprendizaje, inglés.

Introducción

En la actualidad el uso, la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés en nuestro país se ha convertido en un gran reto para la sociedad, en lo comercial, económico, laboral, dentro del ámbito educativo no es la excepción. La importancia de contar con esta herramienta se debe a los cambios constantes que se generan dentro de la globalización en la que vivimos hoy en día, ya

que permite el acceso con mayor facilidad a información, al ser el idioma que más se utiliza en el mundo, a los estudiantes ayuda a la comunicación con personas en el extranjero que tengan los mismos gustos o temas de interés, tanto en lo académico como lo social; aunado a esto, permite que se abran las puertas a un gran número de oportunidades y habilidades de conocimiento profundo (Mena et al., 2016).

Como docente de inglés en la escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera, es posible detectar que existen carencias en las competencias lingüísticas del inglés. Existen dentro de la institución varios elementos que dificultan el aprendizaje o la adquisición del idioma. Uno de los principales factores que no permiten que los alumnos se expresen de manera oral y escrita, o la comprensión lectora al igual que la auditiva dentro de los primeros semestres, es que carecen de conocimiento de vocabulario básico, como se pudo comprobar en los resultados del examen de diagnóstico aplicado dentro de la prueba de CENEVAL para el ingreso. Esta carencia fue posible identificarla también a través de una problematización y dentro de las sesiones que se tuvieron de manera presencial al notar la dificultad de los estudiantes para expresarse al no conocer palabras. Por esta razón coincido con Meara (1980), quien menciona que la adquisición de vocabulario es la fuente principal de problemas en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Al ser la adquisición de vocabulario una de las partes que mayormente interfieren en los estudiantes para lograr el aprendizaje del idioma, por esta razón hay varias estrategias de los docentes para generar el conocimiento de este y a su vez incrementar el dominio del idioma, logrando que los estudiantes desarrollen las competencias necesarias para el dominio del idioma. A través de los antecedentes investigativos relacionados al aprendizaje de vocabulario dentro del ámbito académico internacional y nacional fue posible conocer que los estudiantes utilizan diferentes estrategias para capturar vocabulario y que estas son necesarias para poder diseñar una intervención (García, 2000), una de las estrategias a las que hace referencia García (2000) es la

memorización, ya que facilita una recuperación posterior de las palabras aprendidas, el cual también hace mención de las estrategias propuestas por Levin y Pressley (1985) que son: de repetición, sensoriales, semánticas y mnemotécnicas.

Por otra parte, Mateus y Ortiz (2010), en un estudio realizado en Colombia, y de acuerdo a los resultados obtenidos en la implementación de software para el aprendizaje de vocabulario, proponen el uso de software educativo como estrategia en el proceso de enseñanza aprendizaje y que en la actualidad sería lo más indicado, por el interés de los alumnos hacia la tecnología. Estos mismos autores recomiendan utilizar herramientas tecnológicas modernas para el fortalecimiento de las habilidades en el área de inglés como lengua extranjera, aludiendo al aprendizaje de vocabulario en nivel principiante A1.

Molina et al., (2018) consideran que dentro de su investigación, realizada en el Ecuador que “la posesión de un amplio vocabulario es esencial para la comprensión y producción de una lengua extranjera” (p.1), por tal razón dan importancia a los siguientes enfoques y/o método que se utilizan en el proceso de aprendizaje de vocabulario: La memorización de definiciones, el énfasis en la deducción del significado, categorizar en campos axiológicos y en sinónimos y antónimos. Estos mismos autores recomiendan que, en la didáctica de lenguas extranjeras, se le dé más importancia a la enseñanza del léxico centrada en la formación de palabras y en la identificación de determinados signos, considerando los aprendizajes previos del alumno

Dentro de los planes y programas de la materia de inglés, se estipula que los alumnos desarrollen las cuatro habilidades necesarias para el dominio de un idioma, las cuales son la expresión oral y escrita, y la comprensión auditiva y lectora, bajo un enfoque comunicativo que permita la mayor expresión del idioma. Considerando que los resultados en exámenes de diagnóstico aplicados por instituciones externas a la escuela y por el mismo maestro de inglés, en los que los resultados son bajos en cuestión de las habilidades ya mencionadas, por lo que es

necesaria la intervención docente a través de la implementación de una estrategia que permita a los alumnos posesionarse de léxico para poder desarrollar las competencias necesarias y cumplir con los aprendizajes estipulados, dándole importancia al aprendizaje de vocabulario ya que como lo dicen Mateus y Ortiz (2010) es, “esencial para el aprendizaje de una lengua extranjera ya que sin éste el estudiante no puede desarrollar su conocimiento, además este es una parte importante porque es el inicio eficaz y beneficioso para el aprendizaje de un idioma”. (p. 42)

Con el fin de conocer más acerca del tema de investigación, se considera necesario conocer e integrar el concepto de vocabulario desde el punto de vista de varios autores, así como conceptos que derivan de la misma variable.

Existen varios conceptos con los que se puede definir la palabra vocabulario, Schatschneider et al., (2007) lo definen como “el conocimiento y entendimiento del significado de una palabra” (p.3), esto hace referencia a no solo distinguir la palabra, identificarla, sino que es necesario conocer el significado de la misma para así poder conocer el uso que se le puede dar y los contextos en la que puede ser utilizada.

Otra de los conceptos importantes es el de García, S (2000), quien menciona que el vocabulario es el conjunto de palabras básicas o complejas que forman parte de un idioma específico, conocidas por una persona u otra entidad. Estas palabras pueden ser categorizadas de acuerdo a los grupos que pertenecen, y es común encontrarlos dentro de cada lenguaje, en especial el que está en cuestión. Algunos ejemplos de la categorización y familia de palabras pueden ser los siguientes: durazno, manzana, naranja, estas son palabras que pertenecen al grupo o familia de frutas; buen día, buenas tardes, buenas noches, son palabras compuestas que pertenecen al grupo de saludos, pero que también se pueden integrar en la categoría de despedida.

Tal vez es normal que como seres humanos aprendamos palabras desde edades tempranas, sin conocer el significado, ni saber su uso, hasta que se presenta la necesidad de comunicarnos o

a través de la práctica o la observación de como las utilizan las otras personas. Dentro del aprendizaje de un nuevo idioma, que surge en un contexto formal, dentro de un salón de clases, resulta más complejo, ya que requiere de tiempo (que es limitado), para trabajar solo este tema y al trabajar otras habilidades hace que no se aplique mucho énfasis al vocabulario. Se deben utilizar diferentes estrategias para la adquisición de palabras nuevas, pero, ¿En qué consiste saber una palabra? Oster (2009) dice que para conocer una palabra es necesario incluir una variedad de aspectos debido a que cada unidad léxica abarca varios componentes.

Los componentes a los que hace referencia Oster son los siguientes:

- a) El conocimiento semántico: el significado propiamente dicho de la palabra, incluidas las connotaciones y asociaciones que esta conlleva.
- b) El conocimiento sobre la forma: incluye los aspectos fonéticos y gráficos, así como la composición de la unidad léxica de unidades más pequeñas.
- c) El conocimiento sobre la unidad léxica: aquel relacionado con su uso— comprende las funciones gramaticales de la misma, sus colocaciones (las posibilidades de combinación con otras unidades léxicas) así como las limitaciones de su uso.

De los tres tipos de conocimiento mencionados —significado, forma y uso—, los aspectos que más complejos resultan en el aprendizaje de una lengua extranjera son seguramente aquellos que están relacionados con la semántica, porque el significado en sí es complejo y porque en contraste con otra lengua lo es aún más. (Oster, 2009, p. 34).

Aunado a esto, el mismo autor menciona que estos tres componentes no son independientes entre sí:

Sino que existen diversos puntos de encuentro: Por ejemplo, las colocaciones se aprecian ante todo en el uso de las palabras, pero también influyen sobre el significado de las

mismas. Y también el hecho formal de que una unidad léxica se componga de otras unidades tiene repercusiones clarísimas sobre su significado. Esta concepción de la competencia léxica subraya, la estrecha interrelación entre léxico y gramática, tal y como se está defendiendo en gran parte de las corrientes de la lingüística actual y como se ha empezado a notar también en muchas aplicaciones a la didáctica de lenguas. (Oster, 2009, p. 34)

Conociendo entonces las definiciones de vocabulario, estudios previos que se han realizado y la carencia que tienen los estudiantes en relación al conocimiento de palabras en inglés, la presente investigación tiene como objetivo: conocer las circunstancias y condiciones que circunscriben el aprendizaje de vocabulario en el idioma inglés en estudiantes de la Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera.

Método

Con el propósito de identificar factores y debilidades que prevalecen y condicionan el aprendizaje de vocabulario básico durante el proceso de adquisición del idioma inglés como lengua extranjera, se desarrolló la siguiente investigación de tipo cualitativa. Dentro de esta misma, para recabar información, se utilizaron las siguientes técnicas, entrevista semiestructurada y cuestionario abierto.

Para la siguiente investigación participaron 9 estudiantes de tercer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera, ubicada en el municipio de Canatlán, Durango.

Los instrumentos empleados para la recolección de datos, fueron dos, un guion de preguntas que se utilizó para entrevistar a tres participantes y un guion compuesto de nueve preguntas abiertas que se aplicó a seis estudiantes. Las entrevistas se realizaron de manera virtual,

se grabaron en video y posteriormente se realizó la transcripción de las respuestas. El cuestionario fue enviado a los alumnos de manera digital utilizando la herramienta Google Forms.

Una vez capturadas las respuestas de los estudiantes fueron analizadas, utilizando la herramienta de análisis Atlas.ti7.5, en la cual la información fue desglosada en códigos, familias y categorías con el propósito de buscar significados y relaciones entre las respuestas. Posteriormente se analizaron los resultados y se realizó una discusión de los mismos.

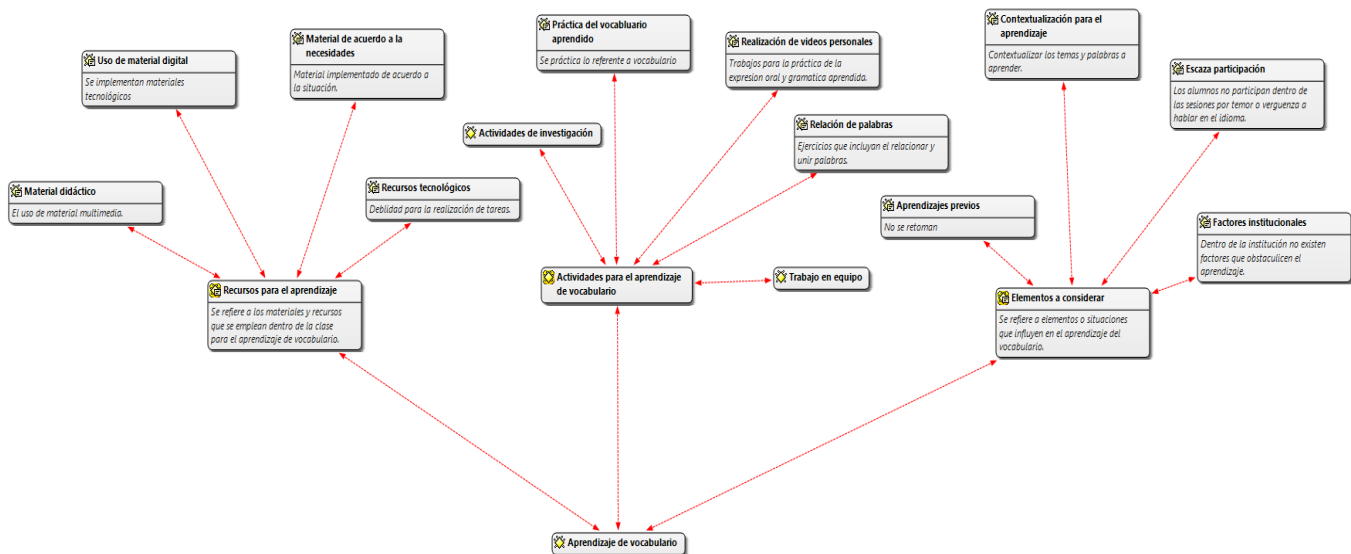
Resultados

Mediante la información recabada y analizada, se lograron construir 3 redes semánticas, mismas que se componen de tres categorías, tres familias y cuatro códigos cada una.

CATEGORÍA FINAL 1. Aprendizaje de vocabulario. El análisis final de esta categoría se compone por la categoría principal, tres familias que se le relacionan que son: 1) Recursos de aprendizaje; 2) Actividades de aprendizaje de vocabulario y 3) Elementos a considerar.

Figura 1

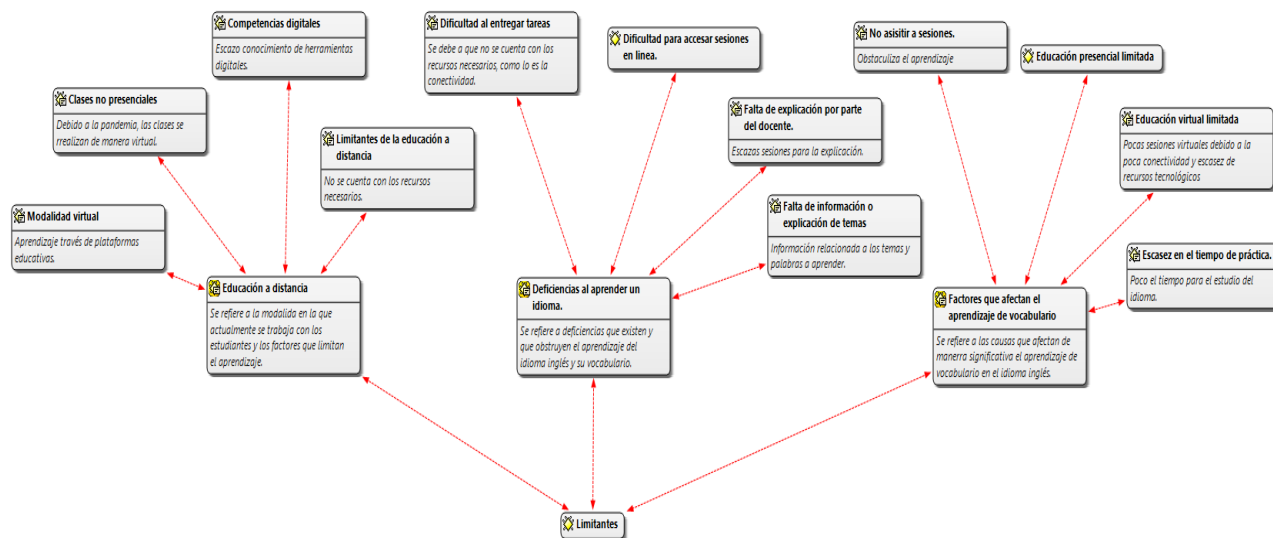
Red semántica perteneciente a la categoría “Aprendizaje de vocabulario”.



CATEGORIA FINAL 2. Limitantes. El análisis de esta categoría está compuesto de tres familias: 1) Educación a distancia; 2) Deficiencias al aprender un idioma y 3) Factores que afectan el aprendizaje de vocabulario.

Figura 2

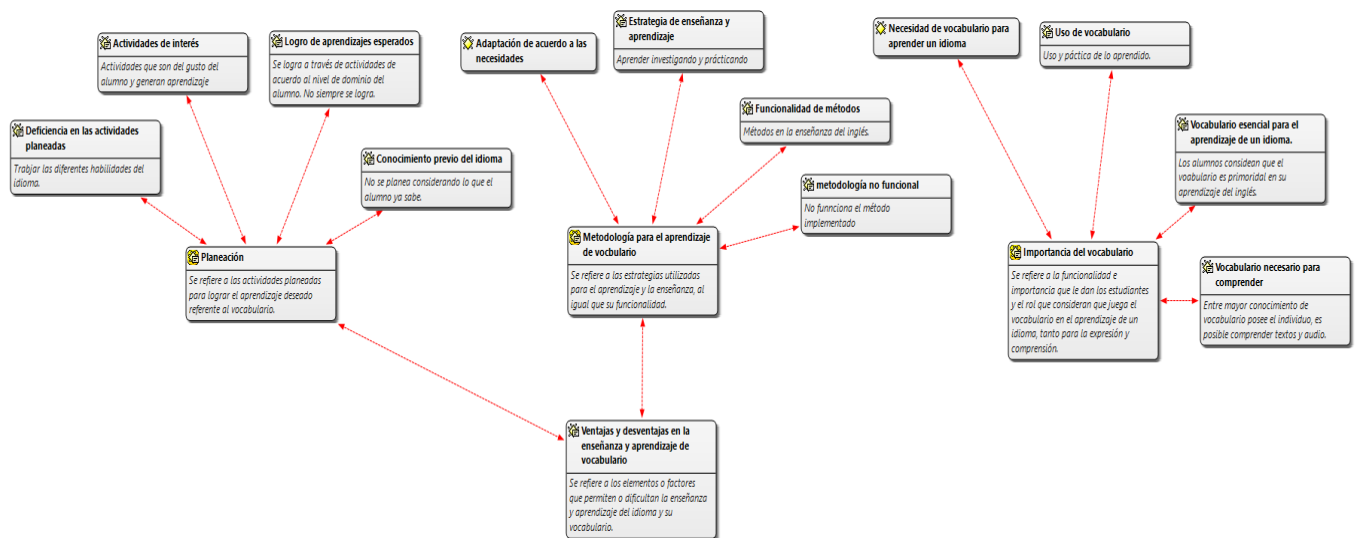
Red semántica perteneciente a la categoría “Limitantes”.



CATEGORÍA FINAL 3. Ventajas y desventajas en la enseñanza y aprendizaje de vocabulario. Composición de la red: Categoría principal, Familias: 1) Planeación; 2) Metodología para el aprendizaje de vocabulario y 3) Importancia del vocabulario.

Figura 3

Red semántica perteneciente a la categoría “Ventajas y desventajas en la enseñanza y aprendizaje de inglés”.



Discusión de los resultados

A continuación, se hace la discusión de las categorías resultantes del previo análisis de información. A través de este mismo se logran detectar las debilidades y fortalezas que existen dentro de las clases de inglés al momento de enseñar y aprender, específicamente vocabulario básico relacionado a esta lengua.

Acercas del aprendizaje de vocabulario, que se muestra dentro de la primera categoría, los alumnos se expresan en los siguientes términos:

“... no se cuenten con las herramientas necesarias para proporcionar contenido a los alumnos como, videos, audios, guías interactivas, etc.”(E8).

Dentro de la misma, los estudiantes hacen mención al material que actualmente se utiliza debido a la situación de pandemia que vive nuestro país y el mundo. Debido a esto, consideran que los materiales didácticos que se emplean dentro de la clase, en ocasiones obstruyen el

aprendizaje, creen que no son adecuados, ya que en la mayoría de las ocasiones se requiere contar con recursos digitales que les permitan acceder a los mismos. Algunas veces, los materiales empleados son descargados de internet sin conocer su efectividad:

Investigaciones recientes ponen de relieve importantes carencias tanto en su contenido como en su diseño formal y una buena parte de estos recursos no han sido ni evaluados ni experimentados, lo que determina un importante grado de incertidumbre en relación a sus posibilidades de utilización didáctica. (Cepeda, 2018, p. 2)

En las actividades que se realizan para el aprendizaje de vocabulario, existen las de investigación que permiten al alumno descubrir por su cuenta significados de palabras y el uso de las mismas. Se realizan también actividades para practicar lo aprendido, por ejemplo, la realización de videos en las que los alumnos emplean la gramática y los elementos del vocabulario aprendido, mismos que propone Oster (2009), estos son: el significado de las palabras, los aspectos fonológicos y gráficos, y la combinación con otras unidades léxicas.

Existen elementos a considerar al aprender vocabulario de una segunda lengua, se entiende si por parte de los alumnos:

“... Pienso que realmente no estamos practicando el idioma y solo lo usamos para hacer las actividades y listo” (E5)

“... Que es una materia muy importante, y solo se le dan unas pocas horas de trabajo” (E9)

Entonces, los elementos a considerar durante las sesiones de inglés que dificultan el aprendizaje de vocabulario detectados por los participantes y que tienen que ver con los enfoques y estrategias de enseñanza empleadas. Se hace mención de que es poco el tiempo que se trabaja en la materia, no existe un reciclaje de aprendizajes previos con los que puedan contar los estudiantes, en ocasiones, el vocabulario que se enseña no se contextualiza, existe poca práctica y participación por parte de los mismos alumnos al momento de utilizar el vocabulario de manera

oral frente a sus compañeros y finalmente se presentan factores institucionales que interfieren de manera directa debido a que por diferentes motivos las clases se suspenden. Los elementos mencionados son importantes, también existen otros enfoques que se pueden utilizar para fortalecer el aprendizaje del vocabulario como los siguientes que mencionan Molina et al., (2018):

- a) a través de la memorización
- b) el énfasis en la deducción del significado como una herramienta valiosa para el desarrollo personal e intelectual del alumnado.
- c) la validez de las tramas asociativas para la organización mental del vocabulario, categorizándolas en campos axiológicos, en sinónimos y antónimos.

Mediante la implementación de los enfoques mencionados, es posible lograr que los alumnos adquieran un mayor aprendizaje de palabras y el uso que se les puede dar.

En lo referente a la categoría 2 en la que se identificaron limitaciones que impiden lograr el aprendizaje esperado, algunos participantes mencionan lo siguiente.

“... La falta de explicación en los distintos temas, pero esto se debe a la forma de trabajo que estamos llevando a cabo (a distancia)” (E1)

“...Actualmente lo obstaculiza el momento que vivimos, pero estando en la escuela creo que nada, tal vez si fuera más constante la clase en la semana habría mejores resultados” (E6)

Se hace bastante referencia por parte de los participantes a que dentro de la educación a distancia el aprendizaje no se genera con la misma efectividad que en clases presenciales, debido a las pocas sesiones y a que algunos carecen de competencias digitales y recursos necesarios como lo son: conexión a internet, laptop o celular para acceder a plataformas educativas, tareas o clases virtuales. Es posible que debido al contexto en el que radican los estudiantes, no sea posible contar con las herramientas mencionadas, pero la educación a distancia no se debe de ver

como una limitante ya que García (2017) dice que “la eficacia de estos sistemas es, al menos, similar a la de los presenciales” (p. 1), ya que cuando los diseños pedagógicos son acertados, la calidad de los aprendizajes digitales prueba ser efectiva.

Es probable que la opinión de los alumnos de acuerdo a esta modalidad de trabajo sea por resistencia a trabajar mediante el uso de aparatos ya que en muchas ocasiones desconocen su funcionamiento y esto genera incertidumbre. García (2017) considera que la educación a distancia no se le da la importancia de se debe porque son muchas las negativas que existen “para adoptar estos modelos educativos que, simplemente, se apoyan en altas dosis de ignorancia sobre la probada eficacia y calidad de estos modelos y de sus constatables prácticas exitosas en numerosos países e instituciones”. (p. 10)

La misma manera de trabajar hoy en día por medio de lo virtual, genera deficiencias al aprender un idioma, algunos de los factores como ya se mencionó, es la falta de herramientas necesarias para llevar a cabo las clases. Los participantes consideran que las explicaciones no son igual a la modalidad presencial, ya que el video y el audio es común que se pause o se corte debido a la conexión inestable de internet. Es necesario considerar que los participantes son estudiantes de una escuela rural y que por el momento llevan sus clases desde casa y en comunidades alejadas de la civilización. El acceso a información necesaria para los trabajos limita también el aprendizaje, ya que se dificulta realizar investigaciones que les permita aclarar los temas vistos en clase.

Estas deficiencias en un contexto que cuente con lo necesario, pueden ser de gran utilidad, García, (2017) ve la educación virtual como un modelo que ofrece una amplia variedad de ventajas y beneficios como lo son:

- a) Flexibilidad: Porque permite seguir los estudios sin los rígidos requisitos de espacio.
- b) Apertura: Porque desde la misma institución puede realizarse una amplia oferta de cursos.

- c) Porque convierte al estudiante ineludiblemente en el centro del proceso de aprendizaje.
- d) Inclusión/democratización. Porque se abren oportunidades a segmentos sociales vulnerables y con dificultades habituales para acceder al bien de la educación.
- e) Individualización. Porque se propicia el trabajo individual de los alumnos ya que cada uno puede buscar y consultar lo que le importe en función de sus experiencias, conocimientos previos e intereses; las tecnologías facilitan esa atención individualizada.
- f) Interactividad e interacción. Porque hace posible la comunicación total, bidireccional y multidireccional. (p.13)

En lo que refiere a los factores que afectan el aprendizaje de vocabulario en inglés dentro de este método que se conoce son, la falta de práctica del idioma y lo aprendido, las pocas o nulas sesiones virtuales que se tienen por semestre y la inasistencia por parte de los alumnos a clases virtuales. Se considera que estos factores se pueden resolver, ya que es posible que las sesiones sean grabadas en video y así los alumnos las puedan ver en cualquier momento, esto coincide con lo que dice Garcia (2017):

La información no es fugaz como la de la clase presencial, la emisión de radio o televisión; el documento textual o audiovisual está esperando siempre el momento adecuado para el acceso de cada cual; quedan registrados todos los documentos e intervenciones como residentes en el sitio Web y ello posibilita las analíticas de aprendizaje. (p.14)

Finalmente, sobre las la planeación, metodología e importancia del vocabulario marcadas en la categoría 3, se escucha lo siguiente en voz de los participantes

“...En ocasiones no se emplean las herramientas necesarias para proporcionar contenido a los alumnos como, videos, audios, guías interactivas, etc” (E7)

“...Pienso que realmente no estamos practicando el idioma y solo lo usamos para hacer las actividades y listo” (E4)

De acuerdo a la información recabada, existen carencias dentro de las planeaciones y metodología aplicada por los docentes de la lengua inglesa en cuanto a las actividades y estrategias que se presentan a los alumnos, así como el tiempo que se les da para la participación e interacción dentro de la clase, Maqueo (2005) recomienda planear sesiones en las que el alumno sea activo y capaz de preguntar, observar, reflexionar hasta llegar hasta su objetivo.

De igual manera, es considerado activo cuando se da cuenta de que hizo algo mal, cuando pregunta o pide ayuda u opiniones a alguien que sabe más que él, y por consiguiente, con todo lo anterior es capaz de contrastarlas con situaciones parecidas las cuales lo lleven al razonamiento sobre lo que cree correcto e incorrecto de sus reflexiones. (Maqueo, 2005, p.3)

Con esto se hace necesario implementar actividades que generen la observación, reflexión y a su vez propicien que el alumno indague y pregunte, con el fin de generar conocimiento.

Conclusiones

Es relevante identificar y conocer dentro de las clases de inglés factores que impiden la apropiación del idioma a través del vocabulario. Así mismo se torna indispensable tener una buena planeación y estrategias considerando debilidades y fortalezas que existen en la institución, mismas que en ocasiones impiden o favorecen el aprendizaje.

En la investigación fue posible detectar ciertos elementos que los alumnos consideran que limitan el aprendizaje de vocabulario, entre los que se mencionan la poca práctica, la metodología utilizada por el docente, el tiempo de las sesiones, la educación a distancia, la carencia de recursos para la realización de las tareas, por lo que los alumnos consideran que el aprendizaje ha sido escaso en relación al tema debido a los factores mencionados.

Referencias

- Cepeda, O. (2017). La evaluación de los materiales didácticos digitales. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2), p. 2-18.
- García, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 20 (2), p. 9-25.
- García, M. (2000). *Estrategias de Aprendizaje de Vocabulario de Inglés Utilizadas por los Estudiantes De Secundaria*. Sevilla. Heliche.
- Maqueo, A. M. (2005). *Lengua, aprendizaje y enseñanza*. México: Limusa.
- Mateus, Y y Ortiz, A. (2010). *El Software Educativo Como Estrategia para el Aprendizaje de Vocabulario en Inglés de Nivel A1 en un Instituto*. Bogota. Universidad Libre Facultad de Ciencias de la Educación Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades e Idiomas.
- Meara, P. (1980). Vocabulary Acquisition: A neglected aspect of language learning. *Language Teaching and Linguistics: Abstracts* 13, p. 221-246.
- Mena, N, Abata, F y Rosero, J. (2016). La andragogía y las estrategias metodológicas en el aprendizaje del idioma inglés en adultos. *Didáctica y educación*, 7(6), p. 101-114.
- Molina, P, Atiénzar, O y Aguilera, R. (2018). Principales Enfoques Empleados en la Enseñanza-Aprendizaje del Vocabulario en Inglés con Fines Específicos. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(1), p. 15-24.
- Oster, U. (2009). La adquisición de vocabulario de una lengua extranjera: de la teoría a la aplicación didáctica. *PortaLinguarum* 11, p. 33-50.
- Schatschneider, Ch.; Harrell, E. R. y Buck, J. (2007). *An Individual-Differences Approach to the Study of Reading Comprehension*. En R. K. Wagner, A. E. Muse y K. R. Tannenbaum

(eds.). *Vocabulary Acquisition: Implications for Reading Comprehension*, 249-275. New York: Guilford Press.

RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN DE LA MEMORIA ENTRE NOMBRE Y SER

Miguel Ángel Muñoz López

miguelarcangel@comunidad.unam.mx

Centro de Actualización del Magisterio

Resumen

En este documento se describe la investigación con enfoque cualitativo que tuvo como objetivo el de caracterizar las situaciones, en que se recuerda al ser y no a su nombre propio; esto más que indagar en el nombre de una persona o el ser, hace un enfoque en los procesos de la recuperación de la memoria y como estos pueden influir en la recuperación de sustantivos provocando los errores TOT y SOT. Para lograrlo se usaron dos técnicas, la narrativa y la entrevista, analizando a 12 sujetos adultos del fraccionamiento Fidel Velázquez II ubicado en la ciudad de Victoria de Durango. Una vez obtenidos los datos, estos se procesaron con el apoyo de la herramienta de análisis de información cualitativa llamado Atlas.ti. El proceso arrojó dos categorías principales: Eventos de error y Análisis de error. En donde se revisan las características alrededor de los eventos TOT y SOT, así como, la reflexión de los sujetos que indican las razones por las cuales cometieron esos errores.

Palabras clave: memoria, TOT, SOT, recuperación, aprendizaje.

Introducción

El estudio de la memoria, su codificación y recuperación, son básicos para el estudio del aprendizaje, desde la reaparición del concepto de engrama en la segunda década de este siglo, se considera que la recuperación se puede dar gracias a un estímulo externo o interno que activa los datos relacionados a este, dentro de la memoria; esta activación viene a ser la recuperación o el recuerdo.

A la par de esta forma de recuperación de la memoria, aparecen algunos errores de la memoria, en el que se centra este estudio es el llamado error de “en la punta de la lengua” o “*tip of the tongue (TOT)*” que se da cuando no se recuerda el nombre de algo pero si sus características, uno de los problemas típicos de este tipo es el de no recordar el nombre propio de una persona, se recuerdan las características de este, pero no el nombre. Como parte del estudio de la memoria, se busca conocer en que situaciones aparece este problema cuya relación con el concepto de engrama es la recuperación de características de la memoria con base en un estímulo, pero con error; en este caso se estudia al nombre propio para limitar al estudio, aunque se podría realizar sobre otro tipo de nombres.

Algunos antecedentes sobre el estudio de la memoria usando los errores TOT, son el artículo escrito por D’Angelo y Humphreys (2015) “Los estados de la punta de la lengua ocurren por el aprendizaje implícito, pero resolverlo ayuda” que habla sobre la relación del conocimiento con o sin palabras. Por otro lado en un estudio dentro del campo de la neurociencia (Quiroga et al., 2008), se descubrió que había células específicas que guardaban información de un solo personaje, en tal estudio la cadena de palabras “Hale Berry” o imágenes de tal actriz, activaban la misma célula, también, en otras personas las palabras e imágenes de “Jennifer Aniston” y “Lisa Kudrow” activaba las mismas neuronas, ambas actrices relacionadas con la serie de televisión *Friends*, esto respalda la conclusión de la existencia de una organización de ensamblaje celular específica (Tsien et al., 2013).

Schwartz y Metcalfe (2011), en su artículo “Tip-of-the-tongue (TOT) states: retrieval, behavior, and experience”, desarrollaron una investigación en la que analizaron la recuperación de la memoria semántica, en este documento, se analiza la importancia del fenómeno TOT como una herramienta fenomenológica para conocer la experiencia y su relación con el

comportamiento y la cognición, esto gracias a la universalidad del fenómeno, frecuencia, recreación en laboratorio y referentes comportamentales (Schwartz y Metcalfe, 2011).

Para responder a la pregunta de investigación ¿En qué situaciones se recuerda al ser y no a su nombre propio? Se necesita conocer a las partes que integran a tal cuestión; de acuerdo con la Real Academia Española (2020) se le dice nombre a “1. m. Palabra que designa o identifica seres animados o inanimados; p. ej., hombre, casa, virtud, Caracas” y nombre propio a “nombre sin rasgos semánticos inherentes que designa un único ser” (Real Academia Española, 2020) y al termino ser, se le significa como “1.m. Esencia o naturaleza” y “5. m. Modo de existir” es decir para este estudio, las características personales, conductas y forma de vida que caracterizan a un sujeto.

El ultimo concepto a declarar es el de recordar, esto acto de recolección de la información almacenada es el hecho de traer a la conciencia datos o usarlos para otros efectos funcionales (Lacruz, 2006). La recuperación de información puede ser voluntaria y consciente o involuntaria e inconsciente, esto último sucede cuando el sujeto no se percata de obtener cierta información o estar en contacto con ella, por ejemplo, durante un examen de memoria implícita, el sujeto puede sentirse familiarizado al procedimiento, sin que conscientemente lo identifique. Por otro lado, la recuperación voluntaria es cuándo se hace un esfuerzo de forma deliberada y decidida para recolectar la información (Byrne, 2008).

Una vez citados los conceptos que forma a la pregunta de investigación, se puede aclarar el objetivo, que definirá posteriormente la metodología a abordar, siendo así, el objetivo es el siguiente: Caracterizar las situaciones, en que se recuerda al ser y no a su nombre propio.

Método

Esta es una investigación cualitativa en la cual se usaron dos métodos, para así poder triangular los resultados, el primero fue el de narrativa y el segundo la entrevista. En la narrativa

se le pide al sujeto información acerca de errores en eventos de recuperación de memoria; por otro lado, en la entrevista a profundidad se platicará con el sujeto con el fin de buscar que cometa errores de recuperación de la memoria, con relación al tema. Los instrumentos usados fueron guiones, tanto para la entrevista como para la narrativa, el guion de la entrevista constó de 10 preguntas abiertas y el de narrativa de 12 ítems. Los instrumentos se aplicaron de forma personal y fue grabado en audio para su posterior captura en texto.

Los participantes en la presente investigación fueron 12 adultos del fraccionamiento Fidel Velázquez II ubicado en la ciudad de Victoria de Durango. Los resultados de la entrevista y narrativas fueron analizadas, con dichos datos se hicieron codificaciones y categorizaciones, relaciones de identidad e intencionalidades manifiestas, dicho análisis fue realizado con la herramienta de análisis de información cualitativa *Atlas.ti* versión 7.5.

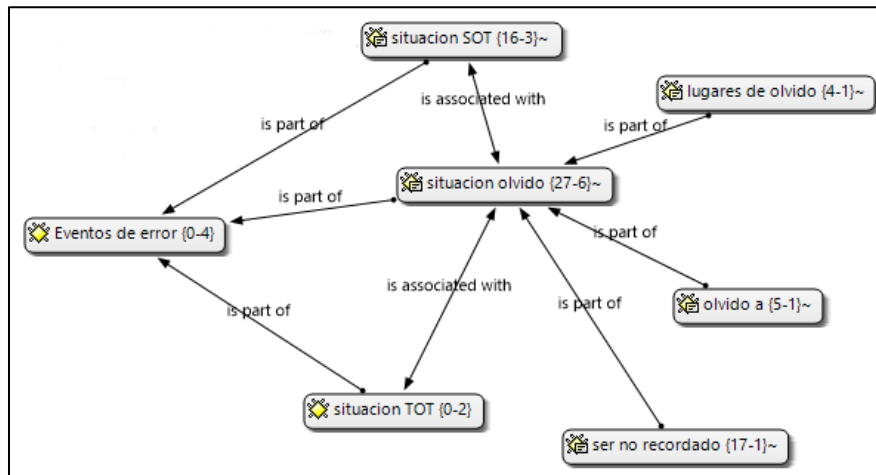
Resultados

En los resultados se encontraron 3 precategorias, las cuales conformaron dos categorías finales sobre los errores de memoria identificados como TOT y SOT. Dichas categorías se exponen a continuación:

CATEGORIA FINAL 1. Eventos de error (Figura 1). Esta categoría final de análisis se compone de 3 pre-categorías: 1) Situación SOT, que captura el código con el mismo nombre y al código "SOT"; 2) Situación olvido, donde aparecen códigos como ser no recordado, olvido y lugares de olvido; 3) Situación TOT, que captura el código con el mismo nombre.

Figura 1

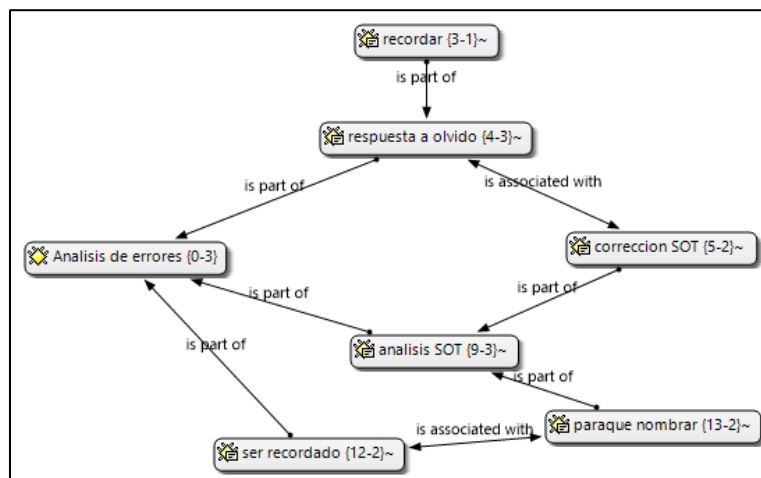
Categoría Eventos de error



CATEGORIA FINAL 2. Análisis de error (Figura 2). Esta categoría final de análisis se compone de 3 pre-categorías: 1) Respuesta a olvido, que captura el código con el mismo nombre y al código recordar; 2) Análisis SOT, compuesta del código del mismo nombre y los siguientes: corrección SOT y para que nombrar; 3) Ser recordado, integrada por el código del mismo nombre.

Figura 2

Categoría Análisis de error



Discusión de los resultados

Enseguida se realiza la discusión de las dos categorías resultantes, que corresponden a los momentos en los que aparecen los errores de memoria y aparición de errores TOT y SOT.

En la categoría llamada Eventos de Error, se comprenden los errores tipo TOT y SOT, así como también las características que rodearon dichos eventos, esta es la familia llamada Situación Olvido, la cual queda implícita.

Respecto a la Situación TOT los sujetos lo experimentan como sigue:

“...Miguel a Alexei, Fernando, Goyo y el primo... estaba muy grande y tenía muchas espinillas...” (S1)

“el nombre de la vecina este, para para referirme a ella porque necesitábamos algo de ella, un favor que nos hiciera un favor” (S3)

El error TOT, ocurre cuando se busca recordar alguna información que se tiene, pero se dificulta o se imposibilita (Schwartz y Metcalfe, 2011), por otro lado, el modelo sobre el TOT de Sauer y Schade (2019), plantean la creación del concepto antes de asignarle el léxico, estos errores tienden a repetirse, este efecto de repetición parece deberse al aprendizaje del estado erróneo (D'Angelo y Humphreys, 2015).

La Situación SOT es comentada por los sujetos como sigue:

“...Cuando le hablé a mi sobrino el más pequeño le dije el nombre de mi perrito...” (S3)

“Sí con mis primos, que le digo el nombre de Kevin a Raimon... .. mi intención era regañarlo...” (S8)

“...yo a mi papá le estaba platicando y le dije mamá” (S8)

Por su parte, Sauer y Schade (2019) describen que en los errores SOT, la palabra objetivo y la palabra error generalmente coinciden en la categoría sintáctica, de modo que un sustantivo objetivo casi siempre se reemplaza por otro sustantivo.

Desde de lo conceptual al TOT y al SOT se les considera un conflicto cognitivo de recuperación semántica (Maril et al., 2001), el ocurre cuando se recuerda al objeto, pero no su nombre (Sauer y Schade, 2019).

Como conclusión de la categoría Eventos de error, los fenómenos TOT se experimentan al no recordar el nombre de una persona, pero si se recuerdan sus características o algo con que se relaciona al sujeto; en el caso del error SOT, se observó que la confusión de nombres se da entre la misma categoría sintáctica, esta categoría puede ser relativa, en casos se relaciona con parentescos, emociones, etc.

En la categoría Análisis de error (Figura 2) se analizan las precategorias: 1) Respuesta a olvido, 2) Análisis SOT y 3) Ser recordado.

Las Respuestas al olvido que reportaron los sujetos fueron las siguientes:

“solo lo salude con un hola como estas” (S9)

“Pos lo saludé” (S11)

La respuesta de los sujetos al no recordar el nombre de una persona fue la de continuar la interacción evitando decir el nombre, generalmente los olvidos de nombres se dieron durante eventos fortuitos no planeados, por lo que se relaciona con el concepto de olvido por contexto inadecuado donde recuperar la información se dificulta ya que se aprendió en un ambiente diferente (Arosemena, 2016).

En lo que respecta a Análisis SOT se obtuvo lo siguiente de los participantes:

“porque estoy acostumbrada a hablar solo con mis hijos” (S8)

“No, es que iba a regañar a mi hija y como a la perrita, siempre hace travesuras y la regañamos” (S3)

“Quería decirle rápido, entonces me confundí porque lo dije rápido” (S2).

Lo anterior lo explican Sauer y Schade (2019) donde los errores SOT se dan al confundir sustantivos de la misma categoría sintáctica.

La última pre-categoría es Ser recordado, en la cual se adjuntaron contenidos como los que siguen:

“de ella me acuerdo mucho porque era así como como muy alegre, pero a la vez como como grosera” (S12).

“Celia y hacían mucha algarabía hacen muchas locuras siempre estaba entiendo o hacían cosas mientras no estaban los profesores” (S2)

“no me llevaba bien con Mara quien era mayor de edad que yo y a veces decía cosas que no eran verdad en clase y le creían” (S3)

En una relación negativa, se puede comentar el concepto de olvido por falta de procesamiento, donde los datos se pueden olvidar ya que no se procesaron la primera vez y se disipan con el tiempo (Arosemena, 2016), es decir, la información de los individuos tuvo que ser importante para el sujeto de manera positiva o negativa para que pasara de la memoria a corto plazo a la de largo plazo, recordando que la memoria a corto plazo es temporal.

Como conclusión sobre el Análisis de error, se obtuvo que los sujetos tiendan a equivocarse en situaciones donde no estaban preparados para procesar una información específica y cuando el aprendizaje no fue significativo para el sujeto, es decir no se completó el aprendizaje adecuadamente pues no se guardan los datos en la memoria a largo plazo.

Conclusiones

Después del ejercicio de recuperación y análisis de la información que tienen los sujetos acerca de sus experiencias con los fenómenos TOT y SOT, se pudieron obtener algunas conclusiones acerca de porque, en algunas ocasiones, una persona no puede recordar el nombre

de un individuo, pero si el ser, es decir si sus características o lo que lo hace ser como una persona individual, sin necesidad de usar un nombre.

Dentro de la categoría Eventos de error, se encontró que la confusión de nombres se da entre la misma categoría sintáctica. Mientras que en la categoría Análisis de error, los factores para la dificultad de recordar es el contexto, cuando la información no es significativa y no se guardó en la memoria a largo plazo.

Referencias

Arosemena, M. (2016). Por qué olvidamos los nombres desde la perspectiva. *Psyciencia*.

Recuperado el 25 de abril de 2021 de: <https://www.psyciencia.com/por-que-olvidamos-los-nombres-desde-la-perspectiva-psicoanalitica-y-cognitiva/>

Byrne, J. (2008). *Concise learning and memory*. USA: Academic Press.

D'Angelo, M. y Humphreys, K. (2015). Tip-of-the-tongue states reoccur because of implicit learning, but resolving them helps. *Cognition*.142:166-90. Doi: 10.1016/j.cognition.2015.05.019

Lacruz, E. (2006). Estudio neurofisiológico de la memoria declarativa en el hombre (Tesis doctoral). Universidad Complutense De Madrid, España.

Maril, A., Wagner, A. y Schacter (2001). On the Tip of the Tongue: An Event-Related fmri Study of Semantic Retrieval Failure and Cognitive Conflict. *Neuron*. 31, 653-660.

Quiroga, R., Kreiman, G., Koch, C. y Fried, I. (2008) Sparse but not 'grandmother-cell' coding in the medial temporal lobe. *Trends Cogn Sci*. 12(3):87-91. doi: 10.1016/j.tics.2007.12.003.

Real Academia Española (2020). Nombre. Recuperado el 2 de marzo de 2021, de: <https://dle.rae.es/nombre>

Real Academia Española (2020). Nombre propio. Recuperado el 2 de marzo de 2021, de <https://dle.rae.es/nombre#KDrNxAL>

Sauer, N. y Schade, U. (2019). On the emergence and resolution of tips of the tongue and their relation to slips of the tongue. *Published at researchgate*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/335602032_On_the_emergence_and_resolution_of_tips_of_the_tongue_and_their_relation_to_slips_of_the_tongue el 30 de diciembre de 2019.

Schwartz, B. y Metcalfe, J. (2011). Tip-of-the-tongue (TOT) states: retrieval, behavior, and experience. *Memory y Cognition*, 39, 737-749

Tsien, J., Li, M., Osan, R., Chen, G., Lin, I., Wang, P., Frey, S., Frey, J., Zhu, D., Liu, T., Zhao, F. y Kuang, H. (2013). On brain activity mapping: insights and lessons from Brain Decoding Project to map memory patterns in the hippocampus. *Sci. China Life Sci.* 56, 767–779. <https://doi.org/10.1007/s11427-013-4521-1>

AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS

MULTIGRADO: PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES

Edgar Román Angulo Sandoval

manoeras@gmail.com

Escuela Normal Rural “José Guadalupe Aguilera”

Manuel Ortega Muñoz

drmanuelortega@hotmail.com

Universidad Pedagógica de Durango

José Alberto Pérez de la Cruz

jose.perez@ujed.mx

Universidad Juárez del Estado de Durango

Resumen

En entornos académicos, los estudiantes autorregulan su aprendizaje en diversos grados, de diversas formas y con diferentes estrategias para poder alcanzar sus objetivos. Como objetivo se planteó conocer las percepciones de los docentes relativos a los procesos de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes, este estudio está basado en el paradigma cualitativo. Los participantes elegidos para esta investigación fueron 5 docentes para el desarrollo del grupo focal, en cuanto a los entrevistados se eligió a un docente unitario y otro tridocente; la experiencia laboral de ellos en escuelas multigrado es desde cinco hasta 25 años de servicio y se eligieron docentes de 3 zonas escolares distintas de Durango. La descripción de los resultados expone la existencia de 5 categorías derivadas de las percepciones que expresaron los docentes en relación al proceso de autorregulación del aprendizaje de los alumnos, los cuales son: escuela primaria

multigrado, procesos de autorregulación del aprendizaje del alumno, rol del maestro y estrategias de enseñanza multigrado.

Palabras clave: aprendizaje, autorregulación, escuelas multigrado

Introducción

Hoy en día, es necesario educar a las personas que pueden tomar responsabilidad de su aprendizaje y quién pueda determinar y actualizar el proceso de aprendizaje de acuerdo con sus necesidades. Esta situación hace que sea esencial beneficiarse del aprendizaje basado en la autorregulación. Una persona con las habilidades de autorregulación se constituye como un solucionador de problemas activo y su objetivo es mejorar su rendimiento y habilidades (Nami et al., 2012).

En el quehacer cotidiano cada persona intenta autorregular su funcionamiento en relación con algunos objetivos en la vida y es incorrecto hablar de personas no autorreguladas. Constantemente los individuos se reivindicán, se van transformando, van cambiando, se renuevan, modifican su conducta, evitan los mismos errores, esa es su naturaleza. En entornos académicos, los estudiantes autorregulan su aprendizaje en diversos grados, de diversas formas y con diferentes estrategias para poder alcanzar sus objetivos.

La pertinencia de proyectar la autorregulación del aprendizaje como una necesidad en la educación y la formación de los niños y jóvenes de la actualidad es prominente ya que los factores en que ésta influye suelen ser determinantes para el éxito, como la afirma Nilson (2013), aboga que los alumnos que se formen en nuestras aulas sean personas autorreguladas para siempre, capaces de adaptarse a cualquier entorno y situación para resolver problemas, ser productivo permanentemente en la escuela, la familia, el oficio, la profesión y la vida en sociedad; exhibir un pensamiento de alto nivel.

Existen en la literatura estudios científicos que demuestran que la autorregulación es esencial para el aprendizaje y fundamental para el éxito emocional, social y académico (Denham, et al., 2015; Jones et al., 2015; Moffitt et al., 2011; Murray et al., 2015; Housman et al., 2018).

En la última década se han proyectado avances investigativos relevantes de este objeto de estudio en niveles educativos y latitudes distintos. Diferentes investigadores se han ocupado por encumbrar su valor pedagógico con perseverancia en educación primaria (Rosario et al., 2010; Saínez et al., 2014; Castaño, 2015; Bocanegra, 2017; Day y Mconald, 2016; Barría et al., 2017; Costa y García, 2017; García, 2018).

Independientemente de la corriente teórica, la autorregulación del aprendizaje o aprendizaje autorregulado como constructo, está relacionado con formas de aprendizaje independiente y eficiente (Nuñez, 2006, como se citó en Ramírez, 2018) y busca explicar cómo la persona aumenta sus resultados académicos usando un método de forma sistemática.

La autorregulación del aprendizaje es una herramienta que permitiría a los sujetos continuar aprendiendo, gracias al desarrollo de una capacidad para planificar procesos, monitorear el desempeño mientras éstos se están llevando a cabo, y autoevaluar los resultados, para llevar a cabo mejoras en futuras situaciones.

La autorregulación del aprendizaje, desde la Teoría Sociocognitiva del aprendizaje (Panadero y Alonso-Tapia, 2014), se trata de un proceso proactivo, de carácter iterativo y auto dirigido, en el que los aprendices transforman sus habilidades mentales en habilidades académicas (Zimmerman, 2002), también lo conceptualiza como un proceso activo en el que los estudiantes establecen los objetivos que dirigen su aprendizaje, monitorizando, regulando y controlando sus cogniciones, motivación y comportamiento con el fin de conseguir tales objetivos (Rosario, 2004, como se citó en Fernández, 2013).

El modelo teórico más aceptado para explicar el aprendizaje autorregulado, dentro de la tradición sociocognitiva, es el del modelo cíclico de Barry Zimmerman (Zimmerman y Moylan, 2009, como se citó en Panadero et al., 2014), quienes lo definen como un proceso con 3 fases cíclicas: Preparación, Desempeño y Autorreflexión.

La ubicación contextual de la presente investigación son las escuelas primarias multigrado, en relación a los niños, se dice los que vienen de antecedentes socioeconómicos desfavorecidos, como los son esta modalidad educativa, el riesgo de desarrollar problemas con la autorregulación puede ser mayor (McClelland y Ponitz, 2010), de igual manera está demostrado que poseer habilidades de autorregulación sólidas puede ser particularmente importantes en la escuela primaria, donde ésta espera que los niños puedan trabajar de manera más independiente y sin ayuda constante del profesor, ya que al atender al mismo tiempo dos o más grados genera un ambiente complejo para garantizar que todos aprendan y que aprendan con calidad. Por tanto, se asume que los niños con habilidades de autorregulación más sólidas generalmente demuestran un mayor éxito general en la escuela, tanto académicamente y socialmente Day y McDonald (2014).

Los desafíos que representa el contexto de las escuelas multigrado, como se afirma en INEE (2019) y Boix (2019) puede convertirse en un escenario viable para lograr que los alumnos aprendan con calidad y efectividad. Como también se afirma en INNE (2019) las escuelas multigrado pueden ser una alternativa pedagógica innovadora y ofrecer ventajas para el aprendizaje, debido a que la diversidad de edades permite estimular la empatía, la cooperación, la responsabilidad, la autodisciplina y la autoestima. Además, estas escuelas cumplen funciones simbólicas para sus niños y comunidades, generando cohesión social al volverse un punto de encuentro.

Con base en el manifiesto potencial para desarrollar la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes encumbrado en la dinámica vivenciada en las escuelas multigrado, este estudio

centra su interés en la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las percepciones de los docentes sobre la autorregulación del aprendizaje en las escuelas primarias multigrado?

Método

De acuerdo con Denzin y Lincoln (2005) la investigación cualitativa es una actividad localizada en un cierto lugar y tiempo que sitúa al observador en el mundo, consiste en una serie de prácticas interpretativas y materiales que hacen al mundo visible; al situar como objetivo el conocer las percepciones de los docente relativas a un proceso de los estudiantes este estudio está basado en el paradigma cualitativo, basando su análisis en un diseño narrativo el cual “pretende entender la sucesión de hechos, situaciones, fenómenos, procesos y eventos donde se involucran pensamientos, sentimientos, emociones e interacciones, a través de las vivencias contadas por quienes los experimentaron” (Hernández et al., 2014, p. 487).

Los participantes elegidos para esta investigación fueron 5 docentes para el desarrollo del grupo focal, divididos en 3 maestros adscritos en una escuela unitaria y dos en una bidocente; en cuanto a los entrevistados se eligió a un docente unitario y otro tridocente; la experiencia laboral de ellos en escuelas multigrado es desde cinco hasta 25 años de servicio y se eligieron docentes de 3 zonas escolares distintas, ubicadas en tres municipios distintos: Durango, Santiago Papasquiario y San Dimas.

Como instrumentos de recolección de información se eligió “la entrevista no estructurada o abierta que se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistado posee toda la flexibilidad para manejarla” (Hernández et al., 2014, p. 403). Se desarrolló una discusión en formato de grupo focal con el objetivo de provocar confesiones o auto exposiciones entre los participantes, a fin de obtener de éstos información cualitativa sobre el tema de investigación, actividad basada en Álvarez (2013).

Las expresiones de los participantes se grabaron en formato de audio para luego realizar la transcripción de la información en forma escrita organizándola para su análisis en el programa *Atlas Ti*, versión 6.0., herramienta en la que se realizó la codificación para generar categorías que pretenden explicar o resumir las opiniones de los participantes sobre el tema de interés, enseguida se procede a realizar la exposición de los resultados y las conclusiones del estudio.

Resultados

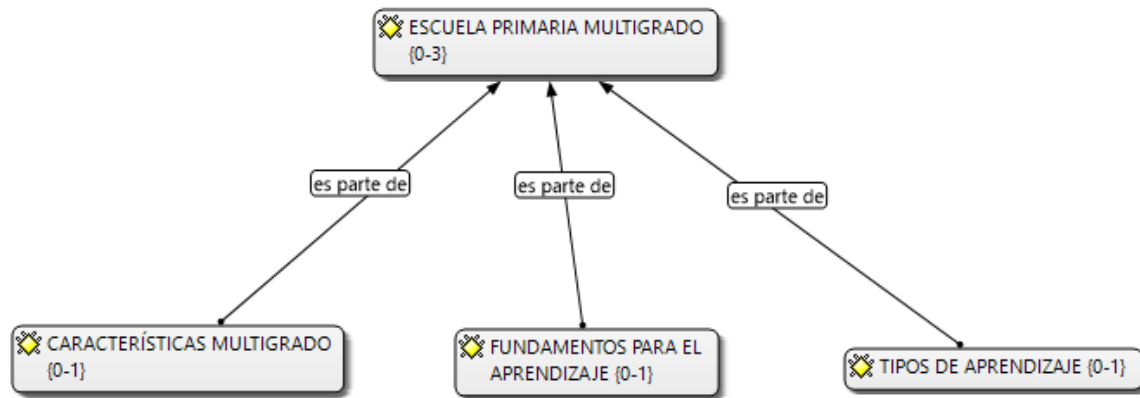
La descripción de los resultados expone la existencia de 5 categorías derivadas de las percepciones que expresaron los docentes en relación al proceso de autorregulación del aprendizaje de los alumnos en las escuelas primarias multigrado ubicados en el estado de Durango.

Las categorías se describen a continuación:

CATEGORIA FINAL 1. Escuela primaria multigrado. Esta categoría final de análisis se compone de 3 familias: 1) Características multigrado, es esta familia se repiten 15 ocasiones distintos códigos que le dan relevancia al describir situaciones distintivas de ésta; 2) Fundamentos para el aprendizaje, registrando como sus códigos: Características de los alumnos, estilos de aprendizaje y ritmo de aprendizaje; y 3) Tipos de aprendizaje, registrando como sus códigos: aprender por necesidad, aprendizaje significativo y aprendizaje vicario.

Figura 1

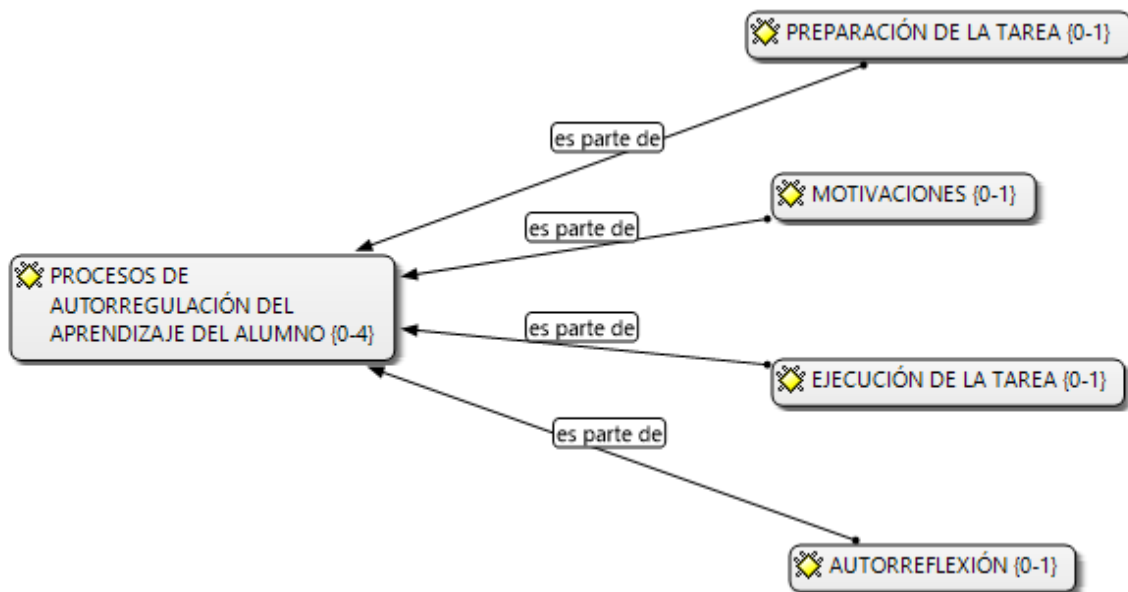
Categoría final 1: Escuela primaria multigrado con sus familias.



CATEGORIA FINAL 2. Procesos de autorregulación del aprendizaje del alumno. Esta categoría final de análisis se compone de 3 familias: 1) Preparación de la tarea, registrando como sus códigos: Conocimientos previos, estrategias personales, habilidades innatas, metas de los alumnos, responsabilidad de los alumnos; 2) Motivaciones, registrando como sus códigos: Actitud positiva, autoestima, iniciativa, interés, motivación y percepción de sus alcances; 3) Ejecución de la tarea, registrando como sus códigos: Alumno colaborativo, aprendizaje entre pares, espacio y materiales organizados, procedimientos informales para aprender y socialización; y 4) Autorreflexión, registrando como sus códigos: aprender cosas nuevas, corregir errores y superación personal del alumno.

Figura 2

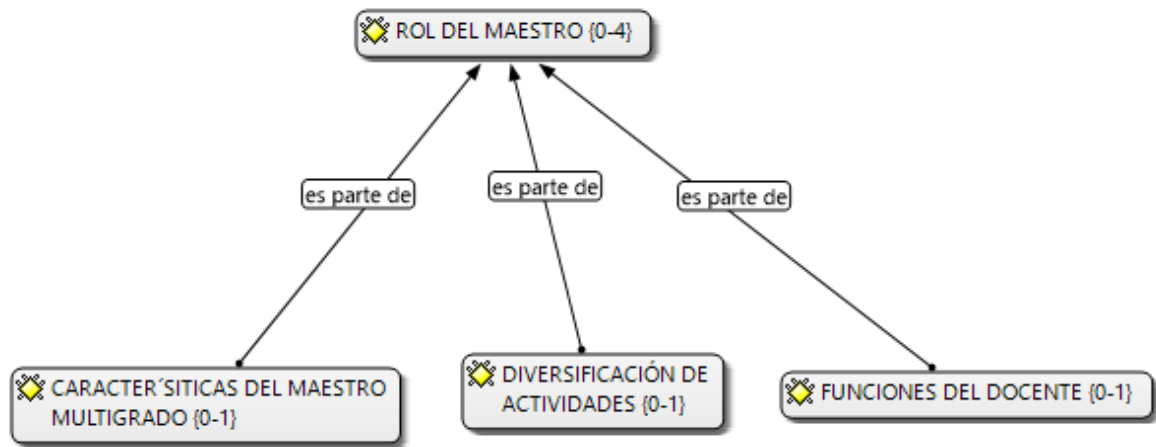
Categoría final 2: Procesos de autorregulación del aprendizaje del alumno con sus familias.



CATEGORIA FINAL 3. Rol del maestro. Esta categoría final de análisis se compone de 3 familias: 1) Características del maestro multigrado, registrando como sus códigos: comunicación, dinamismo, empatía, reflexión de la práctica, planteamientos erróneos y falta de sistematización; 2) Diversificación de actividades , registrando como sus códigos: actividades desafiantes, actividades diferenciadas, actividades novedosas, trabajo por guiones y uso de las Tics; y 3) Funciones del docente, registrando como sus códigos: actualización docente, coevaluación, mediación, planeación didáctica, reglamento del aula, seguimiento de los alumnos y funciones del maestro cuyo código agrupa 13 repeticiones con otras funciones propias del contexto de las escuelas primarias multigrado.

Figura 3

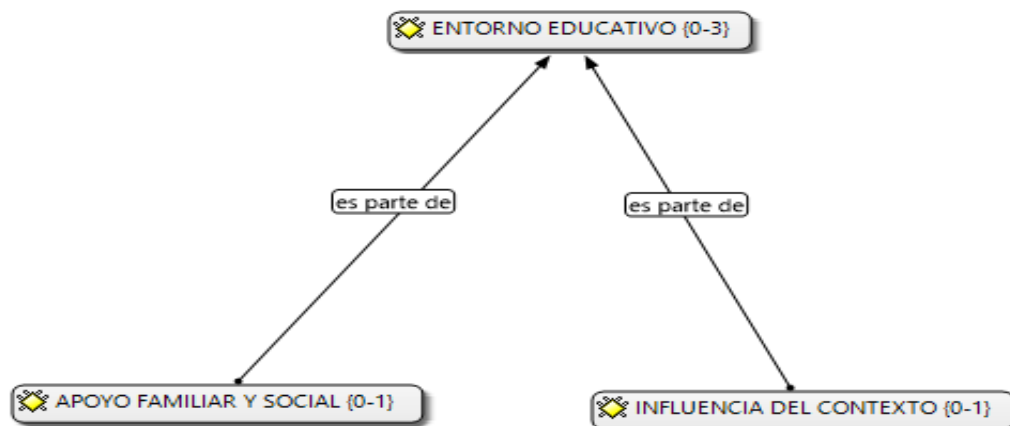
Categoría final 3: Rol del maestro con sus familias.



CATEGORIA FINAL 4. Entorno educativo. Esta categoría final de análisis se compone de 3 familias: 1) Apoyo familiar y social, registrando como sus códigos: apoyo en el hogar, educación integral y establecer metas; y 2) Influencia del contexto, debido al gran número de códigos agrupados esta familia representa una implicación relevante en este estudio.

Figura 4

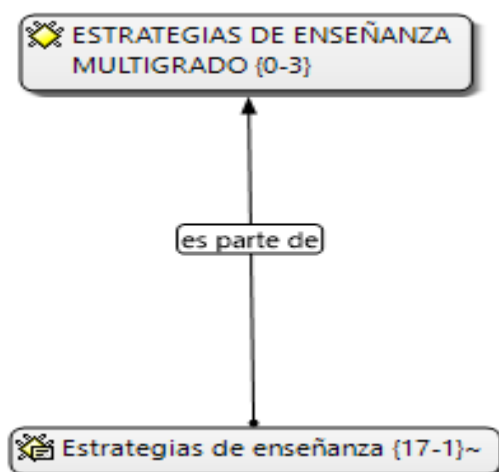
Categoría final 4: Entorno educativo con sus familias.



CATEGORÍA FINAL 5. Estrategias de enseñanza multigrado, registrando como sus códigos: aprendizaje basado en el servicio, aprendizaje basado en proyectos, enfoque centrado en el alumno y estrategias de enseñanza que cabe resaltar que en este último código se agrupan 17 repeticiones de otras estrategias “informales de los docentes multigrado”.

Figura 5

Categoría final 5: Estrategias de enseñanza multigrado con sus familias.



Conclusiones

La descripción de los resultados expone la existencia de 5 categorías derivadas de las percepciones que expresaron los docentes en relación al proceso de autorregulación del aprendizaje de los alumnos, los cuales son: en primer lugar la escuela primaria multigrado, la segunda categoría, los procesos de autorregulación del aprendizaje del alumno, en el que se destacan la preparación de la tarea, registrando como sus códigos: conocimientos previos, estrategias personales, habilidades innatas, mestas de los alumnos, responsabilidad de los alumnos; motivaciones, registrando como sus códigos: actitud positiva, autoestima, iniciativa, interés, motivación y percepción de sus alcances; y ejecución de la tarea, registrando como sus códigos: alumno colaborativo, aprendizaje entre pares, espacio y materiales organizados, además

de las tercer categoría procedimientos informales, la cuarta categoría; rol del maestro y la quinta categoría; estrategias de enseñanza multigrado con sus familias.

Referencias

- Álvarez-Gayou, L. (2013). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Fundamentos y metodología. México: Paidós Educador.
- Barría L. C., Rodríguez F. S. y Salmerón V. P. (2017). Autorregulación del aprendizaje en centros educativos de Granada donde se utilizan las tecnologías de la información y la comunicación. *ReiDoCrea*, 6, 140-155.
- Bocanegra, V. N. (2017). Evaluación en un sistema virtual como herramienta para favorecer la autorregulación y el aprendizaje. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica de Durango. Durango, México.
- Boix, Roser. (2019). Curriculum y escuela rural en cataluña. *Revista Espaço do Currículo*. 12. 10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n1.41970.
- Castaño, M. E. (2015) Aprendizaje autorregulado: un programa de intervención pedagógica para desarrollar estrategias de aprendizaje en escolares de 9 a 12 años de Medellín (Colombia) (Tesis doctoral. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10550/50744>
- Costa O. y García O. (2017). El aprendizaje autorregulado y las estrategias de aprendizaje. *Tendencias pedagógicas* N°30. Madrid, España.
- García C., Castañeda E. y Mansilla J. M. (2018). Experiencia de innovación en el aula desde la autorregulación y los estilos de aprendizaje. *Tendencias pedagógicas* N°31 2018. España.
- Day, S. L., y Connor, C. M. (2017). Examining the relations between self-regulation and achievement in third-grade students. *Assessment for Effective Intervention*, 42(2), 97-109..nav. Florida, EUA. DOI: 10.1177/1534508416670367 aei.sagepub.com

- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (Third ed.). USA: Sage Publications, Inc.
- Fernández A. E. (2013). Modelo de intervención para la mejora de competencias de autorregulación del aprendizaje en educación secundaria. (Tesis doctoral). Recuperada de <http://hdl.handle.net/10651/20377>
- Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill Education.
- Housman, DK, Denham, SA y Cabral, H. (2018). Desarrollo de la competencia emocional y la autorregulación de los niños pequeños desde el nacimiento: el enfoque "Empezar a... ECSEL". *Revista Internacional de Educación Emocional* , 10 (2), 5-25. School of Public Health, USA , George Mason University, USA.
- INEE (2019). Políticas para mejorar las escuelas multigrado en México. Documentos ejecutivos de política educativa. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/02/Documento7-escuelas-multigrado.pdf>
- Nami, Y., Enayati, T. y Ashouri, M. (2012). La relación entre los enfoques de autorregulación y el aprendizaje. Enfoques en tareas de escritura en inglés en estudiantes de lengua extranjera en inglés. *Procedia - Social y de comportamiento Ciencias*, 47, 614-618. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.705>
- Nilson L. B. (2013). *Creating Self-Regulated Learners. Strategies to Strengthen Student's Self-Awareness and Learning Skills*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC.
- McClelland, M.M., Ponitz,C.C., Messersmith, E.E. y Tominey, S. (2010). selfregulation: The integration of cognition and emotion. In R. Lerner (Series Ed.) y W. Overton (Vol. Ed.), *Handbook of lifespan human development*. Hoboken, NJ: Wiley and Sons.

Panadero, Ernesto, y Tapia, Jesús Alonso (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos?

Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2),450-462.[fecha de Consulta 23 de Enero de 2020]. ISSN: 0212-9728.

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=167/16731188008>

Ramírez, E. C. (2018). Autorregulación académica y metas de aprendizaje en los estudiantes de la “Universidad Pedagógica de Durango”. Autorregulación académica y metas de aprendizaje en los estudiantes de la Universidad Pedagógica de Durango. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica de Durango. Durango, México.

Rosário, P., González-Pianda, J. A., Cerezo, R., Pinto, R., Ferreira, P., Abilio, L., y Paiva, O. (2010). Eficacia del programa "(Des) venturas de Testas" para la promoción de un enfoque profundo de estudio. *Psicothema*, 828-834.Sáiz, M. C., Carbonero, M. M. A. y Román, S.

JM. (2014). Aprendizaje de habilidades de autorregulación en niños de 5 a 7 años. *Universitas Psychologica*, 13(1), 369-380. doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-1.ahan

Zimmerman, B. (2002). Becoming a selfregulated learner: An overview. *Theory in to Practice*, 41(2), 64-70.

**EFFECTIVIDAD DEL APRENDIZAJE EN LÍNEA DURANTE LA PANDEMIA COVID,
DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES LICENCIATURA DE LA
BYCENED**

Jaime Martínez Saavedra

jaimemasa@hotmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

Resumen

El texto que se presenta a continuación, se encuentra dentro de la línea de investigación de las tecnologías de la información y comunicación en los ámbitos educativos, el objetivo fue conocer la percepción de los estudiantes con respecto a la efectividad de los aprendizajes durante la educación en línea provocada por la pandemia Covid. Se recopiló la información de 10 estudiantes del tercer semestre de la licenciatura en educación primaria de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango. Los datos fueron analizados en forma cualitativa con el apoyo de la herramienta de análisis Atlas.ti7.5.4. Los resultados muestran tres categorías que contienen 9 pre-categorías o familias, que muestran los diferentes elementos con que se ha trabajado la educación en línea, la manera en que perciben los estudiantes la práctica docente y lo relativo a los estudiantes en cuanto a diferentes percepciones. La primera categoría, llamada educación en línea, considera tres pre-categorías: 1) plataformas; 2) internet, y 3) periféricos. La segunda categoría llamada cátedra docente, se observan tres pre-categorías: 1) evaluación, 2) actividades de enseñanza y 3) actividades de aprendizaje. Por último la tercera categoría, percepción del estudiante, se identificaron tres pre-categorías que la integran: 1) percepción; 2) actividades deseadas, y 3) tipo de estudiante. **Palabras clave:** efectividad, aprendizaje en línea, percepción, pandemia, estudiante.

Introducción

Hace poco tiempo en febrero de 2020, inició en nuestro país y en el mundo entero la intrusión del Covid 19 a nuestras vidas, un virus que ha obligado a dar un vuelco en nuestras vidas tanto en el hogar como en cualquier ambiente externo cambiando rutinas, costumbres, procesos, estilos de vida en todos los niveles. Por supuesto que el ámbito educativo no es ajeno a esta oleada de cambios, desde la suspensión de clases en un inicio, los docentes nos vimos obligados, por las circunstancias, a generar ambientes de enseñanza-aprendizaje a través del uso de las TIC.

Por más de 8 meses, se ha buscado responder a las necesidades educativas alineando estrategias a los planes de estudio con la finalidad de cubrir una cantidad de contenidos educativos, se ha debido revisar los contenidos, en la búsqueda de proporcionar aquellos aprendizajes que sean más significativos pero en este caso en donde se han buscado estrategias para cubrir contenidos, planes de estudio, planeaciones, etc. ¿Qué tan efectivo percibe el estudiante el aprendizaje en línea?, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin duda alguna; la mayoría de los docentes e instituciones dirán que está direccionado a satisfacer las necesidades de aprendizaje del estudiante. En este sentido, es importante conocer la opinión de los estudiantes para conocer su sentir en cuanto a su propio aprendizaje.

De acuerdo con las la tabla condiciones digitales de base en los sistemas educativos de américa latina y el caribe, Uruguay es el único país de toda la región que cuenta con las condiciones digitales de base según el Sistema de Información y Gestión Educativa SIGED, mientras que ubica a México en una posición 14 (Viteli, 2020), por otro lado; el caso de China ha demostrado que es claro que ha aumentado del número de horas que los maestros y alumnos pasan frente a la pantalla, lo que no es ideal. Según investigadores de la Universidad de Pekín, 15 a 30 minutos son más que suficientes para tener una sesión efectiva, ya que las sesiones en línea

necesitan mucha concentración durante las clases y esto puede agotar tanto al educador como al estudiante (Delgado, 2020).

La continuidad del aprendizaje se vio afectada en educación normal por el uso común de materiales didácticos, la percepción de los estudiantes del valor de su carrera, la inexperiencia en el manejo de la educación en línea. Los exámenes también resultaron afectados, lo que ocasionó interrupciones en la trayectoria de aprendizaje (Schleicher, 2020).

Para desarrollar el marco conceptual, la Secretaría de Educación Pública (SEP), ha buscado siempre enfrentar las distintas situaciones que se presenten en el entorno político, social o como en este caso una situación de salud que es de carácter global.

La misión de la SEP es crear condiciones que permitan asegurar el acceso, de las mexicanas y los mexicanos, a una educación de excelencia con equidad, universalidad e integralidad, en el nivel y modalidad que la requieran y en el lugar donde la demanden (SEP, 2020).

Según el Secretario de Educación del Estado de Durango, el C.P. Rubén Calderón Luján, para cumplir lo anterior es preciso hacer uso de todos los medios y recursos disponibles, mayormente, en esta época, de las ventajas que ofrecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación, así como integrar las voces de todos los actores que confluyen en las comunidades educativas de las instituciones. (Luján, Revisado 2020)

En consideración de lo anterior es que se sustenta el desarrollo de esta investigación, para poder dar cumplimiento a lo antes mencionado, a partir de la pandemia COVID, se han implementado y privilegiado el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) como una estrategia de gran importancia para el desarrollo de las actividades de aprendizaje, en este caso de aprendizaje en línea

Es inminente el uso de las TIC en la educación, en estas circunstancias, aunque se habían tenido anteriormente avances importantes al incorporar las TIC en el ámbito educativo.

Las TIC son de suma importancia para el proceso enseñanza-aprendizaje, y se deben de considerar un elemento clave para el desarrollo de la educación, además de ser un elemento que influye en docentes, alumnos, comunidad educativa y sociedad en general. (Hernández, 2014)

Las TIC, son considerados como aquellos dispositivos, herramientas, equipos y componentes electrónicos, capaces de manipular información que soportan el desarrollo y crecimiento económico de cualquier organización. (Thompson, 2004)

Ha pasado algún tiempo ya desde la implementación de la educación en línea y conforme ha avanzado el tiempo se han generado cambios de estrategias, se han ido corrigiendo métodos de enseñanza y ha estado fluyendo la comunicación en cuanto a los métodos de enseñanza que han aplicado los docentes en su quehacer diario, así mismo los estudiantes se han integrado a las actividades y la importancia de los aprendizajes obtenidos por ellos cobra gran relevancia, lo que crea como objetivo el: Conocer la efectividad del aprendizaje que han obtenido los estudiantes desde su percepción, considerando la situación actual.

Método

Se busca conocer la percepción de los estudiantes acerca de los diferentes métodos de enseñanza, el uso de TIC y la percepción de los estudiantes.

El arte de la conversación aprendido de manera natural en el curso de socialización, constituye la mejor base para el aprendizaje de las técnicas de cualquier forma de entrevista profesional (Valles, 1999).

Para la realización del presente trabajo, se utilizó la entrevista y el cuestionario como base para obtener la información.

Los participantes que contribuyeron a la generación de la información fueron 10 estudiantes del tercer semestre de la licenciatura en educación primaria de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango.

Para la elaboración del presente trabajo se realizó un guión de entrevista de 10 preguntas detonadoras:

1. ¿Qué problemas le ha representado la comunicación con el docente durante este tiempo de pandemia?
2. ¿Qué tipos de problemas en referencia a las tecnologías le han ocurrido?
2. ¿Qué es lo que le ha resultado complicado entender durante las explicaciones en línea?
3. ¿Cómo considera que está siendo evaluado?
4. ¿Qué sugeriría usted para mejorar la forma de exponer las clases?
5. ¿Cuáles plataformas considera que se prestan más a las necesidades de sus asignaturas?
6. ¿Qué recursos tecnológicos han sido efectivos y suficientes para el desarrollo del aprendizaje?
7. Mencione algunas de las estrategias propuestas por el docente que permiten el aprendizaje de los temas y contenidos tratados en las sesiones de clase virtuales
8. ¿Cómo las evaluaciones, han permitido desarrollar el aprendizaje de los contenidos y temas de la asignatura?
9. ¿Qué tipo de estrategias ha propuesto el docente para llevar los contenidos a un entorno real a través de las sesiones en línea?
10. Proponga una mejora para la enseñanza de los contenidos en línea

Resultados

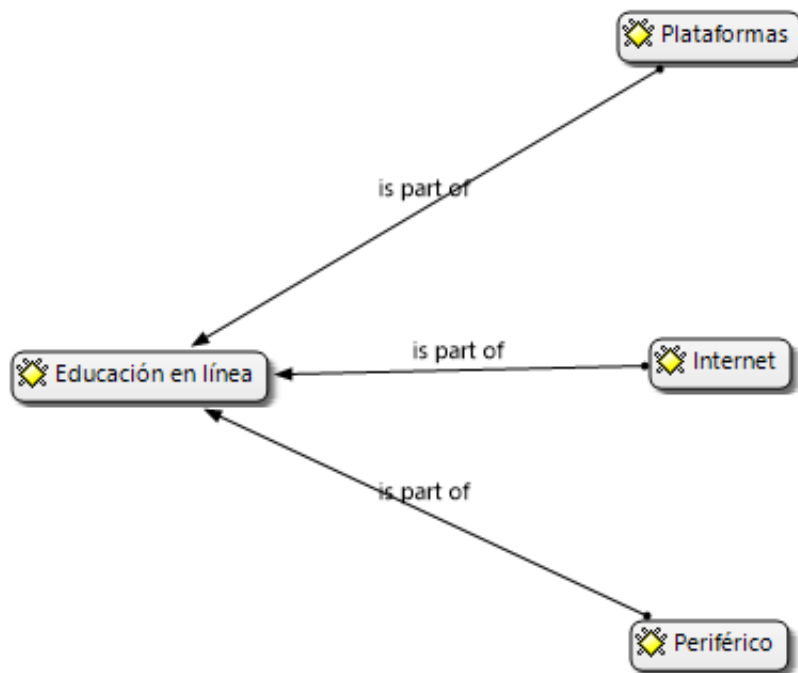
Los resultados muestran 3 categorías que contienen 9 pre-categorías o familias, que muestran los diferentes elementos con que se ha trabajado la educación en línea, la manera en que perciben los estudiantes la práctica docente y lo relativo a los estudiantes en cuanto a diferentes percepciones.

La Figura 1 detalla cómo se construye la *CATEGORÍA FINAL 1. EDUCACIÓN EN LÍNEA*. En esta categoría final se consideran tres pre-categorías: 1) Plataformas, en donde sus

principales códigos son Chats, Classroom, Realidad virtual, Whatsapp, Youtube, Zoom, Schoology; 2) Internet, en donde se muestran códigos como conectividad, recursos digitales, energía eléctrica, comunicación, mensajes, y 3) Periféricos, donde se perciben software, laptop, entrevista en línea y teléfono.

Figura 1

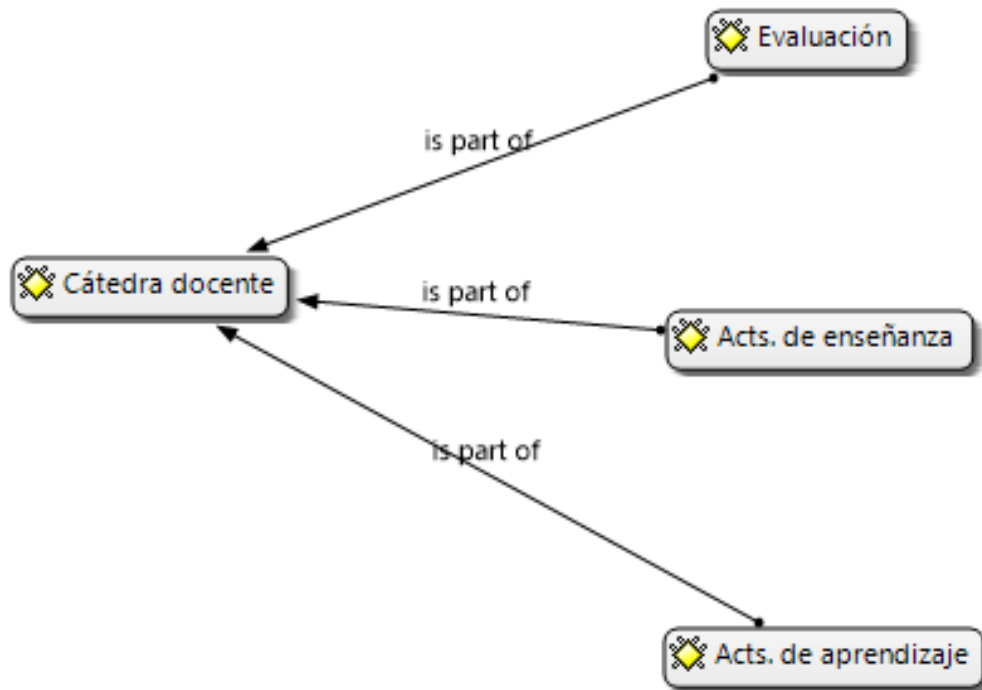
Pre categorías que son parte de la categoría Educación en Línea



CATEGORÍA FINAL 2. CÁTEDRA DOCENTE. Para esta categoría final se observan tres pre-categorías: 1) Evaluación, sus principales códigos son diagnóstico, coevaluación, tareas y estrategias; 2) Actividades de enseñanza, los códigos correspondientes son contenidos, proyectos, propuesta docente y marco teórico y 3) Actividades de aprendizaje en donde aparecen códigos como videos, exposiciones, películas y retroalimentación.

Figura 2

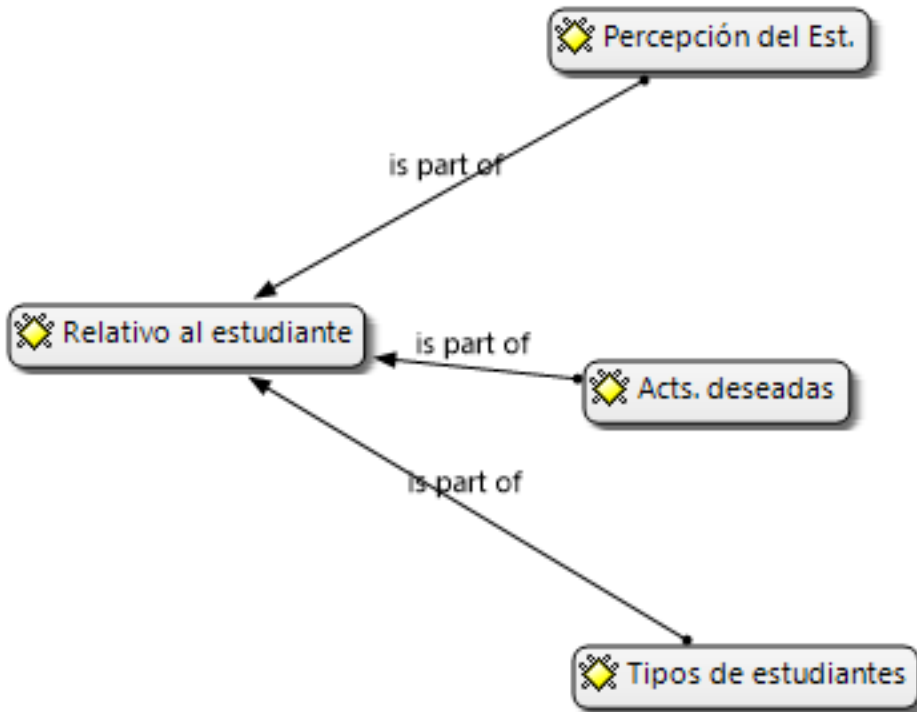
Pre-categorías que son parte de la categoría Cátedra Docente



CATEGORÍA FINAL 3. PERCEPCIÓN DEL ESTUDIANTE. En esta última categoría final se identificaron tres pre-categorías que la integran: 1) Percepción, en donde se aprecian códigos como son privilegios, estado anímico, carga de trabajo e interpretación; 2) Actividades deseadas, aquí aparecen códigos tales como son material didáctico, análisis, planeación didáctica, interactiva, investigación y finalmente 3) Tipo de estudiante de donde se derivan códigos muy representativos como, foráneo, auditivos y visual.

Figura 3

Pre- Categorías que son parte de la categoría Percepción del Estudiante



Conclusiones

Los resultados muestran tres categorías que contienen 9 pre-categorías o familias, que muestran los diferentes elementos con que se ha trabajado la educación en línea, la manera en que perciben los estudiantes la práctica docente y lo relativo a los estudiantes en cuanto a diferentes percepciones. La primera categoría, llamada educación en línea, considera tres pre-categorías: 1) plataformas, en donde sus principales códigos son Chats, Classroom, Realidad virtual, Whatsapp, Youtube, Zoom, Schoology; 2) internet, en donde se muestran códigos como conectividad, recursos digitales, energía eléctrica, comunicación, mensajes, y 3) periféricos, donde se perciben software, laptop, entrevista en línea y teléfono. La segunda categoría llamada cátedra docente, se

observan tres pre-categorías: 1) evaluación, sus principales códigos son diagnóstico, coevaluación, tareas y estrategias; 2) actividades de enseñanza, los códigos correspondientes son contenidos, proyectos, propuesta docente y marco teórico y 3) actividades de aprendizaje en donde aparecen códigos como videos, exposiciones, películas y retroalimentación. Por último la tercer categoría, percepción del estudiante, se identificaron tres pre-categorías que la integran: 1) percepción, en donde se aprecian códigos como son privilegios, estado anímico, carga de trabajo e interpretación; 2) actividades deseadas, aquí aparecen códigos tales como son material didáctico, análisis, planeación didáctica, interactiva, investigación y finalmente 3) tipo de estudiante de donde se derivan códigos muy representativos como, foráneo, auditivos y visual.

Referencias

- Delgado, P. (2020). Lecciones del Covid-19 en el sector educativo. *Observatorio de innovación educativa del Tecnológico de Monterrey*.
- Hernández, L. M. (2014). *¿Qué son las TIC's?* Durango, Méx.: Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- Luján, C. R. (Revisado 2020). *Secretaría de Educación del Estado de Durango*. Obtenido de <http://educacion.durango.gob.mx/mensaje/>
- SEP (21 de enero de 2020). *Gobierno de México*. Obtenido de <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/vision-y-mision-de-la-sep>
- Schleicher, A. (2020). El impacto del COVID-19 en la educación . *Insigne from Education at a Glance 220*, 1.
- Thompson, A. A. (2004). *Administración estratégica*. México: Editorial Mc. Graw Hill,.

Valles, M. S. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social. En M. S. Valles, *Técnicas cualitativas de investigación social* (p. 178). Madrid: Síntesis social.

Viteli, S. R.-A. (abril de 2020). *Centro de Información para la mejora de los aprendizajes*.

Obtenido de <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Nota-CIMA--20-COVID-19-Estamos-preparados-para-el-aprendizaje-en-linea.pdf>

MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE EN LA LICENCIATURA DE EDUCACIÓN

PRIMARIA

Ángel Iván Isais Ucles

ucles-@live.com

Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera”

Resumen

Hablar del tema aprendizaje involucra aspectos como motivación, requiere de la innovación en las escuelas en este caso las normales y pensar en la transformación de las escuelas normales a partir de una autocrítica a la manera como se trabaja con los estudiantes. El objetivo de la investigación fue conocer qué tan importante es la motivación en los escenarios didácticos para un buen aprendizaje en los alumnos de la escuela Normal Rural J.Gpe. Aguilera. El instrumento utilizado fue una entrevista compuesta por una pregunta dirigida a los alumnos: ¿Qué maestro te ha motivado en tus clases o te motiva a acudir a su clase? Los resultados muestran seis campos finales sobre la motivación que ha tenido el docente al trabajar en el aula y con los alumnos, menciono que cada campo tuvo un gran número de códigos. Quedando integrados de la siguiente manera: experiencia docente, relación maestro y alumno, ambiente áulico motivador, importancia de la motivación, aplicación de la motivación y características del proceso.

Palabras clave: motivación, aprendizaje.

Introducción

Lograr un cambio profundo en la mentalidad del alumno y en la práctica docente que va a vivir, difícilmente el alumno lo va a poder hacer cuando llegue como profesor al aula, lo cual requiere capacidad de innovación de realizar actividades didácticas, vincular contenidos con la realidad y con intereses y etapa de vida de cada alumno, asumirse como intelectual, entre otras,

los docentes de las escuelas normales debemos de ser intelectuales de la profesión docente, después intelectuales en pedagogía, en didáctica y en nuestra disciplina, valorizar el trabajo de los alumnos, no descalificarlos, saber señalar los errores, sumar, no restar, es diferente estimular a mejorar, decir que algo está mal y acompañar en jornadas de práctica docente.

Una dificultad enorme que tienen las escuelas normales es que los alumnos ya poseen un modelo internalizado de la docencia, o sea, fueron alumnos de preescolar, de primaria, de secundaria de bachillerato, ya saben que la estructura de la docencia es un salón de clases, un escritorio o un pizarrón y luego pupitres. La Escuela Normal tiene que vivir una práctica educativa que no sea tradicional, tiene que vivir una práctica educativa que no esté centrada en el trabajo del maestro, tiene que acercar al alumno a la información, discutir la información. La docencia que se hace en las escuelas responde el modelo de formación, entonces por una parte los alumnos ya saben que el profesor da clase. Se dice que el mejor docente es el que da la clase, ¿por qué? porque es lo más cómodo para el estudiante, si la tarea nada más es llegar, sentarme, medio apuntar y medio repetir lo que el profesor dice en clase, es una comodidad enorme.

El reto que el docente posee es el alumno, y el alumno tiene la responsabilidad de su aprendizaje y la responsabilidad de acercarse a la información, el docente debe estar guiando, motivando, creando retos, estableciendo problemas o proyectos que ayuden a que la información vaya teniendo un sentido para el alumno y la discuta con tus compañeros; entonces el docente cambia su tarea, y función con la única intención de mejorar el aprendizaje del alumno.

Un elemento importante en el aprendizaje es la motivación, que se transforma en la actitud de los alumnos hacia la adquisición de conocimientos. Dando como resultado un cambio en la conducta y la disposición hacia el aprendizaje, quizás el alumno no tiene la motivación necesaria porque no aprende, o bien no es estable en el proceso de aprendizaje, no le resulta interesante la manera de trabajar del profesor, para Schunk (2012), la motivación es el proceso mediante el cual

se incitan y mantienen las actividades dirigidas a metas. Las acciones motivadas incluyen opciones de tareas, esfuerzo (físico y mental), perseverancia y logro. Para otros autores la motivación es:

Un estado interno compuesto de intereses, sistema de valores, aspiraciones y actitudes que activa, dirige y mantiene la conducta (Zamora, 2006). Una definición clásica de la motivación, podemos considerarla como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (Pintrich, 2000).

A revisar diversas investigaciones relacionadas con el tema de motivación en la formación inicial docente, se encuentra que la formación inicial docente arroja necesidades y deberes que en sus conclusiones detectaron que hacen falta en esta formación docente. Por su parte, Benito (2011), analiza las relaciones entre aprendizajes cooperativos y algunas didácticas de formación docente, considera que las técnicas del aprendizaje cooperativo están formadas por una metodología innovadora que puede resolver problemas del ambiente educativo, como el fracaso escolar, la falta de motivación, las relaciones profesores y alumnos, el maltrato entre iguales y el tratamiento de la multiculturalidad en el aula.

Otros, mencionan la importancia de motivación en el aprendizaje como lo menciona en sus fundamentos teóricos, González-Peiteado (2013) si el alumno no está suficientemente motivado su aprendizaje será deficiente, pudiendo derivar en fracaso, refiriéndose al docente, el cual debe estar motivado para desarrollar un estilo orientado al aprendizaje del alumno y tener en cuenta los intereses y las expectativas. En términos generales, los intereses, en diferentes niveles e intensidad, hacen referencia a las tendencias afectivas o preferencias por ciertos contenidos, actividades, organización del aula, metodología, entre otras razones, que determinan en gran medida la eficacia con la que alumnos y profesores abordan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al realizar la revisión de la literatura se identificó otra variable relacionada con la motivación, la formación inicial docente, (Rodríguez, 2013) este trabajo lo centran en la exploración del pensamiento inicial docente, como fase previa para el diseño y aplicación de estrategias de mejora de la formación inicial del profesorado. Algunos de los aspectos abordados en tales proyectos se han plasmado en estudios sobre las motivaciones e ideas de los futuros profesores sobre la profesión docente, opiniones sobre la práctica de la formación inicial, concepciones sobre los procesos educativos y valoración general del proceso de formación inicial.

En el mismo orden de ideas Mata, (2013) expresa que un investigador se debe de formar desde la licenciatura por su acercamiento a la investigación formal, en este proyecto se busca promover la formación para la investigación de los estudiantes de tercer año de la Licenciatura de Educación Preescolar de la Escuela Normal de Ixtlahuaca, Estado de México.

Concluyen con en las escuelas normales del Estado de México, el desarrollo y formación en investigación no es una prioridad, lo cual pudiera evidenciarse por la escasa producción de los alumnos orientada solo a la producción de un documento para la obtención de un título, por ello la insistencia de que la investigación para que sea formativa debe establecerse a partir de la interacción continua entre docentes y alumnos, así como en un ejercicio dialéctico entre la teoría y la práctica ya que éste ejercicio desarrolla en los alumnos las capacidades de interpretación, análisis y síntesis de la información (Mata, 2013).

Para poder abordar el tema de motivación y conocer como es para los alumnos de la escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera, se buscó la participación de alumnos de séptimo semestres y a un docente, la intención de que sean alumnos de séptimo es porque ellos ya han transitado por casi toda la malla curricular y pueden dar una opinión más amplia del tema y así pretender conocer la percepción de la motivación con el siguiente cuestionamiento: ¿Qué tan importante es

la motivación en los escenarios didácticos para un buen aprendizaje en los alumnos de la escuela Normal Rural J.Gpe. Aguilera?

Método

Al intentar emparejar lo que piensan y aprecian los alumnos, así como docentes sobre la motivación en aprendizajes que han adquirido los estudiantes y para conocer que docente motiva y como lo hace, la presente investigación es de tipo cualitativa, dentro de la cual se utilizó el método de la entrevista cualitativa, la cual es “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (Hernández et al., 2010, p. 403).

Los participantes en la actual investigación fueron 4 alumnos de la licenciatura en educación primaria de séptimo semestre y un docente de la escuela Normal Rural J. Gpe. Aguilera. Ubicada En el km. 55 de la carretera federal libre tramo Durango Parral.

El instrumento utilizado fue una breve entrevista compuesto por una pregunta dirigida a los alumnos: ¿Qué maestro te ha motivado en tus clases o te motiva a acudir a su clase? Se realizó la pregunta de forma personal, con las respuestas se buscó al docente que más se nombró por parte de los alumnos y se realizó un breve guion de entrevista, del cual existe en audio ya que la entrevista fue transcrita de un audio y esta disposición en caso de ser necesario. El relato contado por el docente de la escuela normal, fue desfragmentado para su análisis, se hicieron codificaciones buscando relaciones de compatibilidad e intencionalidades, este análisis fue elaborado con la herramienta de análisis de información cualitativa Atlas.ti versión 7.5.

Resultados

El docente entrevistado menciona que la motivación gira en diferentes cuestiones: un ambiente áulico atractivo, acercamiento directo con el muchacho, quitar línea divisoria entre maestro-alumno.

“La motivación tiene que ver con lo que tú le muestres, con lo que tú hagas en clase de manera previa: planeación, material, dominio de contenido y teoría, menciona que la motivación puede darse de situaciones imprevistas no planeadas.”

También dice: *“los alumnos muchas veces están apáticos los muchachos o no encuentran qué hacer porque no tienen cosas ocupacionales, o sea van a clases porque tienen que ir a clases, pero aparte de las clases pues no tienen otra cosa qué hacer, o no hay quién los estire.”*

Y propone los talleres como la danza, la música, la pintura para ayudar a crear ambientes propicios para el aprendizaje y que no necesariamente tiene que, o es indispensable del maestro que está en su grupo, sí es un elemento muy importante, pero también todo lo que lo rodea dentro de la escuela influye mucho.

El cree o aplica la motivación con el contacto directo con ellos, cuando están analizando una clase, dice:

“pues yo estoy viendo, estoy trabajando junto con ellos, no pertenezco en un rinconcito.”

Menciona que el acercamiento y la interacción con los muchachos es muy importante, así como compartir sus experiencias como docente con la intención de que mejoren su práctica, que no se limiten nada más a estar dando las clases, que vayan más allá. Esa comunicación, él indica, se da de dos formas algunas veces es formal porque hay un contenido a abordar que permite evidenciar al muchacho para que construya, o sea para que él sea reflexivo y, algunas veces informal en los pasillos de la escuela, no necesariamente tiene que estar en el aula para hacer ese tipo de aseveraciones, cuestionamientos o consejos que les da a los muchachos.

Considera importante la motivación porque aviva la clase, la ve más palpable lo que quiere lograr, sabe hacia dónde quiere llegar, si surge algún detalle dentro del módulo pues puede ajustar algo, y de algún modo puede motivarlos, sin hacer una clase monótona y para esto se tiene

que traer material, prepararse, algunas de las veces el maestro tiene que ser el que expone menciona:

“la motivación es muy buena en el sentido de que el muchacho se puede distraer o lo puedes incentivar, para qué, para un logro de los objetivos, no necesariamente tienes que estar viendo el tema sino unas veces haciendo algo, cierta dinámica con cierta intensidad, también no una dinámica nada más por sacarlos a que se distraigan, sino que lleva siempre una intención”

Al preguntársele *¿Cómo crees que debería ser la motivación aplicada?*

Su respuesta fue: *“hacer materiales didácticos, los muchachos ya son personas grandes, pero toman ejemplos de uno, y ellos van y trasladan con lo que yo los estoy motivando o la clase que yo les estoy dando, van y la trasladan a su práctica docente. Entonces el material didáctico es sustancial, como también es sustancial el acercamiento con los muchachos, el no llegar e imponerse, sino llegar a proponer cosas nuevas, yo le abono mucho al material didáctico y a la forma en que nos dirigimos a los muchachos.”*

Luego del análisis de las respuestas, los resultados muestran la existencia de 86 códigos, después se integraron de acuerdo campos semánticos, las cuales conformaron 6 campos finales sobre la motivación que han tenido el docente al trabajar en el aula y con los alumnos, menciono que cada campo tuvo un gran número de códigos. Quedando integrados de la siguiente manera:

-Experiencia docente, se compone de ciertas recomendaciones, como hablar con la realidad de la práctica según la experiencia, habrá tropiezos, que lo que enseñen sea de provecho para el niño y lo utilice, los consejos no son solo en el aula.

- Relación Maestro – Alumno, acercamiento con el alumno, tener comunicación con ellos, trabajar junto con ellos, analizar situaciones juntos en el aula,

-Ambiente áulico motivador, aquí abordo la preparación de clase, como es la planeación, elaboración de material, conocer el tema y evitar distinciones

-*Importancia de la motivación*, es parte del ambiente del aprendizaje, así como saber a dónde quieres llegar en tu clase, que exista una intención y ser dinámico.

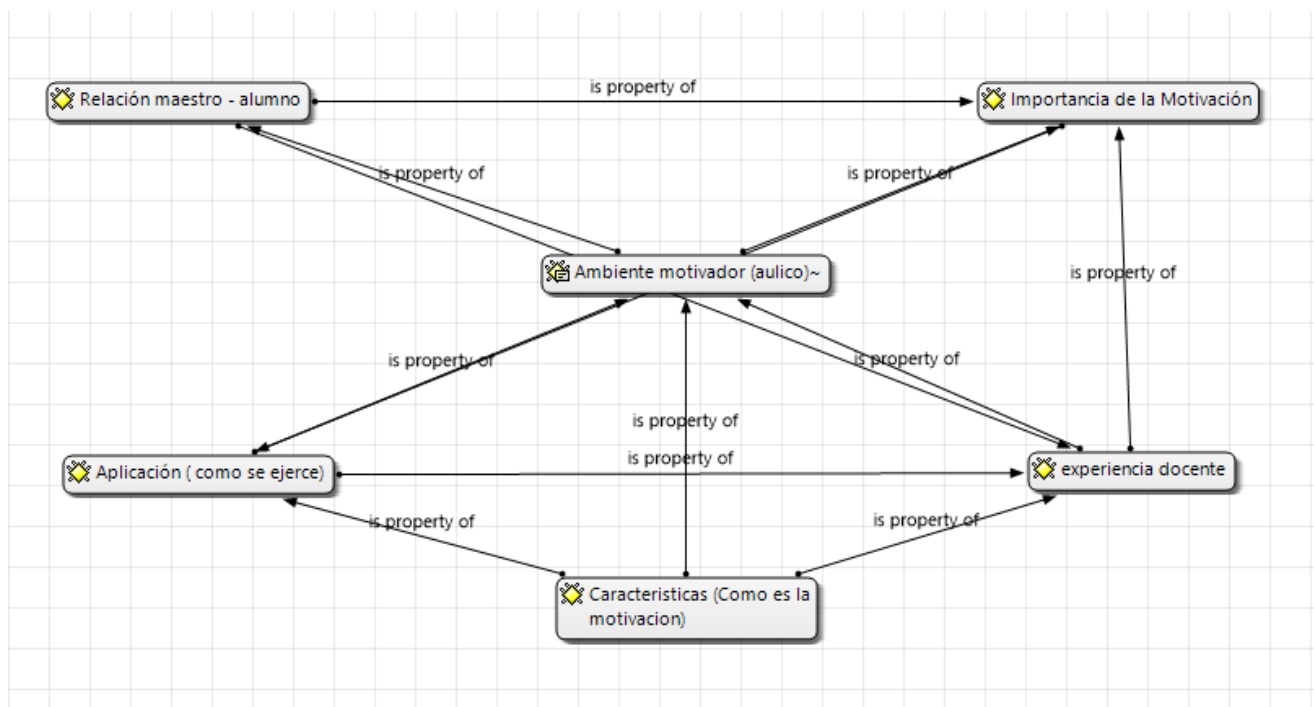
-*Aplicación de la Motivación (como la ejerce)*, hablar de cosas reales que se han vivido, buscar comunicación dentro y fuera del aula con los alumnos, guiar al alumno a que construya y sea reflexivo de su aprendizaje, utilizar elementos de evaluación para las actividades.

- *Características*, crear un ambiente áulico atractivo, no discriminar entre el ser maestro o alumno, la motivación también se crea de situaciones imprevistas,

Después de mencionar algunos rasgos de cada categoría y de analizarlos en el programa Atlas ti, resulta evidente la relación que existe entre todas y cada una de las categorías.

Figura 1

Categorías que son parte de la motivación y sus relaciones.



Conclusiones

En el aprendizaje la motivación no se puede dejar de lado, también es claro que la motivación no es un botón que se activa, se necesitan muchos elementos para motivar al alumno y queda claro que no solo es en la clase, y este análisis evidencia la importancia que va desde un ambiente áulico motivador hasta llegar a la experiencia docente.

Los alumnos son capaces de desarrollar muchas tareas, tienen atención dispersa, dan mucha importancia del movimiento, buscan estímulo inmediato y se preguntan siempre cuál es lo útil de esto. Y para que el alumno se prepare mejor debemos despertar el interés de él, en los cursos impartidos.

Referencias

- Benito León, E. F. (2011). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educacion*, 715-729.
- González-Peiteado, M. (2013). Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente. *Revista Estilos de Aprendizaje* , 51-70.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. (5ª ed) México: McGraw-Hill.
- Mata, J. B. (2013). Formación de estudiantes normalistas en investigación educativa. *XII Congreso Nacional de investigación educativa*, 1-9.
- Pintrich, P.R. (2000). *An achievement goal theory perspective on issues in motivation*
- Rodríguez, R. S. (2013). *- Identidad profesional, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de secundaria*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje, una perspectiva educativa*. México: Pearson.

Zamora, J. M. (2006). *Guía para el desarrollo de los procesos*. Perú: Kinko's Impresores S.A.C.

ESTUDIOS CUALITATIVOS EN TORNO A LOS **APRENDIZAJES**

Coordinador
Dra. Zaret Jazmín Hernández Soto

