

EDITORIAL

Con gran satisfacción y orgullo presentamos el primer número de la *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, la cual ofrece un espacio abierto para publicar las aportaciones de los investigadores y profesionales comprometidos con la Psicología Educativa.

La *Revista Mexicana de Psicología Educativa* surgió del interés de un grupo de investigadores por continuar con el proyecto de la Dra. Silvia Macotela de impulsar, preservar y divulgar el carácter científico de la Psicología Educativa.

La idea inherente a la presencia de esta revista, en los ámbitos académicos y profesionales, es contribuir a la reflexión siempre presente sobre las relaciones entre la Psicología y la Educación y cuyo producto constituye un cuerpo coherente denominado Psicología Educativa. Dado el estatus que ésta tiene como disciplina en la construcción del saber científico, las preocupaciones por ofrecer intervenciones sustentadas científicamente están cada día más presentes.

Consideramos que la *Revista Mexicana de Psicología Educativa* (RMPE), que aparecerá dos veces al año, cubre un espacio necesario en el desarrollo de la disciplina, al responder activamente a los retos que incesantemente la sociedad demanda en todos los contextos y poblaciones donde el proceso educativo es ineludible.

Tanto en la Psicología Educativa como en las otras áreas de la Psicología, la preocupación por instrumentar prácticas educativas eficaces y oportunas, incorpora, naturalmente, enfoques y métodos afines a los escenarios múltiples donde el ser humano está en el nunca terminado proceso de aprender.

Los trabajos que conforman este número, reflejan facetas de la realidad de los problemas educativos de nuestro país y considerando los componentes contextuales y psicosociales, se acompañan de métodos de aproximación y reflexión conceptual inherentes a cada realidad bajo análisis.

Los temas tratados comprenden, en el nivel preescolar, problemas apremiantes a indagar, dado que atenderlos en edades tempranas, será determinante para propiciar en los niños cambios individuales que asegurarán el futuro comportamiento y desempeño como estudiantes, profesionales y finalmente, como ciudadanos.

Guevara y cols. hacen patente la necesidad imperativa de que los preescolares desarrollen habilidades lingüísticas y preacadémicas como variables fundamentales para favorecer los procesos de alfabetización; García-Cabrero se preocupa del razonamiento y emoción moral, donde enfatiza el papel de la vida afectiva, como elemento inseparable de la formación integral del niño preescolar, del desarrollo de actitudes y comportamientos cívicos y éticos; Vega-Pérez estudia el papel facilitante de las maestras en el acercamiento inicial de los niños con el lenguaje escrito, subrayando el involucramiento activo de los niños en el proceso.

Por su parte, Acle-Tomasini subraya la necesidad imperiosa de contar con indicadores de calidad científica para tratar los problemas específicos de la atención a grupos que demandan educación especial, como es el

desarrollo e instrumentación *ad-hoc* de prácticas efectivas con sustento en la Psicología Educativa.

En el nivel de educación primaria, Santoyo-Velasco realiza una reflexión analítica de las interacciones que suceden dentro de los grupos escolarizados e identifica factores individuales y sociales que permiten predecir la dinámica de la persistencia en la actividad académica; Eguía-Malo plantea la búsqueda de patrones de desempeño en tareas de lectura convencional en niños con problemas de aprendizaje, considerando comparativamente el nivel socioeconómico implícito de las instituciones públicas y privadas; Jiménez, Ito y Macotela, analizan el proceso de interacción de la diada madre-hijo, donde se hace evidente la determinante función de la primera para inducir y mantener niveles motivacionales de los hijos en el aprendizaje en escenarios escolarizados.

En nivel secundaria, Macotela, Balderas y Flores, con el propósito de facilitar el trabajo cognitivo de los estudiantes, presentan el recurso de reelaboración de apuntes, como una estrategia efectiva para incrementar su comprensión y aprendizaje.

En universitarios de primer ingreso, con miras de asegurar su desempeño académico, Villaseñor-Ponce establece la relación de niveles de ansiedad con el bienestar psicológico subjetivo de los estudiantes, en su gradiente de satisfacción tanto personal y material, como de los estudios elegidos.

Finalmente, Seda y Paredes se preocupan porque la formación profesional de los psicólogos educativos responda a un quehacer profesional efectivo, lo que requiere de procesos de análisis y de reflexión que consideren vivencialmente a los actores involucrados en sus intervenciones profesionales.

Es evidente que la especificidad misma de los problemas y preguntas a los que confrontan las prácticas educativas, obliga a elaboraciones conceptuales y teóricas novedosas. La *Revista Mexicana de Psicología Educativa* ofrece un panorama amplio del conjunto de investigaciones que se realicen sobre todos los temas y todos los puntos de vista de la psicología educativa, al través de las contribuciones de los investigadores y profesionales de los países de habla hispana.

Dr. Rodolfo E. Gutiérrez Mtez.
Presidente de la FSM

Reflexiones conceptuales sobre la persistencia académica: aportaciones de un enfoque de síntesis¹

*Conceptual reflections on academic persistence:
Contributions of a synthesis approach*

Carlos Santoyo-Velasco

Tel. (+52) 55 5622 2278, correo electrónico (*e-mail*): carsan@unam.mx

Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
Av. Universidad núm. 3004, Edificio de Posgrado (P1, cub. 20),
Colonia Copilco Universidad, Delegación Coyoacán.
México, D.F., C.P. 04510.
MÉXICO.

Artículo recibido: 26 de marzo de 2010; aceptado: 20 de mayo de 2010.

RESUMEN

Este trabajo aborda el estudio de la organización del comportamiento en el aula como un trabajo naturalista de campo basado en la metodología observacional. Basado en datos del Estudio Longitudinal de Coyoacán, se analizan los patrones de comportamiento que los niños exhiben en el aula, básicamente la frecuencia de transiciones conductuales por minuto, la interrupción y la interferencia de sus actividades. Con base en análisis secuenciales, se identifican los factores individuales y sociales que permiten predecir la dinámica de la persistencia en la actividad académica, así como su estabilidad y cambio. Se discuten las implicaciones educativas y motivacionales de estos procesos.

ABSTRACT

This work deals with the study of behavior organization in school settings as a naturalistic field research based on observational methodology. Supported on data of Coyoacan Longitudinal Study children behavioral patterns in classroom are analyzed, like rate of behavioral transitions and the interruption or social interference of children activities. Based on sequential analysis individual and social factors which predict the dynamic of on-task persistence are identified, so their stability and change. Motivational and educative implications are discussed.

Palabras clave: persistencia académica, observación conductual, motivación escolar, interacción social, niños de primaria.

Key words: academic persistence, behavioral observation, school motivation, social interaction, elementary school children.

¹Este trabajo se dedica a la Dra. Silvia Macotela, analista de la conducta por excelencia, quien trabajó incansablemente en los escenarios educativos. Este trabajo contó con el apoyo del proyecto PAPIIT/UNAM 300409.

REFLEXIONES CONCEPTUALES SOBRE LA PERSISTENCIA ACADÉMICA: APORTACIONES DE UN ENFOQUE DE SÍNTESIS

La observación in situ de la dedicación a la actividad académica es un indicador importante de la motivación escolar (Heward, 1994), además representa una oportunidad para obtener información de la ecología social del aula y de cómo las decisiones de los docentes afectan el logro de los propósitos institucionales vinculados con las áreas académicas y sociales.

En general, los niños pasan una gran cantidad de horas en el escenario escolar, medio fundamental para su educación académica, para su socialización y para el desarrollo de habilidades sociales, con base en la gran cantidad de oportunidades que dicho escenario ofrece para el establecimiento, cambio y consolidación de vínculos sociales, lo que tiene implicaciones importantes para el proceso de adaptación a entornos *más allá de la familia*. En este trabajo se asume una aproximación con diferentes niveles de análisis, con la característica de focalizar una temática concreta: la organización del comportamiento social y académico en el ámbito escolar en general y el estudio de la persistencia en la actividad en particular.

El estudio de la interacción entre niveles de análisis múltiples y adyacentes es una característica de la perspectiva de síntesis del desarrollo (Cairns, 1979; Gottlieb, Wahlsten y Lickliter, 2006), que se sustenta en las premisas de la Ciencia del Desarrollo (Cairns y Cairns, 1994; Lerner, 2006). Como premisas aplicables a este trabajo referimos las siguientes:

"Los niveles se refieren a los subsistemas del organismo y los medios sociales y físicos que están implicados en el funcionamiento humano. Los contextos son componentes inseparables del desarrollo individual, incluyendo influencias genéticas, familiares, de las redes sociales y de las influencias culturales" (Cairns y Cairns, 1994, p. 274).

"La Ciencia del Desarrollo es multi-disciplinaria lo que conlleva el desarrollo de metodologías promotoras de y sensibles al cambio, la que se expresa como Investigación Puente" (Lerner, 2006).

En este estudio se describen hallazgos representativos de una línea de investigación: El estudio de las prefe-

rencias conductuales y de la persistencia académica con base en datos derivados del Estudio Longitudinal de Coyoacán ELC (Santoyo y Espinosa, 2006).

En general, el ELC representa una investigación naturalista de campo, la que se ha conducido en primarias públicas; representa un diseño mixto transversal-longitudinal, en donde grupos naturales de primero, segundo y tercero de primaria fueron observados durante tres años consecutivos en el aula y a la hora de recreo. Los datos fueron obtenidos previa autorización de las autoridades escolares, con la condición de no interferir con las actividades cotidianas y preservar la privacidad de los participantes. El muestreo se centró en niños focales (todos los niños de cada uno de los tres grupos naturales asignados), cada niño fue observado en el aula (6 sesiones de 15 minutos cada una) y en la zona de recreo (5 sesiones de 10 minutos cada una). Al finalizar cada corte anual se realizó una entrevista para la obtención de la información sociométrica, de acuerdo con el método de los mapas sociocognoscitivos compuestos (Farmer y Cairns, 1991); además, se aplicó el Inventario de Competencia Interpersonal, ICI (Cairns y Cairns, 1994), que es un instrumento breve en el que los niños describen su percepción sobre su popularidad, competencia académica, afiliación y conflicto; las propiedades psicométricas del ICI han sido descritas por Cairns y Cairns (1994; adaptación en castellano en Santoyo y Espinosa, 2006).

Preferencias conductuales y persistencia en la tarea

En diversas investigaciones de observación conductual en escenarios escolares se ha centrado la atención en la cantidad de tiempo que los niños dedican a la actividad académica (*on-task behavior*) en contra de aquella dedicada al ocio o a 'otras respuestas' (*off-task behavior*) (Abramowitz, O'Leary y Futersak, 1988; Berk y Landau, 1993; Heller y White, 1975; Heward, 1994). En el ELC se han conducido diversos muestreos en los cuales se ha identificado la cantidad total de transiciones conductuales por minuto (cambios de una actividad a otra, diferente, de parte del niño focal), con ello ha sido posible determinar cuáles de ellas son producto de acciones de terceras personas (interferencia social) y cuáles son resultado de la decisión de cada niño sin que medie la acción de otra persona (interrupción conductual) (Santoyo, 2007; Santoyo, Espinosa y Bachá, 1996).

Los datos, en general, pueden ser un tanto alarmantes para los interesados en lo que ocurre en el aula, lo que se constituye en un foco de atención que requiere no sólo de mayor investigación, sino también de acción preventiva o remedial. En este trabajo se describen, de forma global, algunos hallazgos representativos que señalan, con relativa claridad, los factores que afectan la persistencia académica, así como la prevalencia del problema en los diversos niveles escolares.

Diversos trabajos refieren que la duración del ciclo lectivo se correlaciona con la efectividad de la enseñanza (Heward, 1994). Por ejemplo, la longitud del ciclo escolar en Japón es de 243 días, en Corea de 220, en Canadá de 196, en Estados Unidos de 180, en México de 200 días (Santoyo, 2007). Pero la longitud de dichos ciclos no es una "variable vacía", debemos identificar cómo docentes y estudiantes distribuyen su comportamiento durante ese tiempo. Por ejemplo, Heward (1994) refiere estudios que muestran que los profesores de primaria dedican casi el 75% de su tiempo a la enseñanza, mientras que sus estudiantes dedican el 45% de su tiempo sólo a mirar al maestro y únicamente un 25% a realizar trabajo académico.

En el ELC, se ha encontrado que los niños exhiben entre tres y cuatro cambios de actividad por minuto, el 30% de ellas es provocada por acciones de terceras personas; además, los niños dedican una cuarta parte del tiempo disponible a actividades académicas y el resto a interacciones sociales y ocio (Hernández, 1996; Santoyo, Fabián y Espinosa, 2000). En un estudio enfocado en los docentes de primaria se ha encontrado que su conducta en el aula se centra en actividades de tipo administrativo o correctivo y sólo 25% de su actividad se centra en la enseñanza (Sánchez, 1996). Estos datos muestran, consistentemente, la reducida dedicación al trabajo académico de alumnos y docentes, lo que entre otros factores condujo a estudiar la dinámica temporal de los patrones de transición conductual exhibida por los niños en dichos escenarios y la interacción social con los docentes como una posible fuente de variación responsable de tales patrones de comportamiento.

Sobre la estrategia de observación y muestreo

En general, para analizar la organización de patrones de comportamiento se utilizan sistemas de observación que permitan integrar cuatro fuentes básicas de infor-

mación sobre la actividad a analizar: el tiempo relativo dedicado a ella; la naturaleza de la interrupción (¿quién?, ¿cómo?, ¿cuándo?); la responsividad de los participantes en la situación; las consecuencias de la interrupción (transición a otra actividad, reanudación relativa, resistencia al cambio). Esta clase de información se ha derivado del uso del Sistema de Observación de las Interacciones Sociales, SOC-IS (Santoyo, Espinosa y Bachá, 1994), sistema que integra dichas fuentes de información de forma flexible y sistemática (véase Espinosa, Blanco-Villaseñor y Santoyo, 2006).

Sin entrar en detalle sobre la estrategia metodológica del ELC (véase Santoyo, Espinosa y Bachá, 1996; Santoyo et al., 2000) procederemos a describir algunos datos representativos de las propiedades temporales de los episodios de interrupción e interferencia social como los siguientes: Los niños, preescolares y de primaria, exhiben en promedio entre 3 y 4 transiciones de actividad por minuto; los lapsos de tiempo dedicado a la actividad académica son, en general, menores a 30 segundos; la probabilidad de transición de la actividad académica a la actividad no académica depende linealmente del tiempo previamente asignado a la actividad interrumpida o interferida. En general, el tiempo de dedicación a la actividad académica antes de una interrupción o interferencia social es un buen predictor de la frecuencia de transiciones. Así, tiempo reducido de dedicación a la tarea (< 30 s) predice interferencia social o abandono de la tarea. Conforme aumenta el tiempo de dedicación a lo académico, la probabilidad de las interrupciones disminuye, siendo los niños de menor edad más fácilmente interrumpidos que los mayores; aunque el número de transiciones se va reduciendo conforme los niños transitan a grados superiores de primaria.

En cuanto al tiempo de reanudación a la tarea académica, se ha encontrado que es una función negativa lineal del tiempo asignado a la misma antes de la transición; en otras palabras, mientras más tiempo llevaban en la tarea menos tiempo les tomaría retomarla ante una interrupción o interferencia; el efecto inverso es válido, en aquellas situaciones en las que los niños han dedicado poco tiempo a la tarea, son más fácilmente interferidos, tardan más tiempo en reanudar la tarea y cuando la reanudan persisten en ella por poco tiempo. Esta línea de investigación tiene una conexión importante con otras investigaciones vinculadas a varios modelos motivacionales, cuyas predicciones obtenidas de trabajo del laboratorio

se asocian consistentemente con los datos que se han derivado del trabajo de campo (Santoyo, 2006).

En un trabajo posterior Santoyo, Morales, Colmenares y Figueroa (2007) siguieron una estrategia de síntesis en la que clasificaron a los niños del ELC de acuerdo al número de transiciones por minuto, en tres subgrupos, entre: 2 y 3, 3 y 4, y 4 y 5, para los grupos bajo, medio y alto en transiciones. Esta clasificación permitió analizar tres subgrupos que diferían en transiciones, pero que a su interior eran homogéneos en dicha propiedad conductual. Así, se encontró que existen trayectorias diversas en cuanto a la frecuencia de transiciones a lo largo del tiempo, apreciando no obstante que algunos niños se mantienen estables en dicha frecuencia a lo largo de los tres cortes anuales de observación, mientras que otros aumentan o disminuyen su propensión a exhibirla. Lo anterior nos motivó a analizar con mayor detalle esas diferencias individuales.

En general, el tiempo dedicado a cada actividad refleja el valor motivacional de las mismas y es un predictor de las transiciones exhibidas tanto en el aula como en la zona de juego. En tanto que la actividad académica permanece como poco valorada por los niños, dado el poco tiempo asignado a ella, existe una alta probabilidad de cambiar de actividad con alta frecuencia, mientras que las actividades de interacción social u ocio parecen ofrecer mayor persistencia o resistencia al cambio. Para obtener mayor detalle secuencial del flujo conductual examinado se condujo un microanálisis identificando la razón de cambio de cada tipo de conducta: académica, ocio y social. La estrategia consistió en dividir la duración de cada tipo de conducta, posterior a la interferencia o interrupción sobre la duración de la conducta previa a dicha transición. En general, se encontró que desde el segundo corte anual la conducta social incrementó su resistencia al cambio, mientras que las conductas de ocio lo hicieron hasta el tercer corte; lo importante es que el efecto inverso se observó para la conducta académica, la que a lo largo del tiempo disminuye su resistencia al cambio, lo que implica un mayor riesgo de ser interrumpida o interferida por las acciones de terceras personas.

Los datos antes referidos tienen implicaciones importantes respecto de las consecuencias o de la funcionalidad de las diferentes actividades que pueden exhibirse en el aula, lo que permite extender diversas predicciones que modelos motivacionales como el de la Ley de igualación (Herrnstein, 1970) o la Teoría de Mo-

mentum Conductual (Nevin y Grace, 2000) han postulado desde la investigación de laboratorio. Previamente Morales y Santoyo (2005) habían desarrollado un ejercicio de investigación puente en un estudio con tareas académicas semiestructuradas dentro del laboratorio con niños de primaria, lo que permitió afinar la estrategia de análisis para el estudio de las transiciones en situaciones de campo como las que se abordan en este trabajo. Es de suponerse que la profesora juega un papel importante en la regulación del flujo conductual de los alumnos, en la siguiente sección abordamos esta temática.

Sobre el papel motivacional de la atención de la profesora

En general, el estudio de Santoyo et al. (2007), tomando como base la atención que la profesora presta a las diferentes transiciones, confirma el bajo nivel de preferencia por la actividad académica que los niños exhiben, así como la reducida atención relativa, de la profesora y de sus pares, que los niños reciben por su dedicación a ella, en contraparte a la que reciben por interacción social y ocio dentro del aula.

En un estudio reciente, Santoyo y Ortega (2009) mostraron cómo la atención que la profesora presta a los niños, cuando están involucrados en la tarea académica o fuera de ella, juega un papel fundamental en su persistencia. En general, los hallazgos muestran que la profesora atiende muy poco a los niños durante la hora de clase y cuando lo hace fortalece inadvertidamente la tendencia al ocio, ya que presta mucha mayor atención a comportamientos diferentes a los académicos. En efecto, cuando la profesora presta atención a la actividad académica la probabilidad condicional de persistencia de dicha actividad aumenta, pero ello ocurre también con las actividades no académicas cuya probabilidad incondicional es tres veces mayor a la de la académica y el efecto de fortalecimiento es igualmente proporcional a su frecuencia relativa, efectos predichos por la Ley de igualación (Herrnstein, 1970).

Notas sobre la persistencia académica desde un enfoque de síntesis

Con respecto al estudio de síntesis los niños con mayor número de transiciones exhiben un mejor ajuste social y mayor número de conexiones en el mapa sociométrico,

que aquellos con un número menor. Ello indica que las interacciones sociales compiten motivacionalmente con la actividad académica esperada. Los niños con baja cantidad de transiciones parecen jugar un rol periférico en la red social del grupo. Al descubrir este dato nos preguntamos si existe relación entre el número de transiciones por minuto y el comportamiento autodescriptivo o la percepción que terceras personas (p.e., la profesora) tienen sobre la competencia interpersonal del niño. Para ello se utilizó el ICI que recoge datos de la competencia de cada niño, desde dos perspectivas: la percepción del profesor y la del niño, en versiones paralelas, que sólo difieren en que para los profesores los ítem se redactan en tercera persona mientras que los del niño se expresan en primera persona y en que los docentes responden a tantos formatos como estudiantes tengan en su grupo (Cairns y Cairns, 1994; adaptado para el ELC, Santoyo y Espinosa, 2006). En general, se encontró que los profesores describen a los niños del grupo alto en transiciones como más populares y con mayor competencia académica que a los del grupo bajo en transiciones. Sin embargo, los niños con menor número de transiciones no necesariamente son apreciados por sus profesores por su nivel académico. No obstante, tanto los niños altos como los bajos en transiciones se perciben como más populares y académicos que lo que los percibe su profesora. Aunque, en ambos casos, para el tercer año de seguimiento la convergencia entre puntajes de profesor-estudiantes aumenta. Finalmente, los niños que cuentan con mayor número de transiciones conductuales son altamente responsivos a sus pares y sus relaciones parecen un tanto asimétricas entre compañeros.

En términos del efecto del contexto existe un mayor número de transiciones en el aula que en la zona de juego y mientras que el número de transiciones en el aula tiende a disminuir con el tiempo, no ocurre así con las que ocurren durante el recreo. Esta clase de datos presenta una interesante divergencia, los niños en el aula no tienen tantas opciones de elección y es la profesora quien asigna la actividad a realizar, mientras que en el recreo son los mismos niños quienes, generalmente, eligen lo que quieren hacer (p.e., juego grupal, conversar, ocio, etc.). El hecho de que exista menor número de transiciones en una situación tan variada como el recreo sugiere que el valor motivacional de las actividades juega un papel fundamental en su persistencia, problema de investigación interesante para educadores y psicólogos.

La determinación del muestreo de niños focales es importante como pauta para responder a preguntas de investigación. En un estudio de López (2008) se compararon 24 niños, la mitad caracterizados por su elevada tasa de transiciones conductuales (en el cuartil más alto), la otra mitad eran niños con tasas reducidas de tales transiciones (el cuartil más bajo), apareados por grado escolar (primero, segundo y tercer grado de primaria), edad y sexo. La frecuencia de transiciones de los niños focales (cuartil alto) fluctuó entre 4 y 5 por minuto. Aunque las actividades de ocio e interacción social ocupaban más de 70% del tiempo en el aula, la actividad académica una vez exhibida era interferida o interrumpida en cerca de 80% de las ocasiones. La interacción con la profesora fue consistente con la de los estudios anteriores en tanto 4% del tiempo total de cada niño era dedicado a interactuar con la profesora (algunos interactuaban en un porcentaje aún inferior), siendo la conducta de ocio la que más atención recibía de ella. Los contenidos de sus interacciones se centraban en recibir instrucciones y reprimendas disciplinarias de parte de los docentes. En dicho estudio longitudinal, los episodios sociales fueron estables a lo largo de tres años de seguimiento, mientras que los de ocio tendieron a disminuir y los de tipo académico a incrementar. No obstante que el tiempo asignado a ocio e interacción social era superior, las interrupciones a la actividad académica exhibieron una frecuencia similar a las de las restantes actividades, a pesar de su menor frecuencia y duración. Lo anterior es consistente con los estudios previos sobre la reducida resistencia al cambio de la actividad académica en relación con la que exhiben el ocio y la interacción social. Finalmente, aunque las interrupciones exhibían una alta variabilidad conductual, el nivel de interferencia social se mostró estable a lo largo del tiempo (una interferencia por minuto).

En la mayoría de los estudios se ha centrado la atención sobre el impacto que tienen las acciones de terceras personas dirigidas a un compañero y que producen abandono de la actividad, generalmente para involucrarse en interacción social. En un estudio más reciente, Gordillo (2009) realizó un muestreo de niños que interfieren frecuentemente a otros (aquí denominados *interferidores*), y mostraba cómo abandonan la actividad que realizaban para producir que otros también suspendieran una actividad en curso. Como en los estudios anteriores, también se seleccionó un grupo de comparación cuya

tasa de emisión de iniciativas sociales era significativamente menor. Los resultados mostraron que la tasa de emisiones que producen interferencia disminuye gradualmente conforme se ubican en grados escolares superiores, y que las preferencias sociales y la atención de la profesora (nuevamente), suelen ser reguladores importantes de estas interferencias. Además se descubrió que la interferencia social se produce cuando el *interferidor* se encuentra en actividad de ocio y la consecuencia más frecuente es la de promover una nueva interacción social. Por supuesto que los *interferidores* tienen una competencia interpersonal saliente: logran capturar la atención de sus pares, lo que se traduce en interacciones frecuentes, aunque dicha competencia también es exhibida por los niños que no interfieren frecuentemente a sus pares. Sin embargo, la tasa de emisiones sociales es notablemente superior en los primeros, lo que produce la diferencia entre ellos. Además, los niños *interferidores* dirigen sus iniciativas a casi cualquier compañero del grupo (cerca de 50% del grupo), mientras que los niños del grupo de comparación sólo interactúan con niños específicos. En dicho estudio se encontró que una vez producida la emisión social que producía interacción ésta tendría, en promedio, una duración de aproximadamente 30 segundos y tardaría cerca de 45 segundos en que los niños *interferidores* asumieran nuevamente la actividad que interrumpieron por dirigirse a otros. Un resultado esperado, aunque no deseado, es que una vez que los niños suspenden su actividad para interferir a otros, difícilmente retoman de forma inmediata la actividad académica.

Aunque la actividad académica es la de menor duración, es más abandonada e interferida que el ocio y la interacción social una vez iniciadas. Finalmente, los niños con altas tasas de iniciativas sociales reciben mayor atención por parte de la profesora cuando se encuentran conversando.

DISCUSIÓN

La persistencia académica no necesariamente implica aprovechamiento académico, aunque algunos autores han propuesto que a mayor oportunidad para responder, mayor dedicación a la actividad académica, mayor actividad de los niños en clase y que mayor práctica en la tarea redunde en una enseñanza efectiva y constituye un reflejo de la motivación que los docentes establecen

en el aula (Heward, 1994). Algunos *orgullosos* padres (entre ellos algunos psicólogos) han indicado que sus niños cambian mucho de actividad en el aula porque les *aburre* la tarea programada por los docentes y por que no han sido expuestos a *retos* suficientes que faciliten su dedicación a la tarea, esa es una temática a la que habrá que dedicar mayor atención en próximos estudios.

Una elevada tasa de transiciones conductuales puede ser vista como preocupante en el aula escolar; pero, aunque las profesoras son activas en su mantenimiento e incluso en su fortalecimiento, no parecen conscientes del efecto paradójico que produce en algo que parecen desear evitar, como lo sugieren los datos de microanálisis y los de cómo perciben en lo académico y en su popularidad a los niños altos en transiciones.

La dinámica del proceso de interrupción de la tarea es digna de comprensión científica y educativa. El que la dedicación previa a la tarea interrumpida o interferida sea un predictor importante, nos ofrece datos de que se ha de trabajar para que los profesores logren que los niños se involucren en la tarea por algún tiempo que les permita atenderlos y retroalimentar la calidad de la tarea que están realizando. El fortalecimiento de la actividad académica, como podrán comprender los estudiosos de la Ley de igualación (Herrnstein, 1970) o la de Momentum Conductual (Nevin y Grace, 2000), produciría una redistribución del comportamiento y como el lector podrá adivinar, debilitaría la actividad de ocio y de la de interacción social.

En suma, pequeños lapsos temporales de ocio y de interacción social no pueden ser evitados dentro del aula escolar. Hemos de asumir tales lapsos como *naturales*, no creemos que existan niños que dediquen 100% de su tiempo a la actividad académica, ni lo suponemos deseable. Esta línea de trabajo tiene implicaciones para posibles planes de entrenamiento a profesores que atiendan selectivamente y con un plan estratégico el comportamiento de sus estudiantes. Es necesario hacerles saber que su conducta afecta de diversas formas el comportamiento de sus alumnos y que ello ha de coadyuvar a un mejor ambiente escolar en donde se cumplan de mejor manera las metas educacionales e institucionales que todos perseguimos.

REFERENCIAS

- Abramowitz, A. J., O'Leary, S. G. y Fattersak, M. W. (1988).
The relative impact of long and short reprimands

- on children's off-task behavior in the classroom. *Behavior Therapy*, 19, 243-247.
- Berk, L. E. y Landau, S. (1993). Private speech of learning disabled and normally achieving children in classroom academic and laboratory contexts. *Child Development*, 64, 556-571.
- Cairns, R. B. (1979). *Social development: The origins and plasticity of interchanges*. San Francisco: Freeman.
- Cairns, R.B. y Cairns, B.D. (1994). *Lifelines and risks: pathways of youth in our time*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Espinosa, A. M. C., Blanco-Villaseñor, A. y Santoyo, V. C. (2006). El estudio del comportamiento en escenarios naturales: Observación de las interacciones sociales. En C. Santoyo y M. C. Espinosa (Eds.). *Desarrollo e interacción social: Teoría y métodos de investigación en contexto* (pp. 45-78). México: UNAM-CONACYT.
- Farmer, T. W. y Cairns, R.B.(1991). Social networks and social status in emotionally disturbed children. *Behavioral disorders*, 16, 288-298.
- Gordillo-Moreno, T. (2009). Interferencia social de niños en escenarios escolares. Tesis de Licenciatura en Psicología, UNAM.
- Gottlieb, G., Wahlsten, D. y Lickliter, R. (2006). The significance of biology for human development: A developmental psychobiological systems view. En R. M. Lerner (Volume Editor). *Handbook of Child Psychology. Volume 1: Theoretical models of human development*. (pp. 210-257). Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons.
- Heller, M. S. y White, M. A. (1975). Rates of teacher verbal approval and disapproval to higher and lower ability classes. *Journal of Educational Psychology*, 67, 796-800.
- Hernández, R. S. C. (1996). Un análisis de los eventos que interfieren la actividad académica. Tesis de Licenciatura en Psicología, UNAM.
- Herrnstein, R. J. (1970). On the law of effect. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 13, 243-266.
- Heward, W. L. (1994). Three 'low-tech' strategies for increasing the frequency of active student response during group instruction. En R. Gardner, D. Sainato, J. Cooper, T. Heron, W. Heward, W. Eshleman, T. Grossi (Eds.). *Behavior analysis in education: Focus on measurably superior instruction* (pp. 161-172). Pacific Grove, Cal.: Brooks/Cole Publishing Co.
- Lerner, R. (2006). Developmental science, developmental systems, and contemporary theories of human development. En R.M. Lerner (Volume Editor). *Handbook of Child Psychology. Volume 1: Theoretical models of human development*. (pp. 1-17). Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons.
- López-Cervantes, F. (2008). Transiciones conductuales en el escenario escolar: Un estudio longitudinal. Tesis de Licenciatura en Psicología, UNAM.
- Morales, Ch. S. y Santoyo, V. C. (2005). Evaluación de la resistencia al cambio de la conducta en niños. *Revista Mexicana de Psicología*, 22, 177-192.
- Nevin, J. A. y Grace, R.C. (2000). Behavioral momentum and the law of effect. *Behavioral and Brain Sciences*, 23, 73-130.
- Sánchez, J. M. (1996) Análisis de los tipos de interacción social profesora-alumno en el aula con base en tres estrategias observacionales. Tesis de Licenciatura en Psicología, UNAM.
- Santoyo, V. C. (2007). *Estabilidad y cambio de patrones de comportamiento en escenarios naturales: Un estudio longitudinal en Coyoacán*. México: UNAM-CONACYT.
- Santoyo, V. C. y Espinosa, A. M. C. (2006). *Desarrollo e interacción social: Teoría y métodos de investigación en contexto*. México: UNAM-CONACYT.
- Santoyo, V. C. Espinosa, A. C. y Bachá, M. G. (1994). Extensión del sistema de observación conductual de las interacciones sociales: calidad, dirección, contenido contexto y resolución. *Revista Mexicana de Psicología*, 11, 55-68.
- Santoyo, C., Espinosa, M. C. y Bachá, G. (1996). Una estrategia para el análisis de la organización del comportamiento social. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 22, 1, 79-93.
- Santoyo, V. C., Fabián, T. A. y Espinosa, A. C. (2000). Estabilidad y cambio de procesos de interferencia social: Un estudio longitudinal con niños de primaria. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 26, 299-317.
- Santoyo, V. C., Morales, Ch. S., Colmenares, V. L. y Figueroa, B. N. E. (2007). Organización del comportamiento en el aula: Transiciones, persistencia, interrupciones e interferencia social. En C. Santoyo (Ed.). *Estabilidad y cambio de patrones de comportamiento en escenarios naturales: Un estudio longitudinal en Coyoacán* (pp. 181-216). México DF: UNAM-CONACYT.
- Santoyo, V. C. y Ortega, S. V. (2009). Evaluación de la función del profesor sobre la actividad de niños preescolares. *Visor Pedagógico*, 0(1). Recuperado el 1 de diciembre de 2009, de <http://www.upn291.edu.mx/revistaelectronica/edicion.html>

Prácticas basadas en evidencia científica: asignatura pendiente en educación especial

*Scientific evidence-based practices:
A critical special education concern*

Guadalupe Acle-Tomasini

Tel. (+52) 55 5623 0708 ext. 102, correo electrónico (*e-mail*): gaclet@unam.mx

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
Batalla 5 de Mayo esq. Fuerte de Loreto s/n
Colonia Ejército de Oriente, Delegación Iztapalapa.
México, D.F., C.P. 09230.
MÉXICO.

Artículo recibido: 12 de abril de 2010; aceptado: 28 de junio de 2010.

RESUMEN

Instrumentar prácticas basadas en evidencia científica constituye una de las metas principales de la educación especial; beneficiar el aprendizaje de los alumnos con discapacidad favorecerá su integración escolar, familiar y social y mejorará su calidad de vida. En México, no se ha consolidado la investigación en esta área; en este sentido el psicólogo educativo juega un papel fundamental para desarrollar estudios de un alto nivel científico. El propósito principal de este artículo es analizar los indicadores de calidad científica propuestos en la literatura especializada reciente y que puedan servir de base a los psicólogos para llevar a cabo investigaciones que fundamenten las prácticas de educación especial que se están llevando a cabo en nuestro país. Cabe resaltar que en las diferentes propuestas se enfatiza la necesidad de considerar: a) las diferencias entre los contextos, b) establecer los indicadores para una investigación de calidad y c) fundamentarse en la teoría.

ABSTRACT

Using evidence-based practices as a result of research is actually a critical component for special education. Improving student outcomes meaningfully increases scholar, familial and social inclusion of students with disabilities and it is a priority to achieve an enhanced quality in their lives. In Mexico, research in special education is not yet consolidated; educational psychologists play a significant role to implement high quality research programs in order to develop evidence-based practices in this area. The main purpose of this article is to analyze those research quality indicators established in the recent focused literature that can serve as guidelines to educational psychologists to develop scientific research to achieve the best evidence-based practices in their own work in the special education system. Finally, the different proposals emphasized that these studies must consider contextual differences, meet the indicators of high quality research and be supported by theory.

Palabras clave: educación especial, prácticas efectivas, evidencia científica, indicadores de calidad.

Key words: special education, effective practices, scientific evidence, research quality indicators.

La educación especial (EE) es considerada como una disciplina multidimensional, multiparadigmática y multidisciplinaria, de ahí su complejidad y diversidad. Su trascendencia es relevante en la medida en que su objeto de estudio se orienta hacia el estudio de las personas con discapacidad con o sin necesidades educativas especiales (NEE); conocimiento que a su vez orientará la instrumentación de programas dirigidos a beneficiar su integración familiar, escolar, laboral y social y, por ende, su calidad de vida. Una de las asignaturas pendientes en nuestro país es precisamente llevar a cabo investigación sistemática, precisa y pertinente que no sólo genere un mayor conocimiento y entendimiento de la discapacidad y las NEE sino también de su interacción con los contextos familiares, escolares y sociales. Se requiere asimismo promover el desarrollo y diversificación de los modelos teóricos que subyacen en los programas de evaluación, intervención y prevención así como de las prácticas cotidianas que se llevan a cabo en ambientes escolarizados y no escolarizados, pero sobre todo, para influir en quienes dictan las políticas que norman el trabajo que se realiza en esta área.

Con base en lo antes expuesto, el propósito de este trabajo consiste en analizar las propuestas recientes que en la literatura especializada se están haciendo para lograr el establecimiento de los indicadores de calidad científica que guíen el desarrollo de prácticas basadas en evidencia científica que impacten de manera efectiva los programas de EE que se llevan a cabo tanto en escuelas regulares a través de las Unidades de Servicio y Apoyo a la Escuela Regular (USAER) como en los Centros de Atención Múltiple (CAM). La relevancia de este análisis radica, por un lado, en los hallazgos de Sánchez, Acle, de Agüero, Jacobo y Rivera (2003) quienes al analizar el estado del arte de esta disciplina en la década pasada mostraron la carencia de investigación sistemática con claros criterios de calidad y pertinencia que impactara al área en sus aspectos científicos y técnicos. Por otra parte, la participación del psicólogo en el subsistema de educación especial es un aspecto a considerar, en cifras proporcionadas por la Secretaría de Educación correspondientes al ciclo 2005-2006 (SEP, 2009), se señaló que 2 044 psicólogos laboraban en las USAER como maestros de apoyo y 2 915 como parte del equipo paraprofesional, mientras que 1 687 lo hacían en los CAM, en total 6 646 psicólogos, de aquí que el conocimiento de las propuestas actuales podría orientarles hacia la mejora de sus propias prácticas.

Si en el campo de la educación, la investigación es una necesidad fundamental para fortalecer tanto la teoría como la práctica y así poder establecer propuestas innovadoras y adecuadas a la realidad; en educación especial lo es aún más relevante, pues, atañe tanto a la atención de las personas que presentan discapacidad con o sin NEE, como a los que están en contacto con ellos. Cuando se considera que en todas partes del mundo y en todos los niveles de cada sociedad, existe la diversidad señalada en las políticas educativas y sociales actuales, la importancia de una disciplina científica como la educación especial es evidente. Lo anterior adquiere mayor significado, si se considera que la Organización de las Naciones Unidas a través de la Organización Mundial de la Salud (WHO, 2000), señala como indicador estadístico internacional para los ciudadanos con discapacidad al 10% de una población total; si para México se considera a la población total de 107 550 697 habitantes (INEGI; 2009), se estaría hablando de más de diez millones de personas con discapacidad. Al añadir a esta cantidad por lo menos a la madre y a la maestra regular o especial, quienes por lo general están a cargo, se triplicaría la cifra de personas hacia las que habría que orientar no sólo los servicios sino también la investigación.

A lo largo de la historia y revisando la literatura, es innegable el hecho de que la investigación en educación especial ha dado frutos relevantes, éstos se han dirigido, sobre todo, como ya se señaló a mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad con o sin NEE. Morris y Blatt, desde 1989, destacaron la importancia de los resultados de los programas en la detección temprana de problemas de fenilcetonuria, hipotiroidismo u otros; así también, subrayaron cómo los resultados de investigación, promovieron la desinstitutionalización de estas personas y favorecieron, las tendencias hacia la normalización e integración. Asimismo, la aplicación de diferentes métodos y programas instruccionales, propiciaron la adaptación de niños con discapacidades severas o transitorias y, el desarrollo del currículo, permitió el establecimiento de programas de educación especial acordes a las necesidades de los menores que los requerían.

Al inicio del siglo XXI, diversos autores dedicados al estudio de aspectos relevantes en relación con los tipos de discapacidades y temáticas de EE, han hecho hincapié en la necesidad de vincular los resultados de la investigación con su práctica efectiva. Así, Vaughn

y Linan-Thompson (2003) al referirse a los problemas de aprendizaje indicaron que la investigación científica que se realice en el futuro próximo, tendrá que ser la base para la toma de decisiones respecto al currículo y a los programas escolares específicos, a la formación de profesionales en EE y a la consideración de las diferencias culturales que, rara vez son consideradas para llevar a cabo prácticas efectivas.

En este mismo tenor están las aportaciones de Odom y Wolery (2003), quienes reafirmaron el compromiso que el educador especial debe mostrar para con los niños en riesgo, el cual debe basarse en prácticas sistematizadas y de una probada evidencia científica en su efectividad. Para Kohler y Field (2003) la investigación constituirá la base de los programas de transición que se lleven a cabo. Un aspecto relevante al que han hecho mención estos autores, se refiere a la necesidad de que en la investigación, se vaya más allá del niño con discapacidad con o sin necesidades educativas especiales y se involucre a la familia, a los docentes, a los administradores escolares y políticos, en fin, a los diversos contextos familiares, escolares, sociales, jurídicos, con objeto de abordar los fenómenos educativos de manera comprensiva.

En este sentido, cabe destacar que la División de Investigación del Consejo para Niños Excepcionales (*Council for Exceptional Children*, CEC) desde 2003 afirmó que en educación especial era relevante establecer diferentes preguntas de investigación para construir y documentar la efectividad de las prácticas así como lo era hacer uso de diferentes tipos de diseños, esenciales para responder a diversas preguntas. De esta forma fueron establecidos cuatro tipos de diseños para conducir las investigaciones al respecto: 1) experimentales; 2) correlacionales; 3) de un solo sujeto; y 4) cualitativos. El CEC reconoció el papel que cada uno de éstos podría tener con el fin de validar de manera científica las prácticas en este campo.

Con base en lo anterior se ha dado un impulso relevante al desarrollo de investigaciones que proporcionen evidencia científica respecto a los indicadores de calidad que guíen las prácticas efectivas que se lleven a cabo en EE. Cabe señalar que Odom, Brantlinger, Gersten, Horner, Thompson y Harris (2005) hacen hincapié en que la investigación sobre la efectividad de programas en educación especial debe darse en diversas etapas, que irían desde iniciar con métodos descriptivos, hasta llegar a los experimentales, para finalmente examinar con

mayor detenimiento y rigurosidad aquellos procesos que llevan a que una práctica sea efectiva.

Aunado a lo anterior, Cook, Tankersley, Cook y Landrum (2008) enfatizan la aplicación de procedimientos rigurosos, sistemáticos y objetivos que permitan obtener y validar el conocimiento que será relevante en la instrumentación de los programas y actividades educativas especiales. Para alcanzar estos fines, el investigador está obligado a demostrar que el tipo de práctica estudiada conduce de manera efectiva a mejorar el aprendizaje de los alumnos especiales. Estos autores destacan además que los diversos tipos de diseños de investigación responderán necesariamente a preguntas diferentes. A continuación se hará referencia a las principales características e indicadores de calidad científica de los diseños propuestos por el CEC que servirán de guía en la investigación que se realice para documentar la efectividad de las prácticas de educación especial basadas en evidencia científica.

1) DISEÑOS DE GRUPOS EXPERIMENTALES

Bajo este rubro se ubican aquellos estudios en cuyo diseño se demuestra un riguroso control experimental, lo cual conduce a la obtención de la confiabilidad en los resultados. Para Cook, Cook, Landrum y Tankersley (2008) las características únicas de los grupos experimentales tales como la utilización de comparaciones significativas entre los grupos y la manipulación activa de algún tipo de intervención, permitirán concluir si ésta es la que orienta los cambios esperados en los aprendizajes de los estudiantes. Para llevar a cabo este tipo de investigación, Gersten, Fuchs, Compton, Coyne, Greenwood e Innocenti (2005) hacen una distinción entre aquellos indicadores que se consideran esenciales para que el estudio sea de calidad, de los que serían deseables dentro del estudio. Respecto a los indicadores esenciales, Gersten et al. establecen los siguientes:

- La conceptualización que subyace en el estudio. Es relevante conocer si ésta se basa en investigaciones que han sido bien diseñadas y que reflejan el conocimiento existente sobre el tema. Las preguntas de investigación que se propongan reflejarán los argumentos válidos que apoyen la comparación de los grupos en el momento de la intervención.

- El muestreo de los participantes permitirá asegurar que las comparaciones entre los grupos darán certeza a los resultados de la intervención.
- La instrumentación de la intervención y la naturaleza de las condiciones de la comparación deberán estar claramente descritas.
- Las medidas que se aplicarán en el manejo de los resultados deberán mostrar un equilibrio adecuado entre los datos de la intervención y las medidas que permitirán generalizar la ejecución.
- La calidad de los indicadores para llevar a cabo el análisis de los datos. Se refiere a la importancia que tienen las técnicas que se empleen y que en efecto respondan a las hipótesis y preguntas de investigación propuestas.

Es relevante notar que para L. Cook et al. (2008) estos métodos en particular son adecuados cuando se cuenta con un grupo pequeño de participantes, pues es lo que permitirá establecer equivalencias entre el grupo control y el experimental, sobre todo, para cada nivel de una o más variables de interés. Los autores señalan que si por ejemplo un investigador estudia aspectos intelectuales y quiere asegurarse de la similitud en términos del coeficiente intelectual requerirá establecer por lo menos tres niveles: debajo de 100, de 100 a 115 y por arriba de 115; de manera que en cada grupo haya un número igual de estudiantes y que ningún nivel quede sobrerrepresentado en alguno de los grupos.

2) DISEÑOS CORRELACIONALES

Para Thompson, Diamond, McWilliam, Snyder y Snyder (2005) este tipo de diseños, al llevar a cabo análisis paramétricos tales como las pruebas *t*, ANOVA o ANCOVA presentan en sí mismos evidencia correlacional. No obstante, para estos autores no todo puede ser ubicado en esta amplia definición, pues por ejemplo, el análisis de regresión múltiple puede ser utilizado en otros diseños como lo pueden ser los de tipo comparativo. Por ello, los autores establecen que los diseños correlacionales pueden ser también aquellos en los que los participantes no sean designados al azar en las condiciones de intervención y en los que se apliquen diversos métodos analíticos tales como los análisis de regresión múltiple, de correlación canónica o los modelos de ecuaciones estructurales. A través de este tipo de diseños en los

que se establezcan mayores controles se podrá analizar la efectividad de las prácticas.

Para que esta clase de estudios brinden realmente información fundamental sobre la evidencia científica de las prácticas en educación especial será crucial que las preguntas correspondan al tipo de diseño propuesto. No obstante, Thompson et al. (2005) afirman que aún cuando los métodos cuantitativos puedan ser los apropiados, los experimentos de este tipo no siempre podrán ser los ideales si el estado del conocimiento del tema que se está abordando es aún incipiente, de modo tal que no se justifique su gasto. Además de que en algunos casos y muy en particular en EE, subyacen los aspectos éticos que tienen que ver con el hecho de que no se proporciona el programa a todas las personas que lo requieren cuando en este tipo de diseños una parte de ellos son quienes forman el grupo control.

Con objeto de subsanar lo anterior, Cook y Cook (2008) proponen que se lleven a cabo diseños correlacionales no experimentales que proveerán tanto la introspección como la información relevante acerca de muchos de los temas que están relacionados con la educación de alumnos con discapacidad con o sin NEE. No obstante, reconocen que como la correlación no implica causalidad sino la relación entre variables, este tipo de diseños no pueden ser usados para mostrar la efectividad de las prácticas. Se les considerará no experimentales debido a que no incluirán la asignación aleatoria de los participantes en un grupo, ni tampoco se llevará a cabo una manipulación activa de las variables por parte del investigador. Éstas podrán relacionarse en términos de su dirección, la que será positiva en el caso de que las variables se incrementen después de aplicar un programa o negativa si disminuyen. Asimismo, estas variables podrán ser medidas en términos de su fortaleza, esto es, se verán fortalecidas o no, en la medida en que sean o no, consistentes unas con otras.

Otra manera de realizar investigación correlacional no experimental útil para los educadores especiales es cuando se identifican relaciones entre aquellas variables que potencialmente pueden ser causales. Dicha información puede servir de base para investigaciones experimentales subsecuentes. Ello podrá llevarse a cabo cuando las variables que se relacionan de manera estadísticamente significativa puedan ser tomadas en cuenta como una condición previa de causalidad y si además

se fundamentan en una exposición teórica razonada, lo cual dará la pauta para considerar que una variable determinada causa el cambio en otra y entonces, podrá constituirse como una guía relevante para desarrollar una investigación experimental posterior (Cook y Cook, 2008).

De esta forma, la investigación correlacional no experimental brindará información útil a los educadores especiales porque: a) establece relaciones significativas entre las variables de estudio; b) sus resultados constituyen una guía para llevar a cabo estudios experimentales posteriores; y, c) permite la identificación de relaciones potenciales causa-efecto (Cook y Cook, 2008). En nuestro país, un ejemplo que podría ilustrar esto, se encontraría en aquellos estudios en los que ha quedado clara la relación entre pobreza y bajo rendimiento escolar o deserción (INEE, 2007), mismos que deberían servir de base para que, no sólo los maestros sino también los políticos establecieran mecanismos conducentes a incrementar los niveles educativos de quienes se encuentran en tales situaciones.

3) DISEÑOS DE UN SOLO SUJETO

Utilizar este tipo de diseños es, de acuerdo con Horner, Carr, Halle, McGee, Odom y Wolery (2005), fundamental para desarrollar prácticas basadas en evidencia científica en educación especial. Los autores consideran que este tipo de diseño aplica una metodología científica rigurosa para definir los principios básicos de la conducta y establecer las prácticas basadas en su evidencia. El análisis detallado y sistemático de este tipo de estudios ha sido empleado no sólo en educación especial sino en otras disciplinas relacionadas. La teoría del reforzamiento o la psicología conductual se han constituido como el soporte de esta metodología.

Para Horner et al. (2005) su relevancia en el campo de la educación especial radica en que esta misma disciplina: a) hace hincapié en el estudiante, quien en lo individual se constituye como la unidad de análisis, b) se lleva a cabo una intervención activa y c) propone procedimientos prácticos que pueden ser empleados en la escuela y en los contextos familiar y social. Tankersley, Harjusola-Webb y Landrum (2008) coinciden con lo antes expuesto al señalar que en educación especial a menudo se instrumentan programas individualizados tendientes a resolver las necesidades educativas especiales

de un alumno en particular. Este tipo de diseño puede brindar tanto a los maestros regulares como especiales, las pautas para medir con mayor precisión tanto la frecuencia de las conductas foco como para monitorear los efectos de las intervenciones.

Las características esenciales de este tipo de diseños, los que para Tankersley et al. (2008) pueden involucrar no sólo a un participante sino a varios, permiten organizar y analizar los datos para comparar la ejecución de cada individuo con sus propios avances a través de múltiples condiciones. Tres son los puntos clave a considerar: a) las conductas foco deben ser evaluadas a través de medidas altamente confiables, b) los programas de intervención propuestos deben ser aplicados de manera sistemática y c) los efectos de las condiciones de la intervención deben ser analizados a partir de la línea base de cada participante. Los indicadores de calidad serían de acuerdo con Horner et al. (2005):

- La descripción precisa y detallada tanto de los participantes como de los escenarios, lo que facilitará que puedan ser replicados posteriormente.
- La variable dependiente debe ser descrita operacionalmente con precisión. Cada variable propuesta tendrá que ser medida con procedimientos que generen índices cuantificables que podrán ser repetidos a través del tiempo y que al ser evaluados por jueces mostrarán índices adecuados de confiabilidad.
- La variable independiente también tendrá que ser descrita con precisión y ser manipulada de forma sistemática bajo el control del experimentador.
- La línea base es utilizada en la mayor parte de este tipo de diseños, pues, a partir de ella se mide la variable dependiente y se establecen los patrones que pueden posteriormente ser utilizados para predecir comportamientos.
- Muestran validez interna pues el diseño proporciona por lo menos tres manifestaciones del efecto experimental en tres momentos diferentes, además de que puede poseerse el control sobre ello.
- La validez externa se mostrará cuando sea replicado con otros participantes y escenarios.
- La validez ecológica se verá enriquecida en la medida en la que la variable dependiente sea relevante socialmente así como lo será la magnitud del cambio medido después de la intervención al aplicarse con otros sujetos y en diferentes contextos.

En el campo de la educación especial este tipo de diseños ha sido ampliamente utilizados, por ejemplo en casos de autismo, pues, permiten a los investigadores definir las conductas foco en términos operativos para ser medidas y observadas de forma confiable (Malandraki y Okalidou, 2007). No obstante, también han sido empleados en otras categorías de educación especial, como en la de problemas de aprendizaje pues facilitan llevar a cabo la observación directa del desempeño en áreas académicas como por ejemplo la lectura, la escritura o el cálculo (Widmon, Skinner, Watson y Garrett, 2004), o bien, en casos de problemas de conducta en los que se observan, registran y modifican los comportamientos disruptivos (Sattler, 2003).

4) DISEÑOS CUALITATIVOS

La investigación cualitativa en educación se ha incrementado en los últimos años, Brantlinger, Jiménez, Klingner, Pugach y Richardson (2005) la consideran como una aproximación sistemática para entender las cualidades o esencia natural de un cierto fenómeno en un contexto particular, por lo que puede aportar evidencia científica de las prácticas de educación especial.

No obstante, Brantlinger et al. reconocen que los investigadores cualitativos dependen fundamentalmente de la disciplina en la que están formados; de hecho advierten que la confusión respecto a los términos empleados en ella surge según sean las disciplinas que la utilicen, tales como la etnografía en antropología, el interaccionismo simbólico en la psicología o la fenomenología en la filosofía, entre otras.

McDuffie y Scruggs (2008) afirman que en respuesta a las políticas educativas actuales en EE como la Integración Educativa, la investigación cualitativa juega un papel relevante en el desarrollo, instrumentación y promoción de prácticas basadas en evidencia científica. Este tipo de estudios informa acerca de qué está sucediendo, de por qué un maestro utiliza cierto tipo de trabajo o cómo es que los estudiantes se están sintiendo en relación a dicha práctica. Fraser y Galinsky (2004) señalan además que al basarse en este enfoque el investigador requiere poseer un amplio conocimiento tanto de los factores que ocasionan las dificultades como de la efectividad de las intervenciones alternativas. Este tipo de diseño implica que quien lo desarrolle sea capaz de recopilar, analizar y evaluar los datos de su programa de interven-

ción día a día, así como de utilizar las técnicas más idóneas que le informen de las problemáticas hacia las que dirige su participación.

Las preguntas que se establecen al utilizar estos diseños se orientan sobre todo a describir o explicar los fenómenos educativos estudiados. Para analizar desde esta perspectiva la evidencia que dan ciertas prácticas educativas, McDuffie y Scruggs (2008) enfatizan que se requiere como mínimo conocer: a) los propósitos de la investigación cualitativa y los diferentes tipos de técnicas que pueden emplearse, b) los criterios de calidad de este tipo de investigación y c) la explicación del papel que tiene en sí mismo para determinar cuándo una práctica está basada en evidencia científica. Brantlinger et al. (2005) establecen los siguientes criterios de calidad que proporcionan medidas confiables en la investigación cualitativa:

- a) La triangulación: que se refiere a la búsqueda de convergencia y consistencia entre la evidencia proporcionada por múltiples fuentes, informantes, técnicas y documentos teóricos y hemerográficos.
- b) La búsqueda de información inconsistente, esto es, después de que se establecen las categorías preliminares de análisis se estudia la información que es discordante respecto a ellos y se busca el porqué.
- c) El investigador debe analizar sus propias creencias, suposiciones, valores y sesgos que pueden llevarle a interpretaciones erróneas.
- d) El investigador o grupo de investigadores deben de manera conjunta revisar con cuidado la información obtenida a partir de la transcripción de entrevistas o de los registros del trabajo de campo. Involucrar al equipo en el análisis e interpretación de los datos favorece evitar sesgos y establecer la confiabilidad entre los participantes.
- e) La participación de auditores externos ayuda a que las inferencias del grupo de investigación estén sustentadas en la evidencia obtenida y no en aspectos personales.

Es relevante indicar que la investigación cualitativa no brinda información acerca de las cuestiones de causalidad o acerca de si las prácticas funcionan de manera significativa como la que se obtiene con métodos experimentales; empero, permite realizar una introspección acerca de cómo o por qué cierto tipo de prácticas funcionan o no, además de que puede ayudar a clarificar el impacto de diversos factores contextuales que hacen o

no, exitosa una intervención y pueden brindar importantes contribuciones a la validez ecológica de las prácticas cuando participan diferentes actores al desarrollarse en diversos escenarios.

COMENTARIOS FINALES

Al inicio de este documento se señala que el campo de la educación especial es multiparadigmático, multidimensional y multidisciplinario, razones por las cuales no es factible considerar la utilización de un único tipo de diseño en la investigación que se desarrolle para evidenciar la efectividad de las prácticas educativas. Por ello resulta crucial llevar a cabo estudios cuyos indicadores de calidad, según sea el tipo de diseño propuesto, sirvan de guía para obtener la evidencia científica que se requiere para la mejora de las prácticas en educación especial y, por ende, de la calidad de vida de los estudiantes con discapacidad o NEE. En concordancia con Roque (2001) lo importante no está en decidir qué postura metodológica cuenta con un mayor número de adeptos, sino en considerar aquella que en la práctica demuestre solucionar los problemas a los que el investigador se orienta, por lo que el conocimiento sobre metodología de investigación será indispensable para lograrlo.

En cada uno de los diseños propuestos, los autores establecen como un punto clave la relación existente entre el tipo de preguntas que se plantean y el diseño que se elige. De aquí la relevancia de considerar: a) las necesidades educativas especiales del alumno, básico es reconocer que no todos los alumnos que las presentan poseen las mismas características, son individuos únicos para los que se requieren programas que de forma efectiva atiendan sus necesidades particulares; b) los contextos escolares, pues, cada escuela o centro constituye un contexto particular según sea el liderazgo de su director, la experiencia y compromiso de los maestros, el número de alumnos por grupo y los recursos financieros con los que cuentan; c) los contextos familiares y sociales en los que los menores están inmersos; d) las políticas educativas que rigen y norman la Integración Educativa; y, e) la interacción entre todos los puntos anteriores.

Para concluir, conviene precisar que si bien en educación especial, tal como se ha señalado a lo largo del documento, es importante basarse en aquellas experiencias que han demostrado ser válidas y confiables

como resultado de investigaciones sistemáticas, es fundamental asimismo reconocer el papel que juega la propia experiencia tanto de los maestros regulares y de apoyo como del personal que conforma los equipos paradoscentes, de entre los cuales, como lo indican las mismas estadísticas proporcionadas por la SEP (2009) se encuentran los psicólogos, cuya labor se realiza en las USAER o en los CAM. Es un hecho que identificar prácticas efectivas tendrá significado siempre y cuando éstas puedan ser aplicadas de manera fidedigna con los alumnos con discapacidad con o sin NEE en estas instituciones. No obstante, lograrlo requiere no sólo conocer acerca de la evidencia que la investigación proporciona sino también, el conocimiento que los diversos profesionales que laboran en ella tengan sobre la educación especial como disciplina científica. Lograrlo es además una asignatura pendiente en la medida en que los cambios que se llevan a cabo dentro del sistema de educación especial, de sexenio a sexenio y durante el tiempo que éstos duran (SEP, 2009), no se fundamentan en investigación y, por más que se presenten en términos de objetivos deseables, no reflejan la situación real vivida por quienes deben lograrlos en sus prácticas cotidianas.

REFERENCIAS

- Brantlinger, E., Jiménez, R., Klingner, J., Pugach, M. y Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 149-164.
- Cook, B. G. y Cook, L. (2008). Nonexperimental quantitative research and its role in guiding instruction. *Intervention in School and Clinic*, 44(2), 195-207.
- Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L y Landrum, T. J. (2008). Evidence-based practices in special education: some practical considerations. *Intervention in School and Clinic*, 44(2), 69-75.
- Cook, L., Cook, B. G., Landrum T. J. y Tankersley, M. (2008). Examining the role of group experimental research in establishing evidenced-based practices. *Intervention in School and Clinic*, 44(2), 76-82.
- Fraser, M. W. y Galinsky, J. M. (2004). Risk and resilience in childhood: Toward an evidence-based model of practice. En M.W. Fraser (Ed). *Risk and resilience in childhood. An ecological perspective*. (pp. 385-402). USA: NASW Press.
- Fraser, M. W. (2004). The ecology of childhood: A multisystems perspective. En M. Fraser (Ed). *Risk*

- and resilience in childhood. *An ecological perspective*, (pp. 1-12). Washington. D.C. National Association of Social Workers Press.
- Gersten, R., Fuchs, L., Compton, D., Coyne, M., Greenwood, Ch. y Innocenti M. S. (2005). Quality indicators for group experimental and quasi experimental research in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 149-164.
- Horner, R. H., Carr E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S. y Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 163-179.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2009). *Anuario Estadístico de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Autor.
- INEE (2007). *La educación para poblaciones en contextos vulnerables*. México: Autor.
- Kohler, P. D. y Field, Sh. (2003). Transition-focused education: Foundation for the future. *The Journal of Special Education*, 37 (3), 174-183.
- McDuffie, K. A. y Scruggs (2008). The contributions of qualitative research to discussions of evidence-based practice in special education. *Intervention in School and Clinic*, 44(2), 91-97.
- Malandraki, G. A. y Okalidou, A. (2007). The application of PECS in a deaf children with autism: a case study. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 22(1) 23-32.
- Morris, R. J. y Blatt, B. (1989). *Educación especial. Investigaciones y tendencias*. México: Médica Panamericana.
- Odom, S. L. y Wolery, M. (2003). A unified theory of practice in early intervention/early childhood special education. *The Journal of Special Education*, 37(3), 164-173.
- Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B. y Harris, K. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional Children*, 71(2), 137-148.
- Roque, H. M. P. (2001). Metodología para la investigación en educación especial. ¿Cuantitativa o cualitativa? *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 6(1), 117-136.
- Sánchez, E. P., De Agüero, S. M., Jacobo, Z. y Rivera M. A. (2003). Estado del Conocimiento de la Investigación en Educación Especial en México (1990-2001). En P. Sánchez (Coord.) *Aprendizaje y desarrollo* (pp. 188-382). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Sattler, J. M. (2003). *Evaluación infantil: Aplicaciones cognitivas. Volumen 2*. México: Manual Moderno.
- Secretaría de Educación Pública (2009). *Educación Especial. Modelos de atención de los servicios de educación especial CAM y USAER*. México: Autor.
- Subsecretaría de Educación Básica. Dirección de Planeación e Innovación. Subdirección de Tecnología e Informática. (2009). Sistema de Estadística de Educación Básica. <http://sieeb.sep.gob.mx>
- Tankersley, M., Harjusola-Webb, S. y Landrum, T. J. (2008). Using single-subject research to establish the evidence base special education. *Intervention in School and Clinic*, 44(2), 83-90.
- Thompson, B., Diamond, K. E., McWilliam, R., Snyder, P. y Snyder S. W. (2005). Evaluating the quality of evidence from correlational research for evidence-based practice. *Exceptional Children*, 71(2), 181-194.
- Vaughn, S. y Linan-Thompson, S. (2003). What is special about special education for students with learning disabilities? *The Journal of Special Education*, 37(3), 140-147.
- Widmon, M. E., Skinner, C. H., Watson, T. S. y Garrett, L. S. (2004). Enhancing assignment perceptions in students with mathematics learning disabilities by including more work: An extension of interpersonal research. *School Psychology Quarterly*, 19(2), 106-120.
- World Health Organization (2000). *International classification of functioning, disability and health*. Disponible en: <http://www.who.int>

Razonamiento y emoción moral: su vinculación con la conducta pro-social en la etapa preescolar

Moral reasoning and emotions: Its relationship to prosocial behavior in preschool

Benilde García-Cabrero

Tel. (+52) 55 5622 2222 ext. 41231, correo electrónico (*e-mail*): benilde@servidor.unam.mx

División de Investigación y Posgrado, Facultad de Psicología,
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
Av: Universidad núm. 3004, Colonia Copilco Universidad,
Delegación Coyoacán. México, D.F., C.P. 04510.
MÉXICO.

Artículo recibido: 19 de abril de 2010; aceptado: 10 de junio de 2010.

RESUMEN

La importancia de la vida afectiva en la formación integral del niño preescolar ha sido reconocida siempre, pero ahora con mayor fuerza, en vista del impacto que ésta tiene en el desarrollo de actitudes y comportamientos cívicos y éticos. La falta de comprensión de cómo funciona la afectividad y cómo intervenir en ella, requiere profundizar más en el tema para poder apoyar a padres, maestros y sociedad en general, en el uso de aproximaciones adecuadas y estratégicas en este ámbito. El presente trabajo se propuso tres objetivos: 1) Describir el proceso por el cual se desarrolla el pensamiento y la acción moral en los niños preescolares, 2) Analizar el papel que tienen las emociones positivas y negativas en la conformación de la personalidad moral de los niños, y 3) Ofrecer sugerencias para diseñar programas de trabajo con padres y con maestros orientados a la promoción de la conducta pro-social.

ABSTRACT

The importance of emotional life in the integral education of preschool children has always been recognized, but now with greater force, given the impact it has on the development of attitudes and civic and ethical behavior. Lack of understanding of the functioning of emotions and how to intervene in them, requires deeper studies into the topic to support parents, teachers and society in general, in the use of appropriate and strategic approaches in this field. This paper has three objectives: 1) to describe the process by which moral thought and action develop in preschool children, 2) to analyze the role that positive and negative emotions have in shaping the moral personality of children, and 3) to offer suggestions for the design of parent and teacher training programs aimed at promoting pro-social behavior.

Palabras clave: razonamiento moral, emoción moral, conducta pro-social.

Key words: moral reasoning, moral emotion, pro-social behavior.

En el Programa de Educación Preescolar vigente (SEP, 2004), se establece que desde la edad preescolar deben promoverse en el niño la comunicación, la reciprocidad, los vínculos afectivos, la disposición a asumir responsabilidades y el ejercicio de derechos. Estos rasgos, que en el programa se describen como competencias del campo formativo del Desarrollo Personal y Social, están íntimamente relacionados con el desarrollo del sentido de la moralidad (normas de comportamiento basadas en la equidad) y con la conducta pro-social en los niños, que entre otras características incluye evitar la violencia, compartir, ayudar y preocuparse por los demás tomando en cuenta su perspectiva.

La moral puede concebirse como la forma en que desarrollamos nuestras vidas, particularmente la forma en que convivimos con los demás, como resultado del proceso de socialización orientado a la adquisición y mantenimiento de las normas culturales. La educación moral incorpora las creencias culturales de un determinado grupo social respecto de los rasgos que caracterizan la forma en que idealmente deben comportarse los individuos en sociedad.

Gardner (2001) afirma que la moralidad es una expresión de la personalidad, la individualidad, la voluntad o el carácter y, en los casos más afortunados, de la realización más elevada de la naturaleza humana (p. 38).

En el ámbito de la moralidad resultan de particular interés las reglas, las conductas y las actitudes que gobiernan el comportamiento humano; el desarrollo de la moralidad requiere que el individuo reconozca estas cuestiones y las asuma e internalice, pero que al mismo tiempo haga juicios sobre ellas y tome decisiones respecto de cuál actitud o conducta asumir en una situación dilemática o de conflicto moral. De acuerdo con lo señalado por Gardner (2001), para que la conducta de una persona sea calificada como moral, ésta debe mostrar interés por el respeto a la vida humana en todas sus facetas. Dicho interés se orientará adecuadamente si el individuo posee una definición sobre lo que es correcto o incorrecto, bueno o malo, justo o injusto, de acuerdo con un estilo de vida determinado. El surgimiento del interés por lo que es moral, así como la adquisición de nociones morales, corresponde, de acuerdo con lo planteado por Gardner (2001), al terreno de la formación en valores.

Cabe señalar que la comprensión de lo que es bueno o malo hacer en una determinada situación, es independiente de las disposiciones religiosas específicas estable-

cidas por una doctrina particular; y conceptualmente distinta de las creencias religiosas que una persona tiene. La moralidad para un niño laico o para un cristiano devoto o judío, se enfoca sobre el mismo conjunto de valores, aquellos relativos a la justicia, el bienestar humano y la compasión, valores que se comparten en diferentes sociedades y grupos humanos, de tal forma que la educación moral es compatible y a la vez independiente de las doctrinas morales religiosas (Nucci, 2001).

Los aspectos cognitivos involucrados en la moralidad fueron estudiados por Piaget (1981), tanto lo relativo a la adquisición de reglas, como el tipo de sanciones que se deben aplicar si estas reglas son violadas. Para Piaget (1932), en toda moral está implícito un sistema de reglas y el desarrollo de la moralidad involucra la forma como el individuo se apropia y respeta ese sistema de reglas. Las nociones piagetianas de desarrollo de la moralidad, fueron retomadas por Lawrence Kohlberg (1992) quien se interesó básicamente en el estudio del proceso lógico que se pone en marcha cuando los valores adquiridos entran en conflicto (dilema moral). Enfrentarse a situaciones conflictivas es el escenario ideal para estudiar el razonamiento moral, porque de acuerdo con el autor, el sistema de valores que una persona asume como propio, se evidencia cuando se ejercita el juicio moral. Aunque el autor estudió el juicio moral en situaciones extremas, el ejercicio de esta capacidad cognitiva se pone en operación en diferentes momentos de la vida cotidiana de cualquier persona; es decir tomamos decisiones morales en muchos momentos que tienen diferente intensidad y consecuencias morales y no sólo cuando estamos enfrentados al tipo de dilemas que planteó Kohlberg.

Colby, Ehrlich, Beaumont y Stephen (2003) mencionan que el razonamiento implicado en la toma de decisiones respecto de situaciones moralmente complicadas es una cuestión cognitiva fundamental, tanto en el terreno personal como para desempeñarse adecuadamente en circunstancias cívicas y políticas, las cuales involucran los derechos y el bienestar individual y grupal. Los autores señalan que "... la forma como la gente entiende y piensa acerca de los asuntos morales produce una diferencia importante en su funcionamiento moral. Claramente, no es la única cuestión que importa, pero definitivamente importa" (p. 102).

Max Scheler (1996) no niega que las funciones cognitivas juegan un papel destacado, pero señala que las

emociones también son fundamentales para que los individuos dirijan su conducta, pues es en el terreno afectivo y emocional donde los valores se viven, incluyen, construyen y argumentan con la intensidad personal más grande. La experiencia de lo que ocurre en la realidad se vive con una gran carga afectiva, ya sea en forma de atracción o repulsión, de amor o de odio en sus extremos, por lo que no es neutra, razón por la que los valores se captan por intuición emocional. Por tanto, el valor no es el fin de una acción dirigida conscientemente, sino que el valor es experimentado y no elaborado por la conciencia.

Aunque es poco conocido lo que Piaget investigó acerca de la afectividad, diversos autores han rescatado su postura en relación con su rechazo al dualismo entre la inteligencia y la afectividad y su afirmación de que ninguno de estos aspectos puede funcionar sin el otro. Piaget (1981) sostuvo que el afecto proporciona energía a la conducta, mientras que la estructura cognitiva la dirige. Los afectos para Piaget constituyen un sistema de valencias o valores que permiten ponderar el peso relativo de un pensamiento o razonamiento sobre otro cuando nos enfrentamos con un problema particular, y en este sentido los afectos tienen un valor heurístico que nos permiten dirigir nuestras decisiones y actuar de manera adaptativa en situaciones problemáticas.

La importancia de los afectos en la formación del niño preescolar aunque siempre se había reconocido, actualmente es reconocida con mayor fuerza. Sin embargo la falta de comprensión de cómo funciona la vida afectiva y cómo intervenir en ella, requiere profundizar más en el tema para poder apoyar a padres, maestros y sociedad en general en el uso de aproximaciones adecuadas y estratégicas que coadyuven en la formación de ciudadanos con un alto sentido de responsabilidad, sentido de justicia y empatía.

El énfasis que se ha otorgado en diversas aproximaciones a la promoción de los sentimientos positivos, sin tomar en cuenta el papel formador de experimentar sentimientos negativos, desde nuestra perspectiva, es una postura reduccionista, al mismo tiempo que ingenua sobre la complejidad de la naturaleza humana. En los momentos actuales que se viven en nuestro país matizados por la violencia, la impunidad y la incapacidad de los ciudadanos para defenderse, se requiere ampliar las perspectivas de aproximación a estos fenómenos.

El presente trabajo se propuso tres objetivos fundamentales: 1) describir el proceso por el cual se desarrolla

el pensamiento y la acción moral (razonamiento y conducta pro-social) en los niños preescolares, así como la influencia que tienen el hogar, la escuela y la comunidad en dicho proceso, 2) analizar el papel que tienen las emociones positivas y negativas en la conformación de la unidad ración-afectiva que configura la personalidad moral de los niños y 3) ofrecer sugerencias para diseñar programas de trabajo con padres y con maestros orientados a la promoción de la conducta pro-social.

DESARROLLO MORAL Y CONDUCTA PRO-SOCIAL: ORIGEN Y DESARROLLO EN LA FAMILIA, LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD

Para sustentar adecuadamente los propósitos y estrategias para diseñar y evaluar el impacto de la educación moral, es necesario analizar cómo es que los individuos alcanzan, desarrollan o sustituyen los valores que rigen su comportamiento en las diferentes etapas del desarrollo humano (García-Cabrero y Eguía, 2006).

Piaget (1932) argumentó que en la etapa preoperatoria, que corresponde a la etapa de desarrollo de los preescolares, los niños no son capaces de tomar la perspectiva de los demás o de armonizar su propia perspectiva con la de otro, debido a la característica de egocentrismo que se presenta en esta etapa. Esto tiene un impacto importante en la conducta empática de los niños y en la posibilidad de actuar a favor de los demás (conducta pro-social). Piaget afirmó que los niños realizan juicios morales basándose en los resultados de las acciones, pero no en las intenciones de quienes las ejecutan. Este punto de vista ha sido rebatido por estudios posteriores en los que se ha señalado que los niños no siempre se comportan de manera ilógica o egocéntrica (Gelman, 1979; Walsh, 1992), especialmente cuando las tareas les son familiares, interesantes y significativas y cuando cuentan con el conocimiento e información suficientes.

La investigación respecto de la toma de perspectiva que está involucrada en la conducta pro-social también ha reportado que los niños cuentan con la capacidad para razonar acerca del pensamiento, las emociones, las intenciones y los deseos de los demás (Borke, 1971). La literatura sobre el tema revela que los niños desarrollan desde muy temprana edad su capacidad para captar las intenciones de los demás, así como sus estados emocionales, lo que les permite actuar en consecuencia dentro de los procesos sociales de interacción (Perner, 1991).

La habilidad de los niños pequeños para comprender las emociones constituye un componente clave del desarrollo social y moral (Sy, DeMeis y Scheinfeld, 2003). Esta habilidad está implicada en la conducta pro-social, de tal suerte que para motivar a los niños a desarrollar conductas pro-sociales, es necesario promover su comprensión de cómo se sienten las personas involucradas en diferentes situaciones, por ejemplo cuando un niño le comparte su lunch a otro (situación pro-social), versus la forma en que se sienten en una situación de victimización (situación anti-social).

Las creencias y los valores culturales también afectan la forma en que las principales agencias socializadoras de los niños pequeños: la familia y la escuela llevan a cabo determinadas prácticas de socialización y enseñanza (Hong, 2003; Yau y Smetana, 2003). Por ejemplo, se ha encontrado que en la cultura china descrita como prototípicamente colectivista, influenciada por los valores de Confucio, la afiliación, la cooperación y la armonía en las relaciones interpersonales constituyen valores altamente estimados, en contraste con lo que puede ocurrir en la sociedad norteamericana donde se valora más el individualismo y la competencia. Sin embargo, cuando los padres de una cultura emigran a otra, sus valores se ven modificados ya que son influenciados por las expectativas culturales del entorno.

La familia como agencia socializadora y formadora de valores morales

En la edad preescolar, la influencia de los padres es sin lugar a dudas mayor que la de la escuela, simplemente por el hecho de que hasta ese momento, la mayor parte de los niños, en nuestro país y en la mayor parte de los países del mundo han permanecido al cuidado de sus padres, quienes han sido una influencia poderosa en el desarrollo de la identidad de género, el desarrollo inicial del lenguaje, así como en el control incipiente de las emociones y los procesos corporales básicos (García-Cabrero y Flores, 1998). Así mismo, la familia ha ejercido ya su influencia en el desarrollo del autoconcepto, la motivación y las metas y habilidades de relación interpersonal.

Los roles diferenciados y complementarios de la familia, la escuela y la comunidad son esenciales para promover comportamientos pro-sociales y enfrentar el creciente incremento de conductas que dañan a la sociedad, tales como la violencia intra y extra familiar y las

adiciones, así como para favorecer el desarrollo de conductas cívicas y ciudadanas que conduzcan el desarrollo de una sociedad responsable, justa y equitativa (García-Cabrero y Eguía, 2006).

Los fundamentos para el desarrollo de la personalidad moral (pensamiento, emoción y acción moral) se establecen durante la primera infancia (Nucci, 2001). En este desarrollo existen tres procesos relacionados; el primero es la generación de una perspectiva general acerca del mundo y del lugar que cada uno ocupa dentro de esa perspectiva (identidad moral). El segundo es la construcción de la autorregulación o autodisciplina que permite que el niño se involucre en acciones acordes con su identidad moral. El tercero es la asignación de significado hacia las etiquetas asociadas con los diversos componentes de las identidades sociales y personales de los niños tales como el género, la raza, la edad y el determinar si son *buenos o malos niños*.

El dominio de la moralidad está estructurado alrededor de asuntos que son universales y no arbitrarios. El aspecto central y distintivo de la moralidad humana es su preocupación por la justicia y el bienestar humanos; por tanto, existe un núcleo central de moralidad alrededor del cual los educadores pueden construir sus prácticas educativas sin imponer estándares arbitrarios o sustentar su intervención en un relativismo moral que puede resultar confuso para los niños (Nucci, 2001). Esto no quiere decir que la moralidad y los juicios morales de los niños no se vean afectados por otras normas y valores sociales, ya que la moralidad coexiste con otros marcos normativos en los cuales los valores morales y no morales interactúan y configuran las acciones de los niños en su interacción social cotidiana.

LAS EMOCIONES Y EL DESARROLLO MORAL

Desde la infancia temprana, se inicia el proceso de construcción de los esquemas que conforman nuestros valores sociales y morales. Los esquemas incluyen conocimiento y emociones asociados con eventos de diferentes tipos. Las emociones contenidas en los esquemas incluyen las reacciones emocionales de los adultos significativos en relación con el cumplimiento o violación de reglas sociales o morales por parte de los niños. Estos esquemas conforman el sustrato de nuestros hábitos morales y conducen a la conformación de nuestro carácter moral (Nucci, 2001).

De acuerdo con Puig (1995, 1996), el mundo de las emociones y los sentimientos es la herramienta primordial de todas las herramientas morales que existen. Los sentimientos son el detonante de los juicios intuitivos acerca de lo que percibimos o lo que nos ocurre, así mismo, juegan un papel importante, junto con los criterios de justicia y equidad en la resolución de problemas morales. Las dos grandes categorías de emociones morales que podemos encontrar son, de acuerdo con Puig (1996), las emociones de autocrítica (implican auto-censura o autovaloraciones negativas como respuesta) y las de índole pro-social (que incluyen reacciones afectivas ante la aflicción de los demás). De acuerdo con lo planteado por diversos autores (Dunn, 1987; Emde, Johnson y Easterbrooks, 1987; Hoffman, 1987 y Kagan, 1981), las emociones morales se desarrollan con el ingreso a la escolarización formal, aunque las mismas emergen durante el primer y segundo años de vida.

Para Haidt (2003), las emociones morales son aquellas que son compatibles tanto con los intereses o beneficios sociales como con los juicios individuales. Por su parte, Araujo y Sastre (2003), señalan que la toma de decisiones y la acción ante un problema de índole moral se ven influidas por la lógica subyacente a las estructuras del pensamiento, así como por los deseos, sentimientos, afectos y valores del sujeto.

Arsenio (1988) demostró que los niños preescolares asocian diferentes tipos de sentimientos dependiendo del dominio social en el cual tienen lugar diversas acciones. Asuntos vinculados con la violación de convenciones sociales (como no saludar cuando uno llega a un lugar), elicitán sentimientos "frescos" (neutros: ni felicidad ni enojo o tristeza) en los niños. Sin embargo, las situaciones en las cuales están involucradas cuestiones de moralidad por ejemplo si algún niño o niña no respeta el acuerdo de dividir por igual las ganancias de alguna venta acordada en equipo por los niños, son vistas por los niños como llenas de contenido emocional y por tanto elicitán emociones *calientes* (enojo, tristeza).

Oser (2005) plantea que el conocimiento negativo (conocimiento acerca de lo que una cosa no es) es altamente funcional debido principalmente a que permite tener un enfoque firme acerca de cualquier aspecto que se conozca. El conocimiento negativo, por tanto, es inherente a la comprensión de los parámetros de cualquier aspecto u objeto de conocimiento y así mismo permite, protege,

apoya y delinea al conocimiento positivo. Es a través del conocimiento negativo que es posible limitar algo.

Una de las principales críticas hacia el conocimiento negativo es que el término conocimiento, resulta frío, externo, objetivo y trivial. Sin embargo, desde el punto de vista constructivista, el término conocimiento se refiere a algo más que tan sólo la información adquirida formalmente. En el sentido psicológico-cognitivo, el conocimiento se refiere básicamente al conocimiento procesado, declarativo o empíricamente estratégico. Es en otras palabras, el conocimiento que se transforma en comprensión, entendiendo por comprensión aquel conocimiento que se encuentra orientado por su uso o utilidad.

De acuerdo con Oser (2005), la mejor manera para construir el conocimiento negativo acerca de algo es cometiendo errores (ya sean los propios errores, o estar conscientes de los errores de los otros). Desde el punto de vista educativo, es interesante observar el grado en que la gente joven aparentemente requiere experimentar las consecuencias negativas de sus actos, es decir, cometer sus propios errores y construir con base en ello una comprensión completa de lo que debe hacerse en una determinada situación.

Los errores, señala Oser (2005), tienen además, la capacidad de producir la llamada ira positiva. Este tipo de ira es llamada positiva debido a que conduce a desarrollar cambios en el pensamiento y así mismo cambios en la orientación de las metas que se persiguen. No obstante, cuando los errores cometidos provocan una denigración cínica, culpabilidad y falta de respeto, es altamente probable que se desarrolle la llamada ira negativa. La ira negativa puede transformarse en vergüenza, sentimientos de culpa y tristeza, éstos a su vez tienen la capacidad de bloquear cualquier tipo de aprendizaje, especialmente la creatividad y el aprendizaje que involucra enfrentar riesgos, todo esto en su conjunto puede producir consecuencias motivacionales negativas.

De acuerdo con Oser y Veugelers (2003) los niños que nunca han mentado, engañado o se han portado mal, difícilmente pueden llegar a ser personas morales. Esto puede interpretarse como que la experiencia de injusticia posibilita estar prevenido, la experiencia de debilidad conduce a la conciencia emocional de tal conducta, y la experiencia de insuficiencia hace posible superarlas. El conocimiento negativo es el que valida

las reglas morales. Por ejemplo, para comprender la regla *no matarás* se requiere conocimiento acerca del tipo de sufrimiento, miedo y flagrante injusticia que dicha acción provoca. La conciencia acerca de una situación en la que dicha regla se rompe tiene su origen en el conocimiento negativo. Es lo que se denomina conocimiento moral negativo.

Todos los niños aprenden instintivamente que el mundo opera suavemente cuando las reglas son obedecidas, pero también es cierto que al sufrir las dolorosas consecuencias de no obedecer las reglas, sobreviene la excitación y el conflicto.

El individuo adquiere una serie de componentes de conocimiento negativo a través de sus experiencias y esto es lo que brinda soporte a su conocimiento positivo. El conocimiento episódico negativo es el contenido escondido de nuestras reacciones morales.

ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE LA CONDUCTA PRO-SOCIAL EN LA FAMILIA, LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD

Existe un interés general porque los niños, futuros adultos, sean capaces de autorregularse; sin embargo no sólo existe interés en el ejercicio del autocontrol, sino en qué tipos de comportamientos de control individual produce este ejercicio. Los líderes políticos y éticos, la prensa, los padres y los profesores están interesados en un estilo de autorregulación que conduzca hacia actividades sociales positivas que alejen a niñas y niños de comportamientos antisociales y los orienten hacia conductas sociales positivas, que también han sido denominadas pro-sociales, morales o altruistas.

Bronson (2000) señala que algunos comportamientos específicos de los padres están asociados con el desarrollo de la conducta pro-social en niños pequeños, entre ellos: 1) el establecimiento de normas y principios claros, 2) una convicción emocional por parte de los padres, 3) atribuirle cualidades pro-sociales a las niñas y los niños, 4) presentar modelos parentales pro-sociales y altruistas, y 5) desarrollar un cuidado empático: cálido y sensible hacia los niños y niñas.

Establecer normas claras y explícitas de comportamiento como: "¡No muerdas a la gente!", describiendo claramente las consecuencias de las acciones: "Si golpeas a María, eso la herirá"), tienen más probabilidades de

promover una conducta pro-social. Estas normas establecen una guía que el niño puede transferir a otras situaciones. Prohibiciones simples tales como "¡Basta!" o "No" o "No hagas eso" no son transferibles. La utilización del lenguaje en situaciones de toma de decisiones o de reflexión sobre las acciones resulta de particular importancia para apoyar la internalización de normas. Por ejemplo, la utilización de preguntas como: ¿qué crees que siente María cuando la muerdes? o, ¿qué crees que va a pasar con María y contigo si tú la muerdes? Pueden ayudar a niños y niñas a entender la norma porque los ayudan a enfocarse en rasgos sobresalientes de la situación, y por tanto, a internalizarla con mayor facilidad.

Bronson (2000) plantea que las reglas y explicaciones acerca de éstas deben enfatizarse de una manera calmada y tranquila. Sin embargo, el mensaje cognitivo debe acompañarse por expresiones fuertes de sentimientos, para que el niño aprecie la importancia del mensaje. Los padres que presentan las reglas de esta manera, tienen hijos con índices más altos de comportamiento altruista. Esto revela la importancia de las emociones en el desarrollo de la conducta moral, en particular de la conducta pro-social. La dimensión de la convicción emocional en los modelos parentales permite que niños y niñas *se contagien* del sentimiento de los padres, lo que facilita la apropiación de las normas y promueve una mayor disposición hacia el comportamiento pro-social.

Bronson (2000) señala también que cuando con frecuencia se les dice a niñas y niños que son *útiles, amables* o *generosas(as)*; ellas y ellos interiorizan estas atribuciones y tratan de vivir de acuerdo con estas descripciones o atribuciones externas, lo que se constituye en un proceso de internalización de la atribución. También comienzan a entender que la motivación y el control de las acciones en situaciones sociales, dependen de sí mismos y que son responsables de lo que hacen. Cuando el control es percibido como algo externo, niñas y niños tienen menos probabilidades de ser *buenas* o *buenos*, ya que el control no está internalizado y estas conductas *bondadosas* desaparecen cuando se retira el monitoreo externo.

Otra estrategia que resulta efectiva, si no es que la más efectiva para enseñar a los niños es la de modelar la conducta pro-social y altruista. Presenciar modelos de comportamiento desarrollados por personas que son muy importantes para los niños, es una manera eficaz de enseñarles. En la edad preescolar, las acciones pueden

ser más efectivas que las palabras, aunque cuando se coordinan y no se contradicen palabras y acciones, los modelos resultan muy poderosos para influenciar a los niños. Los adultos pueden ofrecer recursos y guías, tanto mediante sus acciones, como a través de las creencias y valores que expresan en el diálogo con sus hijos.

Finalmente, el cuidado empático hacia el niño implica el establecimiento de una relación cálida y sensible entre padres e hijos y posibilita la generación de un apego seguro. Éste puede ser el promotor más importante de la conducta pro-social.

Aunque Bronson (2000) plantea que los señalamientos anteriores no constituyen una fórmula mágica que garantice la generación de conductas y modos de ser pro-sociales en los niños; las cinco estrategias descritas han demostrado —de acuerdo con los resultados de diferentes estudios realizados— aumentar la probabilidad de que las actividades de autorregulación de niños y niñas incluyan estas tendencias.

Por su parte, los maestros y las escuelas pueden ayudar a promover el pensamiento y la acción moral a través de la creación de un clima predecible, confiable y cálido emocionalmente, en donde la reciprocidad constituya un elemento fundamental de la *buena voluntad* de todos los participantes, lo cual influye en la emergencia de un *sentido de la moral* o *propósito moral* (Nucci, 2001).

Nucci (2001) señala que el sentimiento de buena voluntad es esencial para que el niño esté dispuesto a desarrollar acciones que conduzcan a que su propio interés pueda causar daño o injusticia a alguien más. Si el niño concluye que otro niño es peligroso, falto de afecto o arbitrario, entonces existe la posibilidad de que lo defina como una persona insignificante, o como una víctima potencial y que se sienta por tanto justificado a realizar acciones que sólo vayan dirigidas a su interés personal y que tengan consecuencias morales negativas para las demás.

No obstante, aun cuando los educadores puedan proporcionar un ambiente adecuado, para muchos niños el camino hacia la definición de una identidad moral, no es una vía regia, un camino sin turbulencias. Por su naturaleza, el desarrollo de la identidad moral es un proceso controvertido, lleno de desafíos y constricciones (Oon, 1998); involucra asimismo, desvíos y exploraciones de territorios prohibidos. ¿Por qué sucede esto?, Nucci (2001) señala que probablemente la relación

costo-beneficio se inclina hacia la ejecución de conductas inmorales y no convencionales. Es decir, transgredir las reglas tiene su impacto positivo, especialmente en el corto plazo, produce placer y dominio sobre los demás, entre otros beneficios. Sin embargo, la motivación más importante es la de establecer un sentido personal de dominio sobre el ambiente, de autonomía y una identidad personal única.

Las investigaciones han demostrado que aún cuando los niños que se involucran en conductas agresivas hacia sus compañeros, tienen la noción de que esos actos son incorrectos; también conciben que agredir a otro golpeándolo por ejemplo, es su derecho si ellos desean hacerlo. Esto se interpreta como que los niños en estas situaciones no están considerando el componente moral de hacer daño como la característica sobresaliente de tal conducta, sino más bien consideran la comisión de actos de victimización (*bullying*) como asuntos de elección personal. Esto se vuelve mucho más característico del período adolescente en el que se considera que el dominio o la elección personal es un espacio donde no es legítimo que los adultos quieran interceder o regular.

Las desviaciones que se observan en los juicios morales y las acciones de los niños agresivos han resaltado la importancia de seguir estudiando el papel del afecto en el desarrollo moral de los niños. Estudios recientes han encontrado que los niños pueden juzgar que todos los involucrados en un acto de victimización experimentan un considerable monto de afecto negativo (tristeza, enojo, miedo) en presencia de tales eventos, con excepción del perpetrador del acto, a quien se considera como alguien que experimenta afecto positivo, es decir, el victimario es el único que se siente bien. A este fenómeno se le ha conocido como el del *victimario feliz* (Nucci, 2001).

Otro aspecto que es importante considerar es el de la influencia de la cultura y sus valores sobre la formación de la identidad moral. Una cultura caracterizada por el individualismo y la poca atención a las normas y las tradiciones colectivas, dará como resultado individuos que busquen básicamente su satisfacción personal y no desarrollen una preocupación considerable por los otros.

Asimismo es importante señalar las diferencias de género en el desarrollo de la identidad moral, ya que la mayor parte de las culturas asignan a las mujeres un rol de cuidado que las hace más proclives a desarrollar conductas pro-sociales de consideración hacia los demás.

Esto también es válido para diferentes grupos dentro de una misma sociedad, en cuyo caso los valores asignados a diferentes clases sociales, religiones o etnias establecen las virtudes que desean desarrollar en los niños para que actúen de acuerdo con lo establecido en el orden moral de ese grupo particular.

Jagers (2005) establece que una orientación de la comunidad hacia un cierto tipo de valores fomenta los valores pro-sociales interpersonales tales como las conductas de ayuda y de perdón, un sentido de cercanía con el grupo y la percepción de semejanza. Esto es común entre los miembros de una familia o de una etnia y orienta al grupo a compartir un sentido de visión por el bienestar colectivo. Entre los niños y los adolescentes esta orientación corresponde con un mayor grado de empatía, toma de perspectiva y niveles más altos de razonamiento sociomoral, y también es predictiva de la reducción de conductas violentas. El autor propone un modelo teórico para explicar la forma en que la orientación de una cultura tiene efectos sobre el desarrollo sociomoral y las habilidades sociales de sus miembros.

En el modelo que se presenta en la figura 1 se establece la interdependencia de las relaciones sociales que se desarrollan en la escuela, con aquellas que provienen del ámbito familiar y de la comunidad.

En una situación de exposición a la violencia, como el caso por ejemplo de la victimización personal, la ineficacia de las intervenciones para moderar este tipo de situaciones impulsa a que los involucrados repitan estos actos inmorales de provocación intencional o no intencional tales como golpear, poner apodos, mentir y robar, y construyan formas de justicia recíproca en las que existe una escalada de violencia en vez de la sanción de una autoridad. Edelstein (2005) señala que las instituciones débiles desarrollan "zonas de peligro" a través de las cuales deben transitar los

individuos en desarrollo, confrontándose con una creciente *pérdida* del propósito moral (hacia dónde, por qué y para qué) de nuestra conducta. En estas instituciones, los agentes tradicionales de socialización, padres y maestros por ejemplo, pierden el poder de dirigir y guiar las conductas de sus miembros.

Una orientación de la comunidad en su conjunto hacia la conducta pro-social influye en el desarrollo de conductas sociales dirigidas a una meta, mismas que facilitan las interacciones sociales efectivas; y éstas a su vez promueven el desarrollo del autocontrol y de la cooperación. El autocontrol o autorregulación es fundamental en la moralidad ya que permite inhibir las conductas inadecuadas y promover las adecuadas, como por ejemplo: en la toma de turnos o cuando se molesta a otros y en general en cualquier situación en la que el conflicto es posible.

Otro aspecto que resulta fundamental dentro del modelo es el vinculado con las creencias de los niños acerca de su habilidad social para comportarse en varios contextos. Atribuir a los niños cualidades pro-sociales, como se señaló antes, es un aspecto fundamental en el desarrollo de la conducta altruista en los niños, ya que permite internalizar creencias positivas acerca de sí mismos, lo que a su vez conduce a comportarse de acuerdo con dichas creencias e incrementar el sentido de autoeficacia.

COMENTARIO FINAL

La moralidad no es guiada simplemente por los sentimientos y tampoco es el resultado de una racionalidad

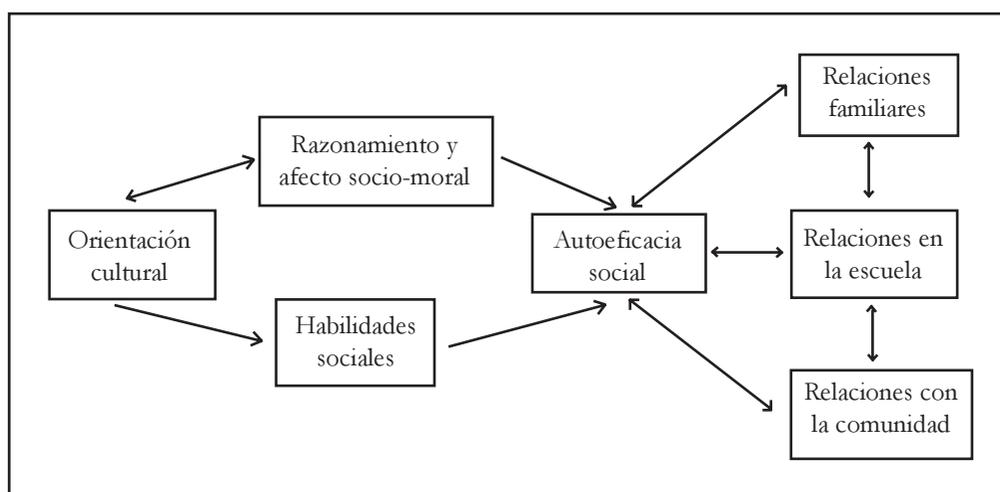


Figura 1. Modelo hipotético del desarrollo de las competencias morales de los niños (tomada de Jaegers, 2005).

fría como algunos han argumentado. Nuestros sentimientos son parte integral de los esquemas que constituyen nuestros hábitos morales, por su parte, los procesos de razonamiento y reflexión sobre la moral se encuentran en relación recíproca con los esquemas que generan nuestras conductas morales. El razonamiento y el juicio moral ocurren en conjunción con los sentimientos y las emociones. Esto tiene implicaciones fundamentales para el diseño de intervenciones educativas en donde se combinen estos dos componentes para lograr ambientes emocionalmente saludables y justos en los cuales los niños no se sientan amenazados y puedan interactuar de formas pro-sociales con los otros.

La atención al lado afectivo de la moralidad y de la educación moral va más allá de las conexiones obvias con la experiencia moral directa asociada con el ambiente de la familia, el salón de clases y la escuela, incluye las emociones generadas en diversos aspectos del curriculum en donde puedan estar presentes conflictos morales.

REFERENCIAS

- Araujo, V. A. y Sastre, V. G. (2003). Moralidad, sentimientos, y educación. *Educar*, 31, 47-66.
- Arsenio, W. (1988). Children's conceptions of the situational affective consequences of victimization. *Child Development*, 59, 1611-1622.
- Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: egocentrism or empathy? *Developmental Psychology*, 38, 469-479.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood*. Nueva York: Guilford Press.
- Colby, A., Ehrlich, T., Beaumont, E. y Stephen, J. (2003). *Educating citizens: Preparing america's undergraduates for lives of moral and civic responsibility*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dunn, J. (1987). The beginnings of moral understanding: Developments in the second year. En J. Kagan y S. Lamb (Eds.), *The emergence of morality* (pp. 91-112). Chicago: University of Chicago Press.
- Edelstein, W. (2005). The rise of right-wing extremist youth culture un post-unification Germany. En: L. Nucci (Ed.), *Conflict, contradiction, and contrarian elements in moral development and education* (pp. 157-172). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Emde, R., Johnson, W.F. y Easterbrooks, M.A. (1987). The Do's and Don'ts of early moral development: Psychoanalytic tradition and current research. En J. Kagan, y S. Lamb (Eds.), *The emergence of morality in young children* (pp. 245-276). Chicago: University of Chicago Press.
- García-Cabrero, B. y Eguía, S. (2006). El razonamiento y la afectividad moral: componentes esenciales de la educación moral y cívica. *Revista Educación* 2001, 132, 37-45.
- García-Cabrero, B. y Flores, R. C. (1998). El desarrollo de programas de vinculación escuela-hogar. *Integración: Educación y Desarrollo Psicológico*, 10, 36-50.
- Gardner, H. (2001). *Inteligencias múltiples (La teoría en la práctica)*. Barcelona: Paidós.
- Gelman, R. (1979). Preschool thought. *American Psychologist*, 34, 900-905.
- Haidt, J. (2003). The moral emotions. En R. J. Davidson, K. R. Scherer y H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 852-870). Oxford: Oxford University Press.
- Hoffman, M. L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. En N. Eisenberg y J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development*. New York: Cambridge University Press.
- Hong, Y. (2003). An Ethnographic Study of Korean Kindergartners' Reasoning During Group Moral Discussions. *Early Childhood Education Journal*, 30(3), 151-156.
- Jagers, R. J. (2005). Moral competence promotion among African American children: conceptual underpinnings and programmatic efforts. En: L. Nucci (Ed.), *Conflict, contradiction and contrarian elements in moral development and education* (193-212). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kagan, J. (1981). *The second year. The emergency for self-awareness*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Nucci, L. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Onn, J. (1998). Civics and moral education in Singapore: Lessons for citizenship education?, *Journal of Moral Education*, 27(4), 505-524.
- Oser, F. K. (2005). Negative morality and the goals of moral education. En L. Nucci (Ed.), *Conflict,*

- contradiction, and contrarian elements in moral development and education* (pp. 129-153). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Oser, F. K. y Veugelers, W. (2003). *Teaching in moral and democratic education*. Bern: Peter Lang.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. Londres: Routledge. Traducido al español (1977) por Ed. Fontanella, Barcelona bajo el título: *El criterio moral del niño*.
- Piaget, J. (1981). *Intelligence and affectivity: their relationship during child development*. Palo Alto, California: Annual Reviews.
- Puig, J. M. (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Cuadernos de Educación, Número 17. Barcelona: Horsori.
- Puig, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- Scheler, M. (1996). *Ordo amoris*. Madrid: Caparrós.
- SEP (2004). Programa de Educación Preescolar. México: SEP. Disponible en: http://www.oei.es/inicial/curriculum/programa2004_mexico.pdf
- Sy, S. R., DeMeis, D. K. y Scheinfeld, R. E. (2003). Preschool children's understanding of the emotional consequences for failures to act prosocially. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 259-272.
- Walsh, J. D. (1992). *Implications of a post-Piagetian perspective for early childhood education: Helping children make sense*. Ponencia invitada al Taipei Municipal Early Childhood Education. Taipei, China.

Alfabetización emergente en niños preescolares de bajo nivel sociocultural: una evaluación conductual*

Emergent literacy within preschool children from low socio-cultural levels: A behavioral assessment

Yolanda Guevara-Benítez¹, Juan Pablo Rugerio²
Ulises Delgado-Sánchez³, Ángela Hermosillo-García⁴
Alfredo López-Hernández⁵

Tels. (+52) 55 5623 1108¹, (+52) 55 5306 2942², (+52) 55 5623 1333 ext. 39759³,
(+52) 55 5623 1333 ext. 39759⁴, (+52) 55 5398 0404⁵.
correos electrónicos (*email*): yolaguevara@hotmail.com¹, pablorugerio@hotmail.com²,
ulisesd2@yahoo.com³, angelahermosillo@hotmail.com⁴, ihea@campus.iztacala.unam.mx⁵.

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
Avenida De los Barrios núm. 1, Colonia Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla, Estado de México. C.P. 54090.
MÉXICO.

Artículo recibido: 25 de marzo de 2010; aceptado: 12 de junio de 2010.

RESUMEN

Para que los niños desarrollen habilidades académicas es necesario que tengan habilidades lingüísticas y preacadémicas fundamentales para la alfabetización. El objetivo del estudio fue evaluar el grado de desarrollo logrado por niños preescolares en habilidades preacadémicas y lingüísticas, relacionadas con la alfabetización emergente, así como las características del ambiente de alfabetización en sus hogares. Participaron 65 niños inscritos en tercer grado de educación preescolar, de comunidades de nivel sociocultural bajo, que fueron evaluados con dos instrumentos administrados individualmente. También participaron 30 de las madres de estos niños contestando un cuestionario. Los resultados indican que los niños cuentan con niveles bajos en habilidades preacadémicas y lingüísticas, lo que puede predecir un desempeño escolar deficiente. Lo anterior parece guardar relación con las creencias y prácticas alfabetizadoras que reportaron las madres a través del cuestionario. Se discute la necesidad de llevar a cabo programas encaminados a mejorar las prácticas de alfabetización emergente, en madres y profesores, con fines preventivos.

ABSTRACT

In order to develop academic skills for children it is also needed that they have previously laid the foundations for literacy, by developing linguistic and preacademic skills. The main purpose of this study was to assess the development level achieved by preschool children within preacademic and linguistic skills related to emergent literacy, as well as the characteristics of the literacy environment within their homes. Sixty-five children enrolled in third grade of preschool from low socio-cultural level communities, participated and were assessed using two individually applied tests. Also, 30 mothers of these children participated by responding a questionnaire. The results showed that children had low levels of preacademic and linguistic skills which may predict an insufficient academic performance, moreover this seems to be related with the beliefs and literacy practices reported by mothers through the questionnaire. It is also discussed the need to develop and apply preventive strategies aimed to improve the emergent literacy practices within mothers and teachers.

Palabras clave: alfabetización emergente, madres, preescolares, sociocultural bajo.

Key words: emergent literacy, mothers, preschool children, low socio-cultural environments.

*Los autores agradecen el apoyo del programa PAPCA(44) para la realización de la presente investigación, concedido durante el periodo 2009-2010, por la Facultad de Estudios Superiores Iztacala FES-UNAM, México.

La educación básica es un tema de gran relevancia social. En particular, durante los primeros ciclos escolares los niños desarrollan habilidades como la lectura y la escritura, que son la base para lograr el aprendizaje del alumno durante toda su vida escolar y social. Sin embargo, para que los niños puedan desarrollar tales habilidades académicas se requiere que antes logren el desarrollo adecuado de una serie de habilidades lingüísticas y preacadémicas que son fundamentales para la alfabetización.

Actualmente la alfabetización se define como el uso funcional, social y cognitivo de la lengua escrita (Garton y Pratt, 1991), y las diferentes perspectivas teóricas de la psicología (v. gr. conductismo, constructivismo, interconductismo) coinciden en que el proceso que la hace posible inicia desde edades muy tempranas de la vida. Los niños desarrollan una serie de habilidades lingüísticas y preacadémicas, así como conocimientos que les permiten el aprendizaje de la lectura y la escritura, a través de su interacción social con una comunidad que los introduce poco a poco a la lengua escrita (Guevara y Plancarte, 2002; Mares y Rivas, 2002; Seda, 2003; Suárez, 2000; Vega y Macotela, 2007). Para lograr la alfabetización, los niños requieren dominar diferentes habilidades, entre las que se incluyen hablar, escuchar, leer y escribir; el desarrollo del lenguaje oral es uno de los factores más importantes para lograr el dominio de la lengua escrita.

Por ello, en las últimas dos décadas ha cobrado gran interés el concepto de alfabetización inicial o emergente, que se lleva a cabo durante los años preescolares. Justeje y Kadaraveck (2002) definen la alfabetización inicial como aquellos conocimientos, conductas y habilidades que pueden llegar a presentar los niños cuando aún no se incorporan en actividades alfabetizadoras de lecto-escritura convencional, dentro de una institución educativa formal. En esta categoría se incluyen, por un lado, todas las habilidades de comunicación oral y por otro, todos los intentos de los niños para interpretar y utilizar símbolos impresos, con el objetivo de mantener o entablar una comunicación, sin importar que tales símbolos sean representados por medio de dibujos, garabatos o letras, lo cual ocurre normalmente desde los tres años de edad, aproximadamente (Seda, 2003; Suárez, 2000).

La concepción que ubica el inicio de la alfabetización en edades tempranas de la vida se basa en los siguientes

principios: a) el lenguaje oral, la lectura y la escritura se desarrollan de manera interrelacionada, por lo que la competencia en el lenguaje oral afecta el nivel de competencia en el lenguaje escrito; b) en un ambiente rico en condiciones que propician la alfabetización, los niños crecen experimentando con la lectura y la escritura en muchos aspectos de su vida cotidiana, y a partir de ello construyen su comprensión respecto del lenguaje escrito; c) la alfabetización inicial se desarrolla a partir de la interacción con otras personas en situaciones de la vida real en las que se utilizan el lenguaje oral, la lectura y la escritura; d) los niños desarrollan la alfabetización inicial a partir de su participación como aprendices activos dentro de situaciones que les son significativas, y e) el papel de los padres y otras personas alfabetizadas es el de facilitar este aprendizaje temprano del lenguaje, la lectura y la escritura (Vega y Macotela, 2007; Vega y Rocha, 2008).

El contexto familiar potencia el desarrollo de la alfabetización en tres formas: 1) a través de la interacción, que consiste en las experiencias compartidas por un niño con sus padres, hermanos y otras personas del entorno familiar; 2) mediante el ambiente físico, que incluye los materiales de lectura y escritura disponibles en el hogar, y 3) mediante el clima emocional y motivacional, que comprende las relaciones entre las personas en la casa, principalmente las que reflejan las actitudes de los padres hacia la alfabetización y las aspiraciones referentes al desempeño de sus niños.

Se han aportado evidencias de que las habilidades de alfabetización inicial se desarrollan mejor cuando los niños interactúan con sus padres dentro de actividades en donde el uso del lenguaje es necesario y funcional; también se ha probado que la adquisición de la alfabetización se ve afectada por los conocimientos y creencias que los padres (y particularmente las madres) tienen acerca del desarrollo infantil, así como por la importancia que ellas le atribuyen a la alfabetización desde edades tempranas de la vida de sus hijos (DeBaryshe, Binder y Buell, 2000). Investigaciones realizadas en diferentes países (Baker, Mackler, Sonnenschein y Serpell, 2001; Buckner, Bassuk y Weinreb, 2001; Carroll, Snowling, Hulme y Stevenson, 2003; González, 2004; Guevara, 2008; Guevara y Macotela, 2005; Muter, Hulme, Snowling y Stevenson, 2004; Poe, Burchinal y Roberts, 2004; Salsa y Peralta, 2001) aportan pruebas de que las características de las interacciones con los padres influyen de manera

importante en los niveles de desarrollo del niño, en cuanto a habilidades lingüísticas y preacadémicas, que se asocian a su vez con los niveles que alcanzan en lectura, escritura, matemáticas y otras competencias académicas que los alumnos desarrollan una vez que ingresan a la escuela primaria. Además, se ha encontrado que tales niveles de desarrollo infantil se ven afectados por el nivel socioeconómico, intelectual, educativo y emocional de los padres.

En México, donde un gran número de niños pertenece a un estrato sociocultural bajo, es necesario que la investigación educativa se encargue de ubicar un conjunto de factores que pueden estar asociados al desempeño escolar deficiente (por ejemplo, las condiciones físicas y ambientales de las aulas, las prácticas didácticas de profesores, la conformación del currículo y los materiales escolares, entre otros). Pero también se requiere evaluar qué tan preparados están los niños para enfrentar las materias que conforman el currículum de educación básica primaria, aplicando evaluaciones objetivas de los niveles de conducta preacadémica y lingüística; esta información será de utilidad cuando se localicen factores de riesgo en la población, tales como el pertenecer a un estrato sociocultural bajo.

Entre las competencias para iniciar el aprendizaje escolar, autores como De la Cruz (1989), Romero, Aragón y Silva (2002) y Vega (1998) ubican una serie de habilidades tales como el desarrollo motor fino y grueso, relaciones espacio-temporales, aptitud perceptiva de formas y colores, igualación, comprensión verbal, pronunciación, discriminación de sonidos, manejo de vocabulario básico, comprensión de narraciones y aptitud numérica, todas ellas consideradas como habilidades preacadémicas y lingüísticas. Esto se basa en los hallazgos de la investigación psicológica acerca de la secuencia que sigue el desarrollo de las habilidades académicas básicas, como las matemáticas y la lecto-escritura, así como de los factores que influyen dicho desarrollo.

Es importante poner atención en el planteamiento de autores como Slavin (2003), en el sentido de que es muy difícil remediar las deficiencias del aprendizaje una vez que éstas han aparecido, y que los servicios de educación deben considerar la importancia de prevenir e intervenir tempranamente, en lugar de continuar con una política puramente correctiva o remedial.

Al tomar en consideración todos los señalamientos anteriores, así como los resultados reportados para la educación básica primaria, parece necesario enfocar

esfuerzos de la psicología educativa hacia el desarrollo de programas de intervención que favorezcan el proceso de alfabetización inicial en los años preescolares, especialmente en poblaciones que, por sus características socioculturales, puedan considerarse en condiciones de privación cultural y en riesgo de presentar problemas académicos durante sus años escolares. Pero para lograr el desarrollo de programas y estrategias es necesario contar con evaluaciones que proporcionen una guía acerca de los aspectos que no están siendo desarrollados adecuadamente en los hogares y que ponen en riesgo de retardo escolar a un segmento de la población de niños mexicanos.

El objetivo de la presente investigación fue evaluar, en niños preescolares de nivel sociocultural bajo, el grado de desarrollo que han logrado en habilidades preacadémicas y lingüísticas relacionadas con la alfabetización emergente, así como las características del ambiente de alfabetización en sus hogares.

MÉTODO

Participantes

Se contó con la participación de 65 niños (30 del grupo 3° "A" y 35 del 3° "B") de un jardín de niños público de la zona metropolitana de Distrito Federal. Todos los niños están inscritos en dos grupos de tercer grado de educación preescolar, en el turno vespertino, y son pertenecientes a comunidades de nivel sociocultural bajo. También se contó con la participación de 30 de las madres de estos niños.

Procedimiento

Al inicio del ciclo escolar 2009-2010 se visitaron varias escuelas preescolares públicas de la zona metropolitana del Distrito Federal, para obtener la autorización de directivos y profesores para llevar a cabo el estudio. Una vez localizada una escuela en que se autorizó el trabajo, se convocó a una junta de padres de familia donde se les informó sobre las actividades a realizar, y se solicitó su consentimiento para hacerlo. También se aseguró la confidencialidad de los datos a obtener y su uso para fines exclusivamente de investigación.

Una vez obtenida dicha autorización se procedió a la evaluación de los niños, que consistió en la aplicación

de dos instrumentos diseñados para dar cuenta del nivel de desarrollo de habilidades preacadémicas y lingüísticas. Las pruebas fueron administradas en forma individual por un equipo de psicólogos entrenados, la aplicación de cada instrumento tuvo una duración de 30 minutos en promedio, con un descanso de 15 minutos entre una y otra.

Instrumentos

Dado que la presente es una evaluación de corte conductual, para elegir los instrumentos se consideró que cumplieran los requisitos de la evaluación referida a criterio, es decir: a) medir directamente las habilidades del alumno, b) evaluar conductas relacionadas con los aspectos por explorar, c) distinguir cuáles habilidades específicas ha desarrollado cada alumno y de cuáles carece, y d) enfocar la evaluación con fines educativos, dado que el interés principal no es comparar a un participante en particular respecto de una norma poblacional como es el caso de las evaluaciones referidas a la norma, aunque posee los elementos psicométricos correspondientes. Las evaluaciones referidas a criterio constituyen herramientas para medir el desarrollo de habilidades según destrezas específicas (Wallace, Larsen y Elksnin, 1992) y revisten utilidad cuando el interés es identificar las habilidades de cada alumno con fines didácticos (Macotela, Bermúdez y Castañeda, 1995).

Para la evaluación se eligieron dos instrumentos:

1. La Batería de Aptitudes para el Aprendizaje Escolar (BAPAE), creada por De la Cruz en 1989, para evaluar habilidades preacadémicas consideradas prerrequisito para la lectoescritura y las matemáticas. Fue diseñada, validada y estandarizada en España para su aplicación en escuelas primarias, a alumnos que están por ingresar al primer grado de primaria, y en 1999 fueron obtenidos los baremos mexicanos (Romero et al., 2002). Se utilizó este instrumento porque las muestras de conducta que proporciona cada una de sus subpruebas, revisten una gran utilidad para evaluar los aspectos preacadémicos de interés y, aun cuando los términos que utiliza no correspondan a una terminología conductual, decidimos respetarlos porque aluden a conductas observables. Lo que cambió para esta evaluación fue la forma de analizar los resultados obtenidos, pues las puntuaciones no se transformaron

al índice estipulado para *normalizarlas*; el dato obtenido fue el número de aciertos en cada área o subprueba aplicada, de un total de 50 aciertos posibles, obteniéndose así datos de porcentaje de respuestas correctas. Las pruebas que conforman el BAPAE se dividen en niveles 1 y 2. En esta evaluación se aplicaron las siguientes subpruebas del nivel 1: comprensión verbal (20 reactivos), relaciones espaciales (10 reactivos), aptitud perceptiva: constancia de forma (10 reactivos), y aptitud perceptiva: orientación espacial (10 reactivos).

2. La Evaluación de Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLÉ, de Vega, 1998). Consta de diez subpruebas: 1. Pronunciación correcta de sonidos del habla (15 reactivos). Se pide al niño que repita 15 palabras con un máximo de tres sílabas. 2. Discriminación de sonidos (10 reactivos). Se pide al niño que indique si varios pares de palabras dictadas por el evaluador suenan igual o diferente. 3. Análisis y síntesis auditivos (20 reactivos). Se pide al niño que pronuncie la palabra completa al dictarle las sílabas que la componen. En la segunda parte de la subprueba, se le pide que descomponga en sílabas cada palabra dictada. 4. Recuperación de nombres ante la presentación de láminas (10 reactivos). Se presentan dibujos de objetos comunes en el hogar para que el niño diga su nombre. 5. Seguimiento de instrucciones (10 reactivos). Se le dan al niño cuatro instrucciones que van desde una hasta cuatro actividades por realizar. 6. Conocimiento del significado de palabras (10 reactivos). El niño debe decir qué significa cada palabra dictada por el evaluador. 7. Comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordenadas (20 reactivos). Se dicta al niño un listado de palabras y se le pide que diga una palabra que signifique lo mismo, o que sea la contraria según sea el caso. También se pide que agrupe con un sólo término diferentes palabras conceptualmente relacionadas. 8. Repetición de un cuento captando las ideas principales (10 reactivos). Se narra un cuento breve al niño y se pide que lo repita de la manera más precisa posible. 9. Diferencia entre dibujo y texto (10 reactivos). Se presentan 10 palabras escritas y 10 dibujos; el niño debe señalar unos y otros, de acuerdo a la petición del evaluador. 10. Expresión espontánea. Se pregunta al niño todo lo que hizo ese día antes de llegar a la escuela. Se califican las respuestas del niño según una serie de criterios relacionados con estructura gramatical y contenido de sus exposiciones. El instrumento tiene un total

de 115 reactivos, a los cuales corresponde un total de 135 puntos posibles. En este caso también se obtuvieron porcentajes de respuestas correctas.

Se obtuvo una submuestra de 30 de los niños participantes, que obtuvieron porcentajes muy bajos en BAPAE y EPLE. En estos casos, además de las pruebas anteriores se le solicitó a cada niño que se dibujara a sí mismo y que escribiera su nombre, para observar las características de sus dibujos y letras. Por último, se aplicó un cuestionario dirigido a las 30 madres de esos niños, para obtener datos acerca de sus prácticas alfabetizadoras y sus concepciones acerca del desarrollo de la lectura y la escritura, en concordancia con las estrategias sugeridas por DeBaryshe et al. (2000) y Vega y Macotela (2007) para dar cuenta de las prácticas alfabetizadoras en el hogar.

RESULTADOS

La distribución de los puntajes obtenidos en la Batería de Aptitudes para el Aprendizaje Escolar (BAPAE) aparece en la figura 1, en ella se observa que los niños

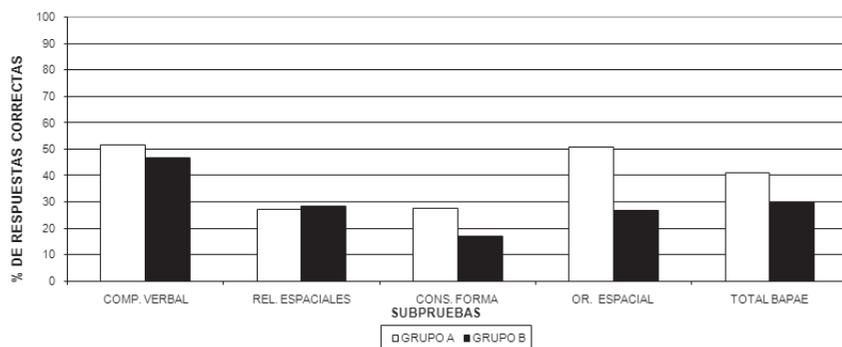


Figura 1. Porcentajes de respuestas correctas obtenidos por los niños de los Grupos A y B en BAPAE.

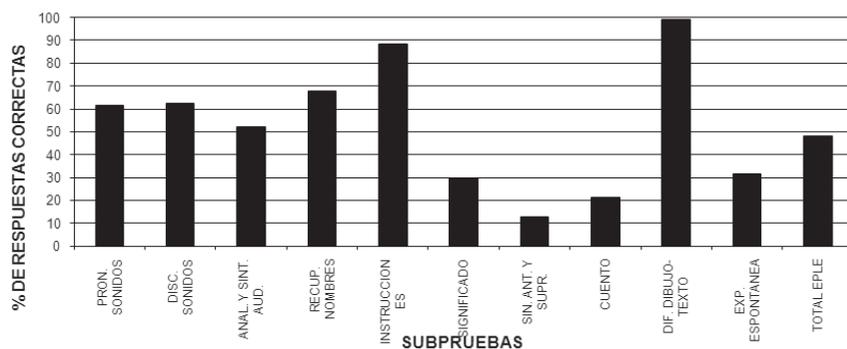


Figura 2. Porcentajes obtenidos por el Grupo A en el EPLE.

de ambos grupos escolares obtuvieron porcentajes promedio menores al 50% de respuestas correctas para el total de la prueba (41% y 30%, respectivamente). La figura 1 muestra que las subpruebas con mayores porcentajes para el Grupo A fueron comprensión verbal y orientación espacial, ligeramente por arriba del 50%, y que las subpruebas constancia de forma y relaciones espaciales estuvieron alrededor del 27%.

Los porcentajes de respuestas correctas de los niños del Grupo B fueron aún más bajos que los antes descritos, la subprueba con el porcentaje más alto fue comprensión verbal con el 47% y la de menor porcentaje fue constancia de forma con 17%.

Las figuras 2 y 3 muestran el desempeño de los niños en el Instrumento para Evaluar Habilidades Precursoras para la Lectura (EPL). En ellas se observa que los niños de ambos grupos escolares obtuvieron porcentajes promedio ligeramente menores al 50% de respuestas correctas para el total de la prueba. También puede apreciarse que los porcentajes de cada una de las subpruebas indican un desarrollo diferencial de las diez habilidades evaluadas. Los resultados de ambos grupos

son muy similares: las subpruebas con mayores porcentajes fueron diferencia entre dibujo y texto, y seguimiento de instrucciones; las intermedias fueron las relativas a recuperación de nombres ante la presentación de láminas, discriminación de sonidos, pronunciación correcta de sonidos del habla, y análisis y síntesis auditivos; con porcentajes bajos se encuentran expresión espontánea, conocimiento del significado de palabras y repetición de un cuento; comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordenadas obtuvo el menor porcentaje en ambos grupos (13% y 9% de respuestas correctas).

Durante las evaluaciones realizadas se encontró que en ambos grupos escolares había niños cuyas habilidades muestra-

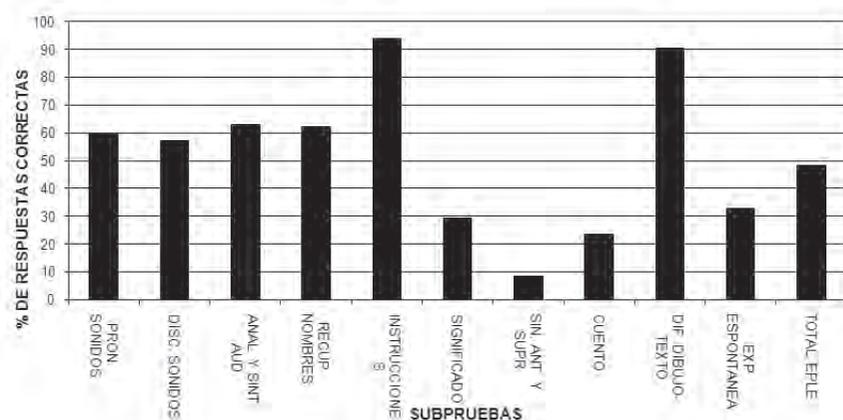


Figura 3. Porcentajes obtenidos por el Grupo B en el EPLE.

También se procedió a obtener información más detallada del nivel de alfabetización de estos 30 alumnos, a través de dos estrategias: la primera consistió en pedirles a los niños que elaboraran un dibujo de su propia persona, que en la misma hoja escribieran su nombre y que escribieran algo que ellos quisieran; la segunda estrategia consistió en aplicar un cuestionario a sus madres, para obtener datos sobre sus prácticas alfabetizadoras en casa.

ban un nivel particularmente bajo en ambas pruebas. Se pudo ubicar una submuestra de 15 niños de cada grupo con esas características, prácticamente la mitad de los niños evaluados. Los porcentajes promedio de esos 30 casos se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. Porcentajes promedio de los 30 niños, obtenidos en las pruebas EPLE y BAPAE.

BATERÍA DE APITUDES PARA EL APRENDIZAJE ESCOLAR (BAPAE)

| Subprueba | Porcentaje |
|-----------------------|------------|
| Comprensión verbal | 45 |
| Relaciones espaciales | 25 |
| Constancia de forma | 12 |
| Orientación espacial | 29 |
| Total BAPAE | 29 |

HABILIDADES PRECURRENTES PARA LA LECTURA (EPL)

| Subprueba | Porcentaje |
|---|------------|
| Pronunciación de sonidos del habla | 53 |
| Discriminación de sonidos | 56 |
| Análisis y síntesis auditivos | 47 |
| Recuperación de nombres ante la presentación de láminas | 59 |
| Seguimiento de instrucciones | 88 |
| Conocimiento del significado de palabras | 21 |
| Comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas | 5 |
| Repeticón de un cuento captando las ideas principales | 12 |
| Diferencia entre dibujo y texto | 93 |
| Expresión espontánea | 25 |
| Total EPLE | 41 |

Datos de la submuestra de 30 niños en relación con el dibujo y la escritura

Todos los niños realizaron el dibujo de sí mismos, la mayoría utilizando sólo líneas. El texto escrito por los niños (ante la solicitud de que escribieran su nombre) se analizó en términos del grado de convencionalidad que mostraban sus trazos o letras, y se categorizaron de acuerdo con las siguientes características: a) se le denominó dibujo cuando no era posible identificar formas de letras en los trazos del niño, en este caso estuvieron cuatro alumnos; b) garabato, cuando el trazo se aproximaba a la forma de letras, pero sin formar una palabra, este tipo de escritura fue mostrada por ocho niños; c) agrupamiento de letras, cuando el niño trazaba de manera discernible algunas letras, aún sin formar la palabra completa con su nombre, lo cual hicieron seis niños; d) nombre, cuando el niño escribía su nombre de manera legible, lo cual fue realizado por 12 niños. Ningún niño realizó lo que se incluyó en la categoría e) escritura convencional, es decir, ningún niño incluyó algún texto extra ante esa petición. La figura 4 ilustra gráficamente cuántos niños escribieron en una u otra de las formas antes descritas, de acuerdo con el grado de convencionalidad de su escritura.

Datos específicos de los 30 niños y las prácticas de alfabetización en su casa, obtenidos a través del cuestionario aplicado a las madres

Respecto al grado de escolaridad del padre: 2 no estudiaron, 5 terminaron primaria, 14 estudiaron secun-

daria, 6 con carrera técnica o bachillerato y 3 no respondieron; en el caso de la escolaridad materna: 9 terminaron primaria, 19 secundaria, 1 bachillerato y 1 no respondió.

Cuando se les preguntó sobre los materiales de lectura que se encuentran en el hogar, disponibles para el niño, contestaron como sigue: 23 dijeron contar con libros para niños, 4 reportaron tener libros para adultos, 5 dijeron tener enciclopedias, 13

revistas para niños, 2 revistas para adultos, 22 cuentos para niños, 5 historietas, 11 catálogos, 18 periódicos, 4 circulares, 9 propaganda diversa, 26 papel para escribir o dibujar, 27 lápices, 28 crayolas o colores.

En concordancia con lo realizado por DeBaryshe et al. (2000), se les realizaron cuatro preguntas sobre creencias y prácticas alfabetizadoras en casa: 1. ¿Cómo cree que los niños aprenden a leer? 2. ¿Qué cosas hace o hizo para ayudar a sus hijos a aprender a leer? 3. ¿Cómo cree que los niños aprenden a escribir? 4. ¿Qué cosas hace o hizo para ayudar a sus hijos a aprender a escribir?

Las respuestas a los cuestionarios aparecen en la tabla 2, en términos de número de madres que contestaron cada tipo de respuesta. Como se observa, las respuestas más frecuentes indican que las madres creen que los niños aprenden a leer y a escribir identificando letras o sílabas, así como su nombre, y esa parece ser su práctica más frecuente. También se ubicaron varias respuestas ambiguas del tipo: "los niños aprenden a leer o escribir motivándolos o enseñándoles", sin indicar cómo.

DISCUSIÓN

Los resultados indican que los niños participantes mostraron niveles que pueden considerarse bajos tanto en habilidades preacadémicas como lingüísticas, lo cual, interpretado a la luz de los hallazgos de múltiples investigaciones realizadas en el campo (Baker et al., 2001; Buckner et al., 2001; Carroll et al., 2003; DeBaryshe et al., 2000; González, 2004; Guevara, 2008; Guevara y Macotela, 2005; Muter et al., 2004; Poe et al., 2004)

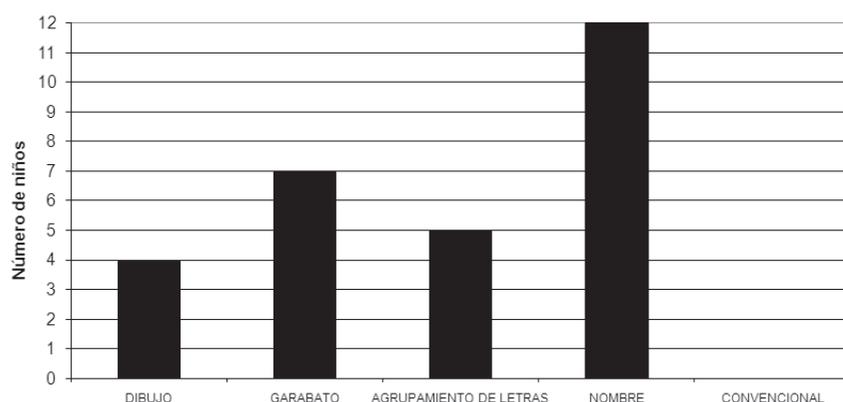


Figura 4. Número de niños que al escribir su nombre utilizaron cada grado de convencionalidad (categorías).

Tabla 2. Frecuencias de respuestas de las madres en las preguntas sobre creencias y hechos durante la enseñanza de la lectura y la escritura.

| | LECTURA Cree Hace | ESCRITURA Cree Hace |
|---|----------------------|------------------------|
| Viendo o usando materiales escritos | 3 | - |
| Viendo a otros (imitación) | 2 | 1 - |
| El adulto (u otro) le lee al niño libros o cuentos) | - | 3 - 1 |
| Lectura conjunta adulto-niño | 1 | 6 |
| Identificando letras o sílabas | 14 | 15 |
| Haciendo ejercicios labiales y de articulación de sonidos | - | 1 |
| Por medios electrónicos (televisión, computadora) | 1 | - |
| Haciendo uso de dibujos en libros o revistas | 1 | - |
| Realizando actividades de escritura (copias, dictados) | 4 | |
| Enseñándole a agarrar(usar) el lápiz | | 5 5 |
| Trazando líneas o figuras | | 5 5 |
| Escribiendo e identificando letras y su nombre | | 13 9 |
| Escribiendo copias y dictados (palabras) | | 5 7 |
| Realizando escritura conjunta adulto-niño | | 1 2 |
| Respuesta imprecisa (ambigua), tales como: motivándolos, enseñándoles, etc. | 9 | 5 4 6 |

pueden ser predictores de un desempeño escolar deficiente por parte de los alumnos.

Los niveles encontrados en habilidades como comprensión verbal, orientación espacial y análisis y síntesis auditivos (con porcentajes alrededor de 50% en las pruebas respectivas), indican que los niños aún no cuentan con un desarrollo adecuado para enfrentarse al aprendizaje de la lectoescritura convencional, aunque puede suponerse que tales habilidades pueden terminar de desarrollarse a lo largo del tercer grado de preescolar que están cursando.

Lo que puede resultar preocupante se relaciona con los niveles excesivamente bajos en que se encuentran habilidades de expresión espontánea, conocimiento del significado de palabras, repetición de un cuento, comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordenadas, que obtuvieron porcentajes excesivamente bajos durante la aplicación del EPLE, así como relaciones espaciales y constancia de forma (evaluadas por el BAPAE), ubicadas por debajo de 20%.

La información obtenida de la submuestra de los 30 niños con menores porcentajes en las pruebas, permitió ubicar que sus interacciones en el hogar no parecen estar encaminadas al desarrollo de habilidades de alfabetización emergente. Estos niños, además de mostrar niveles excesivamente bajos en prácticamente todas las habilidades lingüísticas y preacadémicas, en su mayoría no supieron escribir su nombre, limitándose a dibujar, garabatear o agrupar algunas letras.

Lo anterior parece guardar relación con las creencias y prácticas alfabetizadoras que reportaron las madres a través del cuestionario. Si bien la mayoría de ellas reportó que en sus casas cuentan con diversos materiales escritos (incluyendo libros y cuentos para niños), así como materiales para la escritura, pocas de ellas reportaron como prácticas la lectura de cuentos a los niños o la escritura conjunta. Al parecer, sus creencias y prácticas sobre la enseñanza de lectoescritura se relacionan con la identificación de letras o sílabas, aunque también pudieron ubicarse muchas respuestas ambiguas respecto a este punto, lo cual puede indicar que las madres no tienen claro su papel como agentes educativos para lograr la alfabetización inicial en sus hijos. Adicionalmente pudo observarse que ninguna madre mencionó que el desarrollo de la lecto-escritura pudiera propiciarse a través de actividades madre-hijo encaminadas al desarrollo del lenguaje oral en sus hijos, lo cual puede

concordar con una concepción tradicional respecto a que el lenguaje oral y el escrito son dos aspectos desvinculados, y que la enseñanza de la lengua escrita es una función exclusiva de la escuela primaria (Garton y Pratt, 1991).

Para analizar los datos encontrados en el presente estudio, es importante considerar las tres formas en que el contexto familiar propicia el desarrollo de la alfabetización inicial (Vega y Macotela, 2007), tratando de ubicar cuáles aspectos parecen estar presentes y cuáles no. La primera forma se relaciona con las interacciones en el hogar, que deben consistir en experiencias compartidas por un niño con sus padres, hermanos y otras personas del entorno familiar para facilitar el aprendizaje temprano del lenguaje, la lectura y la escritura; a la luz de los datos obtenidos, este aspecto no parece ser adecuado en los hogares de los niños participantes. La segunda forma es mediante el ambiente físico, que incluye los materiales de lectura y escritura disponibles en el hogar, aspecto que si bien parece cubrirse en los hogares encuestados, no puede surtir efecto sin las interacciones madre-hijo que propicien el uso de tales materiales por parte de los niños. La tercera forma propiciatoria de la alfabetización en casa se relaciona con el clima emocional y motivacional, especialmente en lo referente a las actitudes, creencias y prácticas de los padres para el desarrollo de la alfabetización en los niños; aspecto que se puede ver restringido, dado que las madres participantes no parecen tener claras las formas específicas en que pueden propiciar la motivación y el aprendizaje de sus hijos.

Desde luego, los datos aquí reportados no corresponden a una muestra estadísticamente significativa de la población mexicana de nivel sociocultural bajo. Sin embargo aportan datos que, aunados a los hallazgos de diversos investigadores (Dearing et al., 2004; Morrison et al., 2003), indican que el pertenecer a una familia de estrato sociocultural bajo afecta de manera importante los niveles de desarrollo del niño, en cuanto a habilidades lingüísticas y preacadémicas consideradas importantes para la alfabetización inicial de los niños preescolares. Situación que, a su vez, pone en riesgo de fracaso escolar a un gran número de niños, dado que afectan los niveles que pueden alcanzar en lectura, escritura, matemáticas y otras competencias académicas durante su educación formal.

Todo ello implica que deben encaminarse esfuerzos educativos para dar apoyo a padres y maestros de niños

que viven condiciones socioculturales limitadas, para lograr un mayor desarrollo de las habilidades de alfabetización inicial, lo cual puede considerarse como una estrategia preventiva que puede resultar más económica y eficiente que las remediales. De acuerdo con lo señalado por autores como Slavin (2003), es muy difícil remediar las deficiencias del aprendizaje una vez que éstas han aparecido. En esa labor preventiva puede ser de utilidad la aplicación de instrumentos de evaluación como los utilizados en este estudio, así como algunos de los hallazgos aquí reportados.

REFERENCIAS

- Baker, L., Mackler, K., Sonnenschein, S. y Serpell, R. (2001). Parents' interactions with their first-grade children during storybook reading and relations with subsequent home reading activity and reading achievement. *Journal of School Psychology, 39* (5), 415-438.
- Buckner, J. C., Bassuk, E. L. y Weinreb, L. F. (2001). Predictors of academic achievement among homeless and low-income housed children. *Journal of School Psychology, 39*(1), 45-69.
- Carroll, J. M., Snowling, M. J., Hulme, C., y Stevenson, J. (2003). The development of phonological awareness in preschool children. *Developmental Psychology, 39*(5), 913-923.
- Dearing, E., McCartney, K., Weiss, H. B., Kreider, H. y Simpkins, S. (2004). The promotive effects of family educational involvement for low-income children's literacy. *Journal of School Psychology, 42*(6), 445-460.
- DeBaryshe, B., Binder, J. y Buell, M. (2000). Mothers' implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care, 160*(1), 119-131.
- De la Cruz, M. V. (1989). *Batería de aptitudes para el aprendizaje escolar*. Madrid: TEA Ediciones.
- Garton, A. y Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós.
- González, A. M. (2004). International perspectives of families, schools and communities: Educational implications for family-school-community partnerships. *International Journal of Educational Research, 41*(1), 3-9.
- Guevara, Y. (2008). *Fracaso escolar. Investigación y propuestas de intervención*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Guevara, Y. y Macotela, S. (2005). *Escuela: del fracaso al éxito. Cómo lograrlo apoyándose en la psicología*. México: Pax.
- Guevara, Y. y Plancarte, P. (2002). Retardo en el desarrollo y educación especial: aportaciones del interconductismo. En G. Mares y Y. Guevara (Coords.), *Psicología interconductual Volumen 2. Avances en la investigación tecnológica* (pp. 41-78). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Justice, L. M. y Kadaraveck, J. (2002). Using shared storybook to promote emergent literacy. *Council for Exceptional Children, 34* (4), 8-14.
- Macotela, S., Bermúdez, P. y Castañeda, I. (1995). *Inventario de ejecución académica: un modelo diagnóstico-prescriptivo para el manejo de problemas asociados a la lectura, la escritura y las matemáticas*. Material inédito. México: Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mares, G. y Rivas, O. (2002). Diseño de programas para la enseñanza de la lengua escrita: un ejemplo. En G. Mares y Y. Guevara (Coords.), *Psicología interconductual Vol.2. Avances en la investigación tecnológica* (pp. 79-107). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Morrison, E. F., Rimm-Kauffman, S. y Pianta, R. C. (2003). A longitudinal study of mother-child interactions at school entry and social and academic outcomes in middle school. *Journal of School Psychology, 41*(3), 185-200.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J. y Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology, 40*(5), 665-681.
- Poe, M. D., Burchinal, M. R., y Roberts, J. E. (2004). Early language and the development of children's reading skills. *Journal of School Psychology, 42*, 315-332.
- Romero, M. A., Aragón, L. E. y Silva, A. (2002). Evaluación de las aptitudes para el aprendizaje

- escolar. En L. E. Aragón y A. Silva (Comps.), *Evaluación psicológica en el área educativa* (pp. 37-80). México: Pax.
- Salsa, A. M. y Peralta, O. A. (2001). La 'lectura' de material ilustrado: una estrategia educativa para el desarrollo del lenguaje de niños en edad preescolar. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, III(1), 49-56.
- Seda, I. (2003). La lectura en niños de nivel preescolar. En S. Swartz, R., Shook, A. Klein y C. Hagg (Eds.), *Enseñanza inicial de la lectura y la escritura* (pp. 81-94). México: Trillas.
- Slavin, R. E. (2003). Cada niño, un lector: éxito para todos. En A. Marchesi y C. Hernández Gil (Coords.), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp. 303-317). Madrid: Alianza Editorial.
- Suarez, A. (2000). *Iniciación escolar a la escritura y a la lectura*. Madrid: Pirámide.
- Vega, L. (1998). Instrumento para evaluar habilidades precurrentes de lectura (EPLE). Reporte de su elaboración y análisis psicométrico. *Integración: Educación y Desarrollo Psicológico*, 15/16, 29-36.
- Vega, L. y Macotela, S. (2007). *Desarrollo de la alfabetización en niños preescolares*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología.
- Vega, L. y Rocha, G. (2008). Promoción de habilidades lingüísticas orales relacionadas con la lectura, a través de la capacitación a profesoras para la lectura de cuentos. En Y. Guevara, *Fracaso escolar. Investigación y propuestas de intervención* (pp. 167-194). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Wallace, G., Larsen, S. y Elksnin, L. (1992). *Educational assessment of learning problems*. Austin, Texas: PRO-ED.

Correlación entre ansiedad y bienestar psicológico en estudiantes que ingresan a la universidad

*Correlation between anxiety and psychological wellbeing
in pre degree students*

Margarita Villaseñor-Ponce

Tel. (+52) 55 5532 4906, correo electrónico (*e-mail*): vipm53@yahoo.com

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza,
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
ASur 69 "A" núm. 144. Colonia El Prado, Delegación Iztapalapa,
México, DF, C.P. 09480.
MÉXICO.

Artículo recibido: 7 de abril de 2010; aceptado: 10 de junio de 2010.

RESUMEN

En la presente investigación descriptiva correlacional se estudió la relación entre dos variables, a saber; la ansiedad (de rasgo y de estado) y el bienestar psicológico subjetivo (satisfacción personal, satisfacción material y satisfacción con los estudios) con el fin de analizar su posible asociación. Para lo cual se trabajó con una población de 1 434 estudiantes de primer ingreso de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Los resultados indican que los estudiantes presentan altos niveles de bienestar psicológico y bajos niveles de ansiedad con distribuciones cercanas a la curva normal y una correlación negativa estadísticamente significativa al 0.01 entre la ansiedad y el bienestar psicológica. El bienestar psicológico subjetivo incide en los niveles de ansiedad por lo que se plantea al primero como una mediadora en la ejecución académica, por lo que se sugiere mayor investigación entre el bienestar psicológico subjetivo y el rendimiento académico.

ABSTRACT

This correlative descriptive research analyzes the relationship among anxiety-trait, anxiety-state and subjective psychological wellbeing in its variables of personal satisfaction, material satisfaction, and satisfaction with their academic performance in pre degree freshmen students ($n = 1\ 434$) from Biology, Engineering, Medicine, Chemistry, Biological Pharmaceutical Chemistry and Psychology majors from the Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Results show students have high psychological wellbeing levels and low anxiety levels, with distributions leading to normal and a negative statistically meaning correlation of 0.01 between anxiety and subjective psychological wellbeing. Given such relationship, the former is proposed as a meditative of academic performance. Therefore, we suggest a major research between psychological wellbeing and academic performance.

Palabras clave: bienestar psicológico, bienestar subjetivo, ansiedad escolar, calidad de vida, rendimiento escolar.

Key words: psychological well-being, subjective well-being, academic anxiety, life quality, school achievement.

La psicología de la educación ha desarrollado una gran cantidad de investigaciones al respecto del aprendizaje del estudiante durante su instrucción profesional. Una de las variables sustanciales que influyen en el aprendizaje de los estudiantes son los factores relativos a los aspectos personales, lo que implica hablar de los aspectos relacionados con la percepción que cada uno tiene de sí mismo como aprendiz (autoestima, motivación, estrés, bienestar psicológico, etc.). Aceptando el papel relevante de las variables personales, se debe distinguir de acuerdo con Nisbet y Shucksmith (1986) que "...el conocimiento de las variables de la persona (o atributo personales) tiene dos facetas; a saber el conocimiento de las capacidades y cualidades permanentes de uno mismo [...] y el conocimiento de procesos y estados transitorios" (citado en Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez, 1994).

Entre las variables que se han estudiado relativas a los atributos personales de los estudiantes encontramos a la ansiedad como un factor que puede facilitar y obstaculizar el aprendizaje. Por otro lado, otra variable que ha sido poco estudiada con relación al aprendizaje es el bienestar psicológico en cuya concepción de satisfacción con los éxitos logrados puede influir en el mismo. Por ello, el estudio de la percepción de bienestar psicológico en relación con los niveles de ansiedad de los estudiantes que ingresan a la universidad es importante y en un momento posterior, analizar el grado en que estos factores pueden ser predictores del posterior rendimiento académico.

La ansiedad ha demostrado ser una variable importante dentro del estudio de las características de los estudiantes, que influyen en su proceso de aprendizaje. Es considerada como un estado emocional displacentero vinculado a pensamientos negativos que involucra la evaluación cognitiva que un individuo hace acerca de la situación que percibe como amenazadora. Los síntomas característicos de procesos de ansiedad son muy comunes entre los estudiantes y pueden obstaculizar la vida social, el bienestar general, el desarrollo de habilidades sociales e incluso el rendimiento escolar ya que con niveles altos de ansiedad se dificulta la atención, concentración y el esfuerzo sostenido (Fernández-Castillo y Gutiérrez, 2009). Los estudiantes ansiosos se concentran más en la dificultad de la tarea que en el dominio de contenido a estudiar, se centran en sus inhabilidades personales, emocionales, así como en las fallas que han tenido en su desempeño previo (Rivas, 1977).

El inventario de ansiedad: rasgo-estado (Spielberger y Díaz Guerrero, 1975) hace una distinción entre rasgo y estado. La primera es una característica relativamente permanente de la persona y que indica una propensión a la ansiedad, es decir la tendencia a responder a situaciones percibidas como amenazantes con elevaciones en la ansiedad de estado, mientras que esta última es un estado emocional transitorio del organismo humano, que se caracteriza por sentimientos de tensión y de aprensión subjetivos conscientemente percibidos y por un aumento de la actividad del sistema nervioso autónomo. Los estados de ansiedad pueden variar en intensidad y fluctuar a través del tiempo.

Las diferencias entre los estudiantes ansiosos de educación superior han demostrado que la ansiedad se da en un continuo, que va desde los niveles menos adaptativos hasta los más adaptativos, encontrándose que los estudiantes que presentan altos niveles de ansiedad tienen una pobre ejecución escolar, menos hábitos de estudio, estudian durante periodos de tiempo menores y son más propensos a posponer el estudio y la realización de las tareas escolares, presentan más pensamientos negativos, disminuyen los niveles de control personal y aumenta la falta de confianza ante las situaciones que involucren la resolución de un problema y, por lo tanto, está correlacionado a pobres logros académicos (Schonwetter, 1995). Asimismo la ansiedad leve o moderada puede cumplir una función útil o favorecedora para el estudiante, ya que genera un estado de alerta y tensión que puede mejorar el rendimiento (Sue, 1996).

Tirado (2005) realizó una investigación con estudiantes mexicanos en relación con la ansiedad, el autoconcepto y el aprovechamiento escolar donde éste fue medido a través de varios exámenes a lo largo del ciclo escolar. Los resultados señalaron que los alumnos con promedios más bajos presentaron los indicadores más elevados de ansiedad conductual y además, mostraron mayor ansiedad escolar. Por otro lado, este estudio tomó algunas medidas fisiológicas, mismas que permitieron registrar el desasosiego emocional y cuyos resultados corroboraron las tendencias reportadas en la literatura sobre la relación inversa entre ansiedad y rendimiento académico. En estudios realizados en diversos centros, donde se exploran los efectos adversos de la ansiedad sobre los resultados académicos de los estudiantes, se encontró que los que exhibían niveles elevados de ansie-

dad presentaron menor rendimiento académico que los de ansiedad baja. (Celis, Bustamante, Cabrera, Cabrera, Alarcón y Monge, 2001). La literatura especializada en la ansiedad en contextos educativos, reporta que la ansiedad hacia los exámenes reduce la ejecución académica en todos los niveles educativos (Hembree, 1988, citado en Hernández-Pozo, Coronado, Araujo y Cerezo 2007).

Cuando tomamos en cuenta las variables del sujeto generalmente se considera la motivación, la autoestima, la autoeficacia, la ansiedad, pero es necesario considerar también el bienestar psicológico que finalmente es un aspecto global de la satisfacción personal con los que un estudiante inicia su instrucción universitaria.

El bienestar psicológico es un factor que puede ser importante en el desempeño de los estudiantes. Frecuentemente se ha considerado el bienestar psicológico como calidad de vida o modo de vida, sin embargo estos últimos conceptos se encuentran ligados al desarrollo económico alcanzado en un momento dado, y se están íntimamente relacionados con los ingresos y el consumo (Burnis, Brechting, Salsman y Carlson, 2009). El bienestar psicológico, por otra parte implica un aspecto cognitivo-evaluativo. Uno de los aspectos que representa un factor clave en el desempeño de los estudiantes, es el bienestar psicológico.

Veenhoven (1991) define al bienestar psicológico como el grado en que un individuo juzga su vida *como un todo* en términos positivos, esto es, si se encuentra a gusto con la vida que lleva. El bienestar psicológico, por otra parte implica un aspecto cognitivo-evaluativo. El componente cognitivo el que implica la satisfacción con la vida, representa la discrepancia percibida entre las aspiraciones y los logros, y el rango oscila desde la sensación de realización personal hasta la experiencia vital de fracaso: El componente evaluativo conlleva el aspecto afectivo y se refiere al agrado experimentado por una persona con sus sentimientos, emociones y estados de ánimo más frecuentes.

El bienestar psicológico es el resultado de la interacción entre variables subjetivas y objetivas, entre las aspiraciones y las condiciones de vida, las metas y las aspiraciones que se tienen para lograrlas ubicadas en determinados contextos sociales.

El bienestar psicológico surge del balance entre los logros que ha tendido la persona y que frecuentemente se le llama satisfacción que son eventos del presente y las expectativas que se tienen que son proyecciones hacia

el futuro. Las áreas de mayor interés en el estudio del bienestar psicológico son trabajo, familia, condiciones de vida, las relaciones afectivas y sexuales (Victoria, 2005).

El bienestar psicológico suele ser la resultante de afrontar adecuadamente las situaciones de estrés de la vida cotidiana, y al mismo tiempo una persona con alto nivel de bienestar está mejor preparada y afronta mejor las demandas y los desafíos del ambiente. De hecho, esta idea de la relación entre el bienestar psicológico y ansiedad pone a los sujetos en condiciones de enfrentar retos.

Tanto el bienestar psicológico subjetivo y la ansiedad son variables del sujeto que deben de considerar en el diseño del currículum y el desarrollo del estudiante como un aprendizaje estratégico. Conocer los niveles de ansiedad es importante porque permite diseñar estrategias que los habiliten en el manejo de la misma en situaciones difíciles a las que se presentarán, en cuanto al bienestar psicológico existe poca bibliografía que fundamente la relación entre estas dos variables.

Por tanto deben considerarse las características de los estudiantes que ingresan a la universidad, tomando en cuenta las circunstancias de vida en las que se encuentran inmersos, para poder entender sus atributos personales, con lo que se pueden propiciar estrategias que permitan desarrollar las habilidades que los posibiliten para ser estudiantes exitosos. Las características de los estudiantes que ingresan a la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM son particulares, ya que su zona de influencia, de donde provienen, la mayoría de ellos, es ciudad Nezahualcóyotl, Valle de Chalco, Texcoco y áreas anexas. Este contexto social presenta una problemática con altos índices de delincuencia, pobreza media y extrema, poco bagaje cultural, bajo índice de escolaridad etc. En la mayoría de los casos son primeros miembros de su familia que ingresan a estudios profesionales y todas las esperanzas y expectativas familiares están puestas en ellos.

Ante esta situación es importante conocer los niveles de ansiedad y de bienestar psicológico con el que ingresan a la universidad, ya que esta puede facilitar o no su estancia en la escuela y evitar la deserción siendo estas las variables objeto del estudio.

Existe poca bibliografía que correlacione el bienestar psicológico con la ansiedad en sujetos estudiantes de educación superior, por lo que los objetivos del presente estudio fueron:

- Describir las características de la población estudiada con respecto a la ansiedad mediante la aplicación del inventario de ansiedad: rasgo-estado.
- Describir las características de la población estudiada con respecto al bienestar psicológico mediante la aplicación de la Escala de Bienestar Psicológico.
- Analizar la relación que existe entre el bienestar psicológico y la ansiedad en la población estudiantil que ingresa a la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, en el que se espera encontrar una correlación negativa entre ambas variables.

Por lo que se realizó un estudio correlacional entre las variables mencionadas.

MÉTODO

Sujetos

Participaron en el estudio 1434 estudiantes de primer ingreso a la FES Zaragoza. La muestra se distribuyó a través de las carreras de Biología con 261 estudiantes, Ingeniería Química con 132 alumnos, QFB con 226 estudiantes, Medicina con 239 alumnos, Enfermería con 289 estudiantes y Psicología con 285 estudiantes.

La muestra consistió de los sujetos que se presentaron a la Jornada Médica Automatizada que se realiza a los alumnos inscritos en el semestre 2008-1 en el primer semestre de todas las carreras que ofrece la dependencia. Por lo tanto la muestra fue no probabilística, accidental.

Instrumentos

Para medir el bienestar psicológico se utilizó la Escala de Bienestar Psicológico (EBP) de José Sánchez-Cánovas que consta de cuatro subescalas, sin embargo para los fines de esta investigación solamente se aplicaron tres subescalas, a saber, a) escala de bienestar psicológico subjetivo que valora la satisfacción personal de la vida; b) la escala de bienestar material que valora el aspecto material, no con indicadores externos, sino la percepción subjetiva que tiene la persona de su bienestar material y c) subescala de bienestar laboral en el cual se hizo una adaptación considerándolo como bienestar en los estudios. No se aplicó la escala de satisfacción sexual con la pareja porque este aspecto no era de interés para la presente investigación.

En total la prueba se compone de 49 reactivos en escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta. La prueba presenta para la escala de bienestar psicológico subjetivo un coeficiente alfa de 0.928; para la subescala de bienestar material un coeficiente alfa de 0.928 y para el bienestar laboral un coeficiente alfa de 0.86.

Para medir los niveles de ansiedad se utilizó el Inventario de Ansiedad: Rasgo-Estado (IDARE) de Spielberger y Díaz-Guerrero, que está constituido por dos escalas que mide dos dimensiones de la ansiedad, de rasgo y de estado. La primera, ansiedad de rasgo consiste en veinte afirmaciones, de tipo Likert con cuatro opciones, en la que se le pide a los sujetos que describan como se sienten generalmente. La segunda, ansiedad de estado, consiste en veinte aseveraciones, de tipo Likert con cuatro opciones, en las que se les indica a los sujetos como se sienten en un momento dado. Los coeficientes alfa que se obtuvieron fueron de 0.86 para ansiedad de rasgo y 0.83 para ansiedad de estado.

Procedimiento

Los investigadores aplicaron ambos cuestionarios de manera grupal durante la Jornada Médica Automatizada, junto con el cuestionario de salud que aplica la Dirección General de Servicios Médicos. Se realizó en el auditorio de la FES Zaragoza, no se les puso límite de tiempo. Las aplicaciones se programaron para que se realizaran en un día por cada una de las seis carreras, durante la mañana participaron los estudiantes del turno matutino y por la tarde los alumnos del turno vespertino. Una vez que se repartieron los instrumentos, se les dieron las instrucciones de ambos cuestionarios. Se les preguntaba si tenían dudas. El experimentador permanecía en el recinto durante todo el proceso y personalmente recolectaba los instrumentos. Este procedimiento se llevó a cabo durante los seis días y los dos turnos (excepto medicina que sólo tiene un turno).

RESULTADOS

Se realizaron diferentes análisis estadísticos: descriptivos y correlaciones (de Pearson). Los análisis de datos se efectuaron bajo el programa SPSS versión 15.0.

Los análisis descriptivos, de la variable de bienestar psicológico, tanto en su aspecto total como en sus tres subescalas, mostraron un nivel alto de bienestar psi-

Tabla 1. Estadísticos descriptivos.

| | Satisfacción personal | Satisfacción material | Satisfacción con los estudios | bptotal | IDARE Estado | IDARE Rasgo |
|------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------------------|-----------|--------------|-------------|
| N válidos | 1433 | 1433 | 1433 | 1433 | 1433 | 1433 |
| perdidos | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Media | 118.09040 | 38.11240 | 40.62260 | 196.82530 | 31.64170 | 33.9921 |
| Desv. típ. | 20.76475 | 8.39351 | 5.59030 | 31.06796 | 9.58166 | 12.5026 |
| Mínimo | 38.00 | 10.00 | 14.00 | 66.00 | 20.00 | 20.00 |
| Máximo | 187.00 | 50.00 | 50.00 | 279.00 | 80.00 | 80.00 |

cológico general en los estudiantes que tuvieron una media de 196.82 ($DT = 31.64$) con un rango de valores entre 279 y 66. Con respecto a la subescala de satisfacción personal, los sujetos obtuvieron una media de 118.09 ($DT = 20.76$) con un rango entre 187 y 38, lo que implica una alta satisfacción personal. Con relación a la satisfacción material, aunque alta es la subescala más baja pues presenta una media de 38.11 ($DT = 8.39$) con una rango que oscila entre 10 y 50. La escala de satisfacción con los estudios encontramos una media de 40.62 ($DT = 5.59$) con un rango entre 50 y 14.

En cuanto al inventario de ansiedad: rasgo-estado, los análisis estadísticos muestran un nivel de ansiedad medio, en la ansiedad rasgo se puede observar una media de 33.99 ($DT = 12.50$) y la escala de ansiedad de estado se tiene una media de 31.64 ($DT = 9.58$) con rangos que van de 80 a 20. Los estadísticos pueden verse en la tabla 1. Con base en estos datos se puede decir que los niveles de satisfacción psicológica son altos y que la ansiedad presenta niveles bajos.

En todos los casos las distribuciones mostraron una tendencia a la normalidad (véanse figuras 1-6).

Con respecto al objetivo de determinar si existe correlación entre bienestar psicológico, en sus tres subescalas y ansiedad rasgo y estado se realizó una correlación de

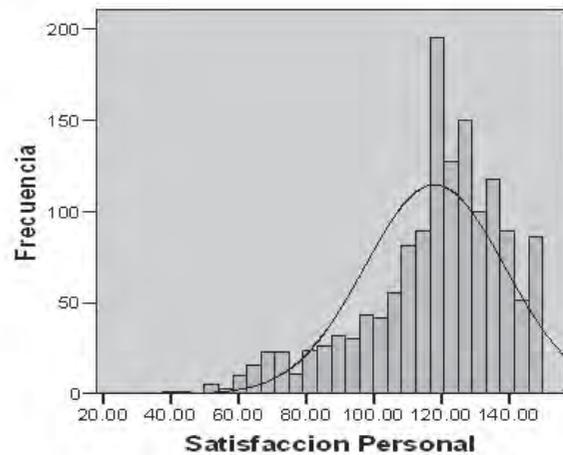


Figura 2. Estadística descriptiva de satisfacción personal.

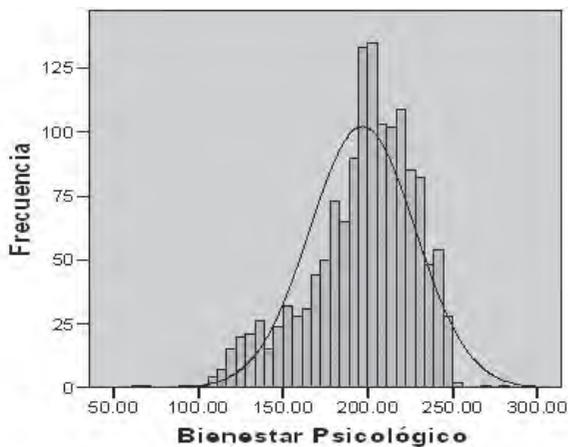


Figura 1. Estadística descriptiva del bienestar psicológico.

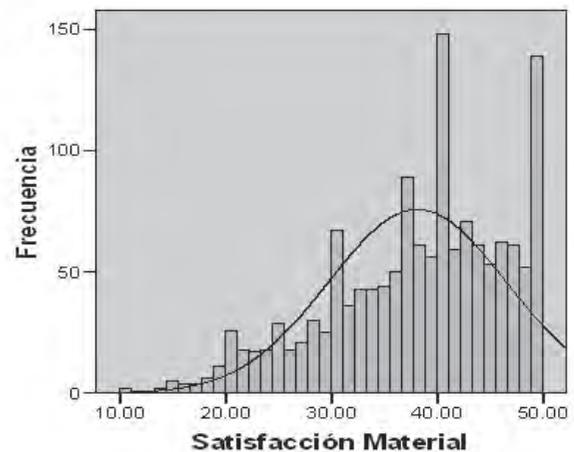


Figura 3. Descripción estadística de satisfacción material.



Figura 4. Descripción estadística de satisfacción con los estudios.

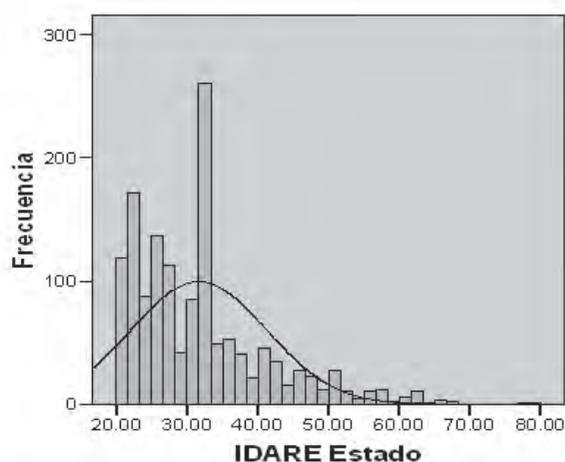


Figura 5. Descripción estadística de IDARE estado.

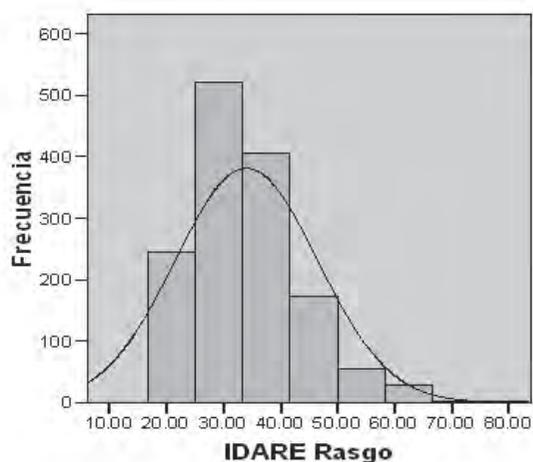


Figura 5. Descripción estadística de IDARE rasgo.

Pearson entre las variables. Los resultados se muestran en la tabla 2.

Se puede observar existe una correlación negativa, estadísticamente significativa en nivel de 0.01 bilateral, en todos los casos. El inventario de ansiedad estado correlaciona negativamente con la escala de bienestar psicológico, en su nivel global -489, en la subescala de satisfacción personal -480, en la de satisfacción material con -405 y en la de satisfacción con los estudios -327, mientras que el IDEA rasgo correlaciona negativamente con el bienestar psicológico global con -386, el de satisfacción personal -384, con satisfacción material -313 y con satisfacción en los estudios -327. Cabe hacer notar que el índice de correlación es mayor en la ansiedad de estado que en la de rasgo. Los resultados hablan de que a mayor ansiedad menor percepción de bienestar psicológico, siendo esta relación en ansiedad de estado y de rasgo, aun cuando la correlación es ligeramente mayor para la ansiedad de estado. Los resultados se pueden ver en la tabla 2.

Los resultados descriptivos nos muestran que entre los estudiantes que ingresaron al primer semestre en 2008-1 tienen una percepción de su bienestar psicológico moderadamente alto y bajos niveles de ansiedad y que ambas variables se correlacionan de manera significativa de manera negativa.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos.

| | | Satisfacción personal | Satisfacción material |
|---------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------|
| IDARE Estado | Correlación de Pearson | -.480(**) | -.405(**) |
| | Sig. (bilateral) | .000 | .000 |
| | N | 1433 | 1433 |
| IDARE Rasgo | Correlación de Pearson | -.384(**) | -.313(**) |
| | Sig. (bilateral) | .000 | .000 |
| | N | 1433 | 1433 |

| | | Satisfacción con los estudios | bptotal |
|---------------------|------------------------|-------------------------------|-----------|
| IDARE Estado | Correlación de Pearson | -.327(**) | -.489(**) |
| | Sig. (bilateral) | .000 | .000 |
| | N | 1433 | 1433 |
| IDARE Rasgo | Correlación de Pearson | -.248(**) | -.386(**) |
| | Sig. (bilateral) | .000 | .000 |
| | N | 1433 | 1433 |

DISCUSIÓN

Los resultados muestran que los estudiantes ingresan a la universidad con un alto nivel de bienestar psicológico, lo cual puede deberse a que no se está midiendo los niveles socioeconómicos, ni de ingresos, o bienestar material relacionado con indicadores objetivos, sino que la escala aplicada evalúa el bienestar subjetivo que el sujeto percibe lo cual coincide con lo planteado por Victoria (2005).

Los niveles altos de bienestar psicológico global pueden deberse a que los estudiantes al ingresar a la universidad están alcanzando un logro que subjetivamente es valorado como muy importante, más aun si se considera que los estudiantes provienen de familias en donde pocos o ninguno de los miembros alcanzan una formación universitaria. Concordantemente con lo anterior la alta satisfacción que presentan los estudiantes puede deberse a que se sienten satisfechos consigo mismo y con lo que han logrado hasta este momento. Con respecto a la satisfacción material, aun cuando se considera alta, es la subescala con menos puntaje, lo cual puede deberse al nivel económico-cultural del que provienen la mayoría de los estudiantes de la dependencia en estudio. En cuanto a la escala de bienestar en los estudios, se puede decir en que los estudiantes se encuentran satisfechos con la escuela y que el pasar a un nivel de estudios superior puede motivarlos e influir en las puntuaciones que los estudiantes obtuvieron en esta escala.

Las distribuciones de las puntuaciones de la escala de bienestar psicológico, en sus tres subescalas muestran distribuciones cercanas a la curva normal lo cual puede deberse al tamaño de la muestra.

Los niveles de ansiedad que mostraron los estudiantes en la presente investigación son considerados bajos los cuales pueden ser favorecedores a los estudiantes, en virtud de que como menciona Sue (1996) cuando la ansiedad es moderada beneficia al sujeto dado que genera un estado de alerta y tensión que puede mejorar el rendimiento.

Los altos niveles de bienestar psicológico puede deberse al momento específico de aplicación del cuestionario. La jornada médica automatizada se realiza una vez que los estudiantes se les ha notificado que fueron aceptados en la universidad y están llevando a cabo sus trámites de inscripción. Es un momento en donde aún no han iniciado sus actividades escolares y no tienen la presión que curso del semestre implica.

En cuanto a las correlaciones encontradas, los resultados indican la relación esperada. A menor ansiedad, mayor bienestar psicológico y mientras más altas sean las puntuaciones en bienestar psicológico, menor es la ansiedad que presentan los estudiantes. Los datos expresan una correlación más fuerte para la ansiedad de estado lo cual puede deberse a que la misma aplicación de los cuestionarios es una situación de examen que pudo haber aumentado ligeramente la ansiedad, dado que de acuerdo con la bibliografía especializada se ha mostrado una relación muy fuerte entre la ansiedad y las evaluaciones escolares (Hembree, 1988, citado en Hernández-Pozo et al., 2008).

Si bien el presente estudio no contrastó el bienestar psicológico con el rendimiento escolar, el encontrar una correlación negativa entre las variables estudiadas demuestra que si hay una incidencia del bienestar psicológico sobre la ansiedad por lo que, a la luz de estos resultados se puede considerar al bienestar psicológico como una variable mediadora influyendo en la ansiedad la cual se ha demostrado ampliamente que es muy importante en el aprendizaje y puede determinar la actuación en situaciones de exámenes.

Se propone para próximas investigaciones, estudiar el bienestar psicológico en relación con el rendimiento académico, sobre todo el bienestar subjetivo, con el objeto de determinar la posible influencia sobre el uso de habilidades de estudio, que podrían ser estrategias de aprendizaje.

Asimismo, se sugiere aplicar los instrumentos en otro momento de la instrucción primordialmente durante el curso del semestre, cuando las demandas de los estudios se presentan y los estudiantes conozcan su carrera y las tareas y presiones a las que estarán sometidos durante su estancia universitaria.

Finalmente se sugiere estudiar la correlación entre bienestar psicológico y ansiedad durante el semestre contrastándolo con rendimiento académico o satisfacción en lo aprendido y hacerlo la comparación entre diferentes carreras o áreas de dominio.

REFERENCIAS

- Burris, J., Brechting, E., Salsman, J. y Carlson, Ch. (2009). Factors associated with the psychological well-being and distress of university students. *Journal of American College Health*, 57(5), 536-543.

- Celis, J., Bustamante, M., Cabrera, D., Cabrera, M., Alarcón, W. y Monge, E. (2001). Ansiedad y estrés académico en estudiantes de medicina humana del primer y sexto año. *Anales de la Facultad de Medicina*, 62(1). Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/BVRevistas/anales/v62_n1/Ansiedad.htm
- Contreras, F., Espinosa, J. C., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A. y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas*, 1(2). Recuperado el 4 de mayo de http://www.usta.edu.co/otras_pag/revistas/diversitas/doc_pdf/diversitas_2/vol1.no.2/art_6.pdf
- Fernández-Castillo, A. y Gutiérrez, M. E. (2009). Atención selectiva, ansiedad, sintomatología depresiva y rendimiento escolar en adolescentes. *Electronic Journal or Research in Educational Psychology*, núm. 17, 7(1), 49-76. Recuperado el 4 de mayo de 2009 de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/Contador_Articulo.php?295
- Hernández-Pozo, M., Coronado, O., Araújo, V., y Cerezo, S. (2008). Desempeño académico de universitarios en relación con ansiedad escolar y auto-evaluación. *Acta Colombiana*, 11(1), 13-23. Recuperado el 20 de enero de 2010 de la fuente: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552008000100002&lng=en&nrm=iso
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. España: Grao.
- Rivas, F. (1977). *El proceso de enseñanza-aprendizaje en la situación educativa*. Barcelona: Ariel Planeta.
- Schonwetter, D. J. (1995). Academic success in collage: an empirical investigation on gender differences by test anxiety interaction. Paper presented at the *Annual Meeting of American Educational Research Association*.
- Spielberger, C. D. y Díaz-Guerrero, R. (1975). *IDARE Inventario de Ansiedad: Rasgo-Estado*. México: El Manual Moderno.
- Sue, D. (1996). *Comportamiento anormal*. México: McGraw-Hill.
- Tirado, J., Ortega, S., Díaz, V. y Martín, F. (2005). Terapia breve en estudiantes universitarios con problemas de rendimiento académico y ansiedad: Eficacia del modelo 'La cartuja'. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 589-608.
- Veenhoven (1995). Development in satisfaction research. *Social Indicators Research*, 37, 1-46.
- Victoria, C. (2005). El bienestar psicológico: dimensión subjetiva de la calidad de vida. *Revista Electrónica de Psicología de Iztacala*, 8(2).

Estudio comparativo de la ejecución en tareas de lectura en niños hasta tercer grado de primaria¹

Comparative study about achievement in reading tasks in children up to third grade

María Susana Eguía-Malo

Tel. (+52) 55 5622 0555 ext. 41223, correo electrónico (*e-mail*): seguiam@unam.mx

División de Estudios de Posgrado, Facultad de Psicología,
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
Avenida Universidad núm. 3004, Colonia Copilco Universidad,
Delegación Coyoacán, México, D.F., C.P. 04510.
MÉXICO.

Artículo recibido: 13 de abril de 2010; aceptado: 29 de julio de 2010.

RESUMEN

Se realizó un estudio comparativo del desempeño en lectura convencional con 690 niños de primero a tercero de primaria del Distrito Federal (México), a través del Inventario de Ejecución Académica –IDEA– (Macotela, Bermúdez y Castañeda, 1996). El objetivo fue caracterizar patrones de desempeño en tareas de lectura entre niños y niñas de escuelas públicas, privadas y niños diagnosticados con problemas de aprendizaje en alguna institución. Los resultados mostraron un desempeño global bajo, menos del 80% mínimo esperado; los alumnos de escuelas privadas obtuvieron puntajes más altos, específicamente los de segundo grado; los de tercero obtuvieron aún menor ejecución, la puntuación más baja fue en lectura en silencio. En lectura oral se encontró una relación inversamente proporcional entre errores y aciertos y una mayor frecuencia de errores específicos en el grupo de niños con problemas de aprendizaje. Se derivaron categorías de respuesta del análisis de contenidos temáticos y se encontró que los niños presentan respuestas textuales en comprensión de lectura.

ABSTRACT

A comparative study about the achievement in conventional reading tasks of 690 children from first to third grades in elementary schools in Mexico City was carried out, applying the Inventario de Ejecución Académica, IDEA (Macotela, Bermúdez & Castañeda, 1996). The objective was to characterize achievement patterns of reading between boys and girls from public and private elementary schools, as well as children diagnosed with learning disabilities. The results show a low global achievement (less than 80% minimum expected), private schools children with higher scores, especially from second grade. Children from third grade got lower grades, with the lowest in silent reading. An inversely proportional relationship was found between mistakes and correct answers in oral reading and a higher frequency of specific mistakes in children with learning disabilities. Response categories were elaborated from the analysis of theme contents, and it was detected that children give textual answers in reading comprehension.

Palabras clave: evaluación psicoeducativa, educación básica, competencias en lectura, comprensión lectora, problemas de aprendizaje.

Key words: psycheducational evaluation, elementary education, competencies in reading, reading comprehension, learning disabilities.

¹El estudio formó parte del proyecto de investigación: 'Identificación de dificultades en la lectoescritura y las matemáticas elementales a partir de alternativas basadas en la evaluación para la enseñanza', financiado por la UNAM (PAPIIT IN309597) y del cual la Dra. Silvia Macotela Flores fue responsable.

A pesar de los esfuerzos y los cambios realizados en las políticas gubernamentales, no se ha llegado aún a que las y los estudiantes adquieran de manera efectiva las habilidades académicas básicas sobre las que se irá construyendo su aprendizaje. Esto ha ocasionado que algunos niños manifiesten un bajo rendimiento escolar, lo que los lleva al fracaso y a la deserción (Guevara y Macotela, 1999). El bajo rendimiento se refiere a que un determinado porcentaje de niños acumula deficiencias en la adquisición de los conocimientos elementales y no adquiere las competencias requeridas como el resto de sus compañeros, por lo que su ejecución académica resulta de baja calidad (Secretaría de Educación Pública [SEP], 1992, 1993).

Con respecto a esto, es pertinente tomar en cuenta los resultados de las evaluaciones internacionales, los cuales muestran que los estudiantes mexicanos de 15 años obtienen resultados bajos en su capacidad para entender y resolver problemas a partir de la aplicación de los conocimientos en lectura, matemáticas y ciencias naturales (*Programme for International Student Assessment [PISA]*, OECD, 2000, 2003, 2006). Si desde los primeros años de la primaria no se adquieren las habilidades académicas básicas, será difícil que al continuar en los siguientes grados escolares los estudiantes adquieran las competencias, dado que los conocimientos, la información y las expectativas se vuelven más complejas.

En relación con la lectura, foco central de este trabajo, Tamassia (SEP, 2002) señala que en PISA se define a la lectura como "la habilidad de comprender, utilizar y hacer una reflexión de textos, para lograr objetivos personales, desarrollar el conocimiento y potencial y para participar de una manera efectiva en la sociedad" (p. 274). Sin embargo, afirma que los niños de 15 años están a la mitad de su proceso de desarrollo y no han aprendido aún todo lo que requieren saber para cuando sean adultos. En este sentido, valdría la pena reflexionar acerca del logro de los objetivos del programa oficial e identificar si realmente se está alcanzando que los alumnos sean aprendices permanentes e independientes y puedan actuar con eficacia e iniciativa en situaciones prácticas (SEP, 1997); sobre todo si se consideran los cambios actuales del currículo de primaria (SEP, 2009). Los resultados de este tipo de evaluaciones internacionales deberían tomar en cuenta las variables involucradas, sin buscar justificaciones externas que no contribuyen a mejorar la preparación de los estudiantes mexicanos.

El fracaso escolar, tal y como lo definen Marchesi y Hernández-Gil (2000), se refiere no sólo a una pobre ejecución en el ciclo escolar, sino también a las repercusiones que éste tendrá en el futuro personal del individuo y su calidad de vida.

Los problemas de fracaso escolar se reflejan generalmente en las áreas de lecto-escritura (Gutiérrez, 2002). El lenguaje escrito constituye un conglomerado de conductas altamente elaborado y complejo, producto de diversos factores sometidos a múltiples influencias. De hecho, es imprescindible para alcanzar los niveles de evolución propios del hombre promedio en las sociedades desarrolladas, en las que es indispensable el dominio de la escritura tanto en sí misma como en su relación con la lectura. La lecto-escritura ha sido y es agente determinante en la transmisión de la cultura intergeneracional e interhumana (Cervera y Toro, 1980).

Salvia y Hughes (1990) definen a la lectura como "el proceso de translación de símbolos escritos a palabras y obtener significado de la secuencia de esas palabras" (p. 124). Macotela, Díaz y Pérez (1991) consideran pertinente hacer la distinción de dos modalidades: lectura en silencio y lectura oral. En ambas se puede evaluar desde la relación entre el sonido y el estímulo textual hasta las respuestas a preguntas de comprensión y el recuerdo libre. La lectura es una actividad básica para el aprendizaje de habilidades más complejas. Para poder atender los problemas que se han derivado de un aprendizaje deficiente en el la lectura, sería necesario conocer primero cuál es el nivel de dominio que muestra el alumno con respecto a ésta.

Se tomó la definición de la lectura del Programa Nacional de Educación 2001-2006 (por el momento en que se realizó el estudio), donde se menciona que leer no es simplemente trasladar el material escrito a la lengua oral, ya que esto sólo sería una técnica de decodificación. Leer implica interactuar con el texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos; la lectura tiene como propósito que los niños logren comprender lo que leen y utilicen la información leída para resolver problemas en su vida cotidiana (Martínez, 2002).

Durante muchos años los niños que han presentado dificultades en su desempeño escolar, han sido sometidos a diversos tipos de evaluaciones, las cuales no han ofrecido a los maestros la información que permita superarlas y prevenirlas. De acuerdo con Macotela (2004) este problema se relaciona por un lado, con el hecho de

que la mayoría de los instrumentos de evaluación no tienen relación estrecha con la enseñanza, y por el otro, que los instrumentos que se utilizan en la actualidad, no fueron diseñados para responder a las necesidades específicas de la población mexicana.

En este sentido, Macotela, Bermúdez y Castañeda (1995) definen a la evaluación como el proceso de obtención de información o de obtención de datos con el propósito de fundamentar decisiones educativas. La evaluación en contextos educativos ha sido ampliamente cuestionada debido a que se ha confundido el término de *evaluación* con el de aplicación de pruebas. El problema ha sido que la calificación es la que determina si el alumno adquirió o no determinadas habilidades académicas. Por su parte, la evaluación, además de incluir la aplicación de pruebas, también involucra un conjunto mayor de fuentes de información, de las cuales se extrae un panorama integral con respecto a un problema determinado.

Para lograr lo anterior, Macotela, Bermúdez y Castañeda (1996) diseñaron un instrumento de evaluación para población mexicana referido a criterio y basado en los planes y programas de SEP (1993) para los tres primeros grados de primaria, el Inventario de Ejecución Académica (IDEA). Las autoras construyeron el IDEA como una prueba de escrutinio; su objetivo es la evaluación general de habilidades académicas básicas en las áreas de escritura, matemáticas y lectura, cuyo resultado permitirá decidir si se realiza una evaluación más específica que clarifique la presencia de dificultades en alguna de las áreas. Se constituye como una evaluación psicoeducativa, pues se basa en aspectos que fundamentan la enseñanza diagnóstico-prescriptiva. El nivel de las habilidades se determina a partir del grado de dificultad de los reactivos y los problemas se establecen con base en el análisis del tipo de errores que el niño comete, clasificados como errores de regla y errores específicos.

Los errores de regla se refieren a un deficiente manejo de convencionalismos de carácter gramatical u ortográfico, tales como las reglas para la acentuación de palabras, manejo de mayúsculas, uso de signos ortográficos, etcétera. Estas dificultades pueden solucionarse a través de la explicación y el ejercicio de las mismas. Por otro lado, los errores específicos están asociados a los problemas particulares de aprendizaje en la escritura y la lectura. La presencia de este tipo de errores requiere de una forma de tratamiento diferente y permite dis-

tinguir entre los problemas de bajo rendimiento y de aprendizaje.

Dado que los tres primeros grados de primaria son fundamentales para la adquisición de las habilidades básicas de aprendizaje, este estudio tuvo como propósito caracterizar patrones de desempeño en tareas de lectura convencional en niños de primero a tercer grado de primaria, con o sin problemas de aprendizaje.

MÉTODO

Se llevó a cabo un estudio comparativo con un diseño *ex post facto* (Coolican, 1997).

Participantes

La muestra fue no probabilística intencional (Neuman, 1997) conformada por 690 niños entre 6 y 11 años de primero a tercer grado de primaria, 100 por grado, 300 por escuela (pública o privada). Asimismo participaron 90 niños diagnosticados con problemas de aprendizaje por instituciones especializadas, 30 por cada grado escolar.

Dieciocho psicólogos fungieron como jueces para la clasificación de las respuestas de los niños a las preguntas de comprensión de lectura (oral y en silencio).

Instrumento

Se utilizó la Prueba de Lectura del IDEA cuyo objetivo es determinar habilidades y dificultades en la Lectura Oral, comprensión lectora y Lectura en Silencio. En la lectura oral se evalúa la correspondencia entre fonema y grafema a través de 10 reactivos. La comprensión se determina a través de tareas de reconocimiento, asociación, respuestas a preguntas o recuerdo libre (6 preguntas para cada texto leído, uno oral y otro en silencio). En el caso de la lectura en silencio, para la relación entre símbolos y sonidos se requiere que el niño señale el estímulo textual correspondiente, a partir de un estímulo verbal (contiene 20 reactivos de reconocimiento y asociación).

Procedimiento

Se establecieron los siguientes objetivos particulares:

- 1) Analizar cuantitativamente el desempeño de los niños en tareas de lectura en silencio y de lectura oral.

- 2) Determinar la relación entre el desempeño en la lectura en silencio y la lectura oral.
- 3) Analizar los patrones de error en la lectura oral.
- 4) Comparar el desempeño entre grados y tipo de escuela en relación con las tareas de lectura en silencio y lectura oral.
- 5) Analizar cualitativamente las respuestas de los niños a preguntas de comprensión con base en un análisis de contenidos, elaborando una clasificación de las respuestas de los niños a las preguntas de comprensión de textos, tanto de la lectura en silencio como de lectura oral, con base en elementos comunes de respuesta.
- 6) Validar las categorías de respuesta elaboradas de acuerdo con la opinión de expertos.

Variable dependiente: Puntajes obtenidos en el instrumento de Lectura del IDEA en las tareas de lectura oral: decodificación y comprensión por respuestas a preguntas; en las tareas de lectura en silencio: reconocimiento, asociación y comprensión por respuestas a preguntas y recuerdo libre; frecuencia de errores en la tarea de lectura oral; frecuencia de respuestas por categorías derivadas del análisis cualitativo de las respuestas a las preguntas de comprensión.

Variables independientes: Grupo de referencia: a) rendimiento normal. Total de niños inscritos a los grupos que no estuvieran bajo tratamiento formal o que no hubieran sido reportados por el maestro como niños con bajo rendimiento; b) rendimiento bajo. De acuerdo con el reporte de la maestra del grupo; y c) diagnóstico de problemas de aprendizaje. Grado escolar: primero, segundo y tercero de primaria. Sistema: escuela pública, escuela privada e institución, en ésta se consideró a los niños que presentaban problemas de aprendizaje independientemente si asistían a una escuela pública o privada.

Se aplicó individualmente la prueba de lectura del IDEA al total de niños de cada grado escolar, por escuela y por institución de atención, durante los meses cercanos al término del ciclo escolar. Se calificaron los protocolos, y a partir de los puntajes obtenidos se elaboraron los perfiles de rendimiento con respecto a su ejecución total, lectura en silencio y lectura oral. Se realizó el análisis de errores en términos de frecuencia por tipo de error, con respecto a los errores específicos en lectura oral.

Para realizar la captura y procesamiento de datos, se utilizó el paquete estadístico SPSS Versión 8.0. Con objeto de determinar los perfiles de ejecución en las tareas de lectura por variable considerada, y la diferencia entre medias, se aplicó un AVAR de una sola vía con una prueba Post Hoc (Tukey). Asimismo se realizó el análisis de consistencia interna de la prueba.

Se evaluó la comprensión de textos en las dos tareas de lectura oral y en silencio, en las que a cada historia corresponden 5 preguntas textuales: ¿cómo?, ¿por qué?, ¿con qué?, ¿quién?, ¿a dónde?, ¿quién?, ¿qué, ¿cuál? y la última que se refiere a una pregunta de síntesis: ¿Qué título le pondrías a esta historia? Para ello, se elaboraron categorías de respuesta para las 30 preguntas de los seis textos evaluados a partir de un análisis de contenidos temáticos y de acuerdo con la siguiente clasificación (Ayala, 2002; Sarroub y Pearson, 1998; Idol, 1986):

- Preguntas explícitas del texto, dependientes del texto, las respuestas se encuentran de manera evidente en el mismo texto (qué, quién, dónde).
- Preguntas implícitas del texto, las respuestas se basan en dos o más detalles del texto, pero no tan obvias (cómo, cuándo).
- Preguntas implícitas en el *libreto* del lector, se requiere que el lector haga uso de su conocimiento previo y con uno o más detalles del texto pueda llegar a la respuesta (por qué).

Para la validación de las respuestas de los niños a las preguntas de comprensión, se utilizó un formato donde se detallaba el texto con la pregunta correspondiente, así como las diferentes respuestas de los niños y la clasificación en categorías, con objeto de que cada experto marcara la opción que le pareciera más adecuada en correspondencia con la respuesta. En la tabla 1 se presentan las categorías de las 4 primeras preguntas; las tres primeras corresponden a una respuesta correcta y las tres últimas son respuestas incorrectas.

En la tabla 2 se clasifican las respuestas del título de la historia, las 3 primeras (idea principal o idea secundaria) se clasifican como correctas y las dos últimas se consideran respuestas incorrectas.

RESULTADOS

Se obtuvo la consistencia interna del instrumento de Lectura para cada uno de los grados. El índice alpha de Chronbach (natural y estandarizado) (véase tabla 3).

Tabla 1. Preguntas acerca del texto.

| TIPO DE RESPUESTA | DEFINICIÓN |
|--------------------|--|
| Textual | Utiliza las mismas palabras contenidas en el texto |
| Parafraseo | Utiliza sinónimos o palabras equivalentes |
| Agrega elementos | Información no presente en el texto, que complementa la respuesta |
| Altera elementos | La respuesta guarda relación con el texto, pero altera elementos del mismo, modificando el sentido |
| No guarda relación | Respuesta sin relación con el texto |
| No responde | Respuesta inexistente |

En el caso de los perfiles de desempeño, los puntajes naturales se convirtieron a porcentajes para efectos de comparación. La figura 1 muestra los porcentajes generales de ejecución de los niños con respecto al total de aciertos en tareas de lectura en los tres grados de primaria estudiados y de los tres tipos de escuelas. Se observa que los niños de escuelas privadas presentan un porcentaje de desempeño más alto (80% los de primero, 78% los de segundo y 73% los de tercero) que aquellos que provienen de escuelas públicas (68%, 73% y 59% respectivamente), la ejecución de los niños diagnosticados con problemas de aprendizaje refleja un porcentaje más bajo de ejecución (44%, 66% y 50% para primero, segundo y tercero).

Asimismo se observa una tendencia general respecto a que los niños de segundo (73% pública y 66% de institución) muestran una mejor ejecución que los de

Tabla 2. Pregunta del título del texto.

| TIPO DE RESPUESTA | DEFINICIÓN |
|------------------------------------|---|
| Textual (idea principal) | Acciones, situaciones o personajes principales, presentes en el texto |
| Agrega elementos (idea principal) | Incluye términos no presentes en el texto, a las acciones, situaciones o personajes principales |
| Textual (idea secundaria) | Acciones, situaciones o personajes secundarios, presentes en el texto |
| Agrega elementos (idea secundaria) | Incluye términos no presentes en el texto, a las acciones, situaciones o personajes secundarios |
| No guarda relación | Respuesta sin relación con el texto |
| No responde | Respuesta inexistente |

Tabla 3. Índices de consistencia interna de la prueba de lectura por grado.

| GRADO | ALPHA | ALPHA ESTANDARIZADA |
|---------|-------|---------------------|
| Primero | .7718 | .9602 |
| Segundo | .8274 | .8709 |
| Tercero | .8344 | .8744 |

primero (68% pública y 44% institución) y tercero (59%, 73% y 50%) en cada tipo de escuela, a excepción de los de escuela privada (78% segundo). Cabe señalar que los porcentajes de ejecución total son bajos en todas las escuelas; sólo los niños de primer grado de escuela privada, obtienen el porcentaje mínimo aceptable de ejecución (80%).

En la figura 2 se muestra la ejecución de los niños del primer grado. En el caso de los niños con rendimiento normal, el porcentaje de ejecución total es del 79%, 86% en lectura en silencio y 74% en lectura oral. Los niños con rendimiento bajo presentan una ejecución en lectura en silencio del 66%, 49% en lectura oral y un total del 57%. Los niños con problemas de aprendizaje obtienen un total de 44%, 56% de ejecución en lectura en silencio y 35% en lectura oral. Tanto los niños con rendimiento bajo como los de problemas de aprendizaje muestran un desempeño por debajo del 60% de ejecución. Asimismo, todos los niños de este grado presentan el porcentaje de ejecución más bajo en lectura oral.

La figura 3 corresponde a los resultados de los niños de segundo grado. Los de rendimiento normal obtienen una ejecución de 73% en lectura en silencio, 80% en oral y 77% total; su desempeño baja con respecto a los de primer grado. Los niños con rendimiento bajo presentan un 64% en lectura en silencio, 72% en lectura oral y 68% de ejecución total. Los niños con problemas



Figura 1. Ejecución total en tareas de lectura por grado escolar y tipo de escuela.

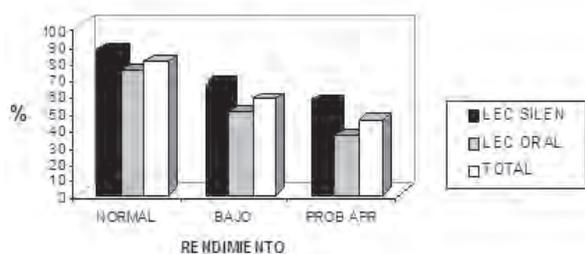


Figura 2. Ejecución en las tareas de lectura del grupo de primer grado por nivel de rendimiento.

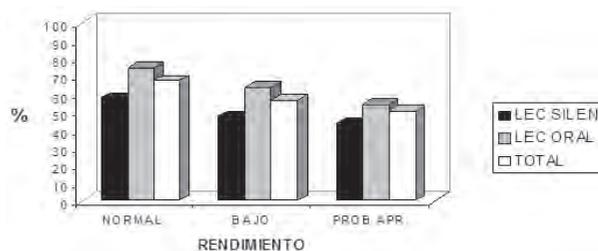


Figura 4. Ejecución en las tareas de lectura del grupo de tercer grado por nivel de rendimiento.

de aprendizaje tienen un nivel de ejecución similar: 70% en lectura en silencio (mayor ejecución que los de rendimiento bajo), 63% en lectura oral y un total de 66%. En el caso de estos dos grupos, su ejecución mejora en relación al desempeño de los niños de primer grado.

Se puede apreciar el patrón de ejecución de los niños con rendimiento normal y bajo, quienes presentan un porcentaje de ejecución más alto en lectura oral, que los niños con problemas de aprendizaje.

Respecto al tercer grado, con base en el nivel de rendimiento (véase figura 4), se observa que la ejecución de los niños con rendimiento normal es muy baja en lectura en silencio (58%), con un porcentaje de 75% en lectura oral y 68% de ejecución total; su desempeño es el más bajo de los niños clasificados con rendimiento normal en los tres grados. Los niños cuyo rendimiento es bajo, presentan un nivel de ejecución en lectura en silencio de 48%, 64% en lectura oral y 57% en el total de la ejecución. Los niños diagnosticados con problemas de aprendizaje muestran un muy bajo nivel de desempeño tanto en lectura en silencio (44%) como en lectura oral (54%) y con un total de ejecución de 51%. El rango del desempeño global en tercer grado va desde el 44% en lectura en silencio de los niños con problemas de

aprendizaje hasta el 75% en lectura oral en los niños con rendimiento normal.

En lo que se refiere al tipo de escuela, la figura 5 muestra los resultados obtenidos por los niños de escuela pública en los tres grados. La ejecución de los niños de primero (77% en lectura en silencio, 61% en lectura oral y 68% en total) y segundo (70, 76 y 73% respectivamente) es semejante, pero, en ninguna tarea los grupos alcanzan el 80% de ejecución que sería el mínimo aceptable de acuerdo con los criterios establecidos en el IDEA. Por su parte, el resultado de los niños de tercero hace manifiesta una ejecución pobre: 49.5% en lectura en silencio, 66% en lectura oral y 59% en el porcentaje total de aciertos.

En cuanto a los grupos pertenecientes a la escuela privada se observa que en el primer grado alcanzan el 80% en el total de aciertos (con 86% en lectura en silencio y 76% en lectura oral), en segundo disminuyen ligeramente (78% de ejecución total, con 73% en silencio y 81% oral), pero en el tercer grado su desempeño baja en lo que concierne a la lectura en silencio (63%) se mantiene el 80% en lectura oral, y alcanzan una ejecución total de 73% (véase figura 6).

El desempeño de los niños con problemas de aprendizaje diagnosticados por una institución, en general es

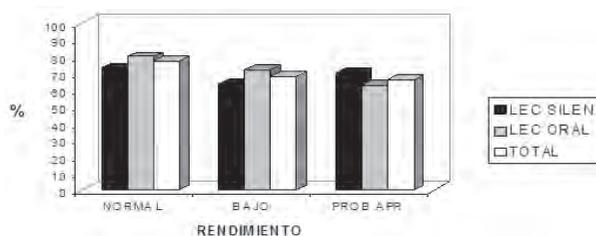


Figura 3. Ejecución en las tareas de lectura del grupo de segundo grado por nivel de rendimiento.



Figura 5. Ejecución en las tareas de lectura por grado escolar de la escuela pública.

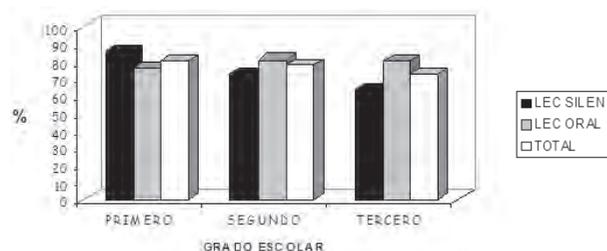


Figura 6. Ejecución en las tareas de lectura por grado escolar de la escuela privada.

bajo; en el primer grado está por debajo del 50% de ejecución (56% lectura en silencio, 35% lectura oral y 44% total), en segundo se observa un incremento en sus habilidades, ya que alcanzan hasta el 70% en lectura en silencio, 63% en lectura oral y un 66% de ejecución total, pero, en tercer grado el porcentaje se reduce hasta el 50% de ejecución total, con un 44% en lectura en silencio y 54% en lectura oral.

Con respecto al análisis de los errores cometidos, en la tabla 4 se presentan los errores específicos en lectura oral que cometieron los niños de los tres grados, así como la frecuencia promedio por tipo de error.

Como se puede apreciar los niños con problemas de aprendizaje son los que cometen más errores específicos y los de la escuela pública presentan una alta frecuencia de errores. En primer grado es más alta la frecuencia en los niños de este tipo de escuela que los que presentan problemas de aprendizaje. El número de errores cometidos por los niños de escuela privada es considerablemente menor que en los otros sistemas escolares. Con respecto al segundo grado, los niños de escuela pública reducen el número de errores específicos; sin embargo, cometen más errores de adición que de omisión

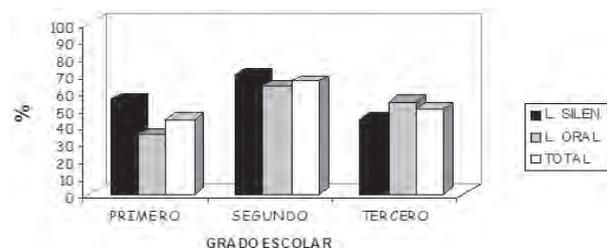


Figura 7. Ejecución en las tareas de lectura por grado escolar del grupo de niños con problemas de aprendizaje diagnosticados en una institución.

Tabla 4. Errores en las tareas de lectura oral por grado y sistema de escuela.

| GRADO | TIPO DE ERRORES | ESCUELA PÚBLICA | ESCUELA PRIVADA | INSTITUCIÓN |
|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|--------------|
| Primero | Sustitución | 5.03 | 2.19 | 5.45 |
| | Omisión | 4.10 | 1.51 | 4.23 |
| | Adición | 1.94 | .70 | 1.03 |
| | Totales | 12.64 | 4.92 | 11.89 |
| Segundo | Sustitución | 2.81 | 2.45 | 6.16 |
| | Omisión | 1.35 | 1.38 | 3.46 |
| | Adición | 1.45 | 1.17 | 2.97 |
| | Totales | 6.28 | 5.33 | 15.35 |
| Tercero | Sustitución | 3.75 | 1.73 | 6.00 |
| | Omisión | 1.96 | .90 | 2.45 |
| | Adición | 1.63 | .84 | 1.95 |
| | Totales | 8.17 | 3.60 | 11.29 |

esión (es el único caso en que esto sucede), y se acercan más a la frecuencia de errores cometidos por los niños de escuela privada. La frecuencia de los errores cometidos por los niños con problemas de aprendizaje se incrementa aún más que en los de primer grado. Para el tercer grado se observa una reducción en la frecuencia de errores específicos de los niños de escuela privada, mientras que los de escuela pública presentan mayor número de errores y los de problemas de aprendizaje los reducen y queda el total de errores menor a los de primer grado.

Otro hallazgo relevante a mencionar se refiere a la categorización de las respuestas a las preguntas abiertas de los textos de comprensión de lectura en silencio y de lectura oral. De acuerdo con los resultados, en las respuestas de los niños de primero se observa que éstas son en su mayoría de tipo textual en lectura en silencio, pero, en la lectura oral utilizan con mayor frecuencia el parafraseo. Cabe resaltar que un alto porcentaje de los niños con problemas de aprendizaje no sabían leer (66%), por lo que se ubicaron en la categoría No Responde. En varias de las preguntas, las respuestas de los niños quedan ubicadas en la categoría No Guarda Relación porque sus respuestas presentan una similitud fonética con la respuesta correcta (p.e. Balón-Dolón), pero no tienen relación directa con el texto leído. Sin embargo, este tipo de respuesta puede ser reflejo de

que el niño así leyó la palabra en cuestión, por lo cual la decodificación pudiera considerarse apropiada.

En las respuestas de los niños de segundo se observa que siguen respondiendo dentro de la categoría *textual* en ambas tareas, sin importar el tipo de escuela de la que provienen. Aquí es interesante resaltar que en la tarea de lectura en silencio, a la pregunta ¿Qué hizo Paty?, un alto porcentaje de niños de las tres escuelas emitió respuestas que se ubican en la categoría *altera elementos*, esto se debe a que la pregunta está mal planteada y los criterios que marca el instrumento como respuesta correcta no corresponden. Las respuestas que dieron los niños podían ser correctas de acuerdo con el contenido del texto. Esta confusión se observa también en la pregunta acerca del título. Asimismo es interesante resaltar que para la pregunta referente al título de la historia en lectura oral, los niños de escuela pública y con problemas de aprendizaje responden usando *elementos no presentes* en cuanto a la *idea principal* del texto, mientras que los de escuela privada usan la *idea principal textual*.

En el caso de los niños de tercer grado, se aprecia que sus respuestas se clasifican con mayor frecuencia dentro de la categoría *textual* en casi todas las respuestas a las preguntas. Esto es interesante debido a que los niños menores no responden con una frecuencia tan alta en esta categoría. Además, aún cuando la frecuencia de respuestas es menor, los niños de escuela pública responden más dentro de la categoría del *parfraseo* que los de escuela privada. Las respuestas a la pregunta 2 de lectura en silencio y de lectura oral presentan una alta frecuencia en la categoría *altera elementos*, por lo que también habría que revisar la forma en que está planteada la pregunta en el instrumento, así como los criterios con respecto a las respuestas correctas, dado que los niños están respondiendo con información presente en el texto.

Para determinar la diferencia entre medias se aplicó un AVAR de una sola vía con una prueba Post Hoc (Tukey). Los resultados se presentan en tres bloques que corresponden a los tres grados estudiados. En lo que respecta a las variables *escuela* y *rendimiento* del primer grado, las diferencias entre medias resultaron significativas ($p < .05$) en todos los casos excepto en *total errores específicos lectura oral* entre las tres escuelas donde no existen diferencias significativas, así como entre las escuelas pública y privada con respecto a *preguntas de lectura en silencio*.

Respecto al segundo grado al analizar las variables *escuela* y *rendimiento*, las diferencias resultan significativas

en *subtotal lectura oral*, en *lectura texto oral* (en la comparación entre escuela pública y privada), donde las diferencias entre medias resultan significativas ($p < .05$). En el grupo de tercero, en el caso de la variable *escuela*, las diferencias entre medias resultan significativas ($p < .05$) en todos los casos excepto en *subtotal lectura oral*, *total errores específicos lectura oral*, *preguntas lectura silencio*, *preguntas lectura oral* y *lectura texto oral* entre escuela pública e institución. En lo que respecta a la variable *rendimiento*, en *total errores específicos lectura oral* y *lectura texto oral* cuando se compara el rendimiento normal con los de problemas de aprendizaje, las diferencias entre las medias resultan significativas ($p < .05$).

CONCLUSIONES

Los datos obtenidos permitieron demostrar diferencias de ejecución entre niños de escuelas privadas, públicas y niños que asisten a instituciones para la atención de problemas de aprendizaje. Asimismo se muestra que ante tareas de lectura de mayor complejidad, los niños de tercer grado tienen un desempeño más bajo. El análisis de los errores específicos en lectura oral de acuerdo con el instrumento aplicado, permite detectar aquellos niños que presentan dificultades en su aprendizaje.

Por otro lado, al caracterizar las respuestas a preguntas de comprensión de lectura, se observa que los niños responden en su mayoría de manera textual, por lo que se concluye que el sistema de enseñanza no está propiciando que los alumnos aprendan a razonar y a interpretar lo que están leyendo.

La importancia de este trabajo radica en que la Psicología puede aportar elementos para el apoyo en las tareas académicas como la lectura, dado que las alternativas de la evaluación psicoeducativa establecen un estrecho vínculo entre el diagnóstico y la intervención, tales como la evaluación referida a criterio y basada en currículum. La alternativa de evaluación-intervención que se propone en este trabajo, puede contribuir a que los maestros encuentren un apoyo para el logro de los objetivos académicos de sus alumnos.

REFERENCIAS

Ayala, C. R. (2002). Enseñanza de estrategias para la comprensión lectora en alumnos de secundaria con

- dificultades en el aprendizaje. Reporte de experiencia profesional de la Maestría en Psicología no publicado, México: UNAM.
- Cervera, M. y Toro J. (1980). *Test de análisis de lecto-escritura*. Madrid: Pablo del Río.
- Coolican, H. (1997). *Métodos de investigación y estadística en psicología*. México: El Manual Moderno, S.A.
- Diario Oficial de la Federación (2002). *Programa Nacional hacia un País de Lectores*.
- Guevara, Y. y Macotela, S. (1999). El proceso de adquisición de habilidades académicas. *Integración Educativa y Desarrollo Psicológico*, 11.
- Gutiérrez, A. M. (2002). Fracaso y deserción: una problemática educativa. Tesis de licenciatura en psicología no publicada. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Idol, L. (1986). *Models of curriculum-based assessment*. Texas: PRO-ED.
- Macotela, S., Díaz, R. y Pérez, S. (1991). Características personales y familiares de niños con problemas de aprendizaje. *Tópicos de Investigación y Posgrado*, 2(2), 31-46.
- Macotela, S., Bermúdez, P. y Castañeda, I. (1995). *Evaluación de problemas de aprendizaje y bajo rendimiento*. Programa de Publicaciones de Material Didáctico. México: Facultad de Psicología. UNAM.
- Macotela, S., Bermúdez, P. y Castañeda, I. (1996). Inventario de Ejecución Académica: un Modelo Diagnóstico-prescriptivo para el manejo de problemas asociados a la lectura, la escritura y las matemáticas. México: Manuscrito no publicado. Facultad de Psicología, UNAM.
- Macotela, S. (2004). Identificación de dificultades en la lecto-escritura y las matemáticas elementales a partir de alternativas basadas en la evaluación para la enseñanza. Proyecto de investigación PAPIIT Clave: IN309597. Manuscrito no publicado. UNAM.
- Marchesi, A. y Hernández, G. C. (2000). *El fracaso escolar*. Madrid: Fundación para la Modernización de España.
- Martínez, R. (2002). Análisis del desempeño de la lecto-escritura y las matemáticas en una muestra de niños de primaria. Tesis de licenciatura en Psicología no publicada. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Neuman, W.L. (1997). *Social Research Methods. Qualitative and Quantitative Approaches*. Boston: Allyn & Bacon.
- OECD (2000, 2003, 2006). *Programme for International Student Assessment (PISA)*. Disponible en <http://www.pisa.oecd.org>
- Poder Ejecutivo Federal (2001). *El Plan y Programas de Estudio para la Educación Primaria*. México: Autor.
- Poder Ejecutivo Federal. *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*. México: Autor.
- Salvia, J. y Hughes, Ch. (1990). *Curriculum Based Assessment: Testing what is taught*, New York: Mcmillan Publishing Co.
- Sarroub, L. y Pearson, P. D. (1998). Two Steps Forward, Three Steps Back: The Stormy History of Reading Comprehension Assessment. *Clearing House*, 72(2), 97-113.
- Secretaría de Educación Pública (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (1993). *Educación Básica. Planes y Programas de Estudio*. México.
- Secretaría de Educación Pública (1997). *Perfil de la Educación en México*. México: Subsecretaría de Planeación y Coordinación/Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- Secretaría de Educación Pública (2002). *La calidad de la educación en México: perspectivas, análisis y evaluación*. México: Porrúa.
- Secretaría de Educación Pública (2009). *Educación Básica. Planes y Programas de Estudio*. México.

El papel de las madres en la motivación de sus hijos(as) hacia el aprendizaje escolar

Mother's role in their children school learning motivation

Estela Jiménez

Emily Ito

Silvia Macotela[†]

Tel. (+52) 55 5622 2317, correo electrónico (*email*): estela00@prodigy.net.mx

Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
Ciudad Universitaria 3000, Colonia Copilco Universidad,
Delegación Coyoacán, México, D.F., C.P. 04360.
MÉXICO.

Artículo recibido: 28 de junio de 2010; aceptado: 24 de agosto de 2010.

RESUMEN

Con base en el Modelo de Expectativa-Valor de Elecciones (Jacobs y Eccles, 2000) se realizó un análisis cualitativo del proceso de interacción madre-hijo(a), vinculado con la motivación de este(a) último(a) hacia el aprendizaje escolar. Participaron 12 diadas madre-hijo(a). Los niños(as) cursaban 2º, 4º o 6º grado de primaria (niño y niña de cada grado con alta motivación y grupo equivalente con baja motivación) y fueron seleccionados mediante la Escala de Orientación Intrínseca versus Extrínseca en el Salón de Clases de Harter (adaptada por Jiménez y Macotela, 2008). Se videograbó la interacción madre-hijo(a), mientras el niño(a) realizaba una tarea escolar en el hogar y después, se les entrevistó por separado. Se encontró que las madres de los niños(as) con alta motivación enfatizan los logros de sus hijos(as), les apoyan con mayor gusto y dedicación en la tarea escolar y establecen condiciones favorables en el hogar. Las madres cuyos hijos(as) presentan baja motivación, suelen limitarse a supervisar el cumplimiento de la tarea y emplean frecuentemente la crítica. Se concluye que es necesario diseñar programas para fomentar la motivación hacia el aprendizaje en el hogar.

ABSTRACT

Based on the Expectation-Value of Elections Model (Jacobs & Eccles, 2000) a qualitative analysis was done of mother-children interaction process associated to children school learning motivation. 12 mother/children couples participated, the children were on grades 2nd, 4th and 6th (boy and girl of each grade with high motivation and low motivation for the group equivalent). The children selection was done in accordance to the Scale of Intrinsic versus Extrinsic Orientation in the Classroom (Harter adaptation by Jiménez & Macotela, 2008). The mother-children interaction was videotaped while the kid did homework and after, both were interviewed aside from the other group members. Results show that high motivation kid support is done with enthusiasm, care and dedication; home environment is much favorable. Mothers with low motivation kids, limit their support to homework supervision, critic is used often. Conclusion: the design of programs that promote learning motivation at home is highly recommended.

Palabras clave: madres, niños de primaria, motivación, aprendizaje escolar.

Key words: parents, children, motivation, school learning.

El rezago educativo en nuestro país sigue siendo considerable. De acuerdo con el diagnóstico realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, aproximadamente el 50% de los alumnos de sexto de primaria sólo alcanza el nivel elemental en español y matemáticas (INEE, 2008). Asimismo, continúa presentándose la reprobación y deserción; la eficiencia terminal alcanzada en el nivel de primaria fue del 90% y en secundaria, sólo llegó al 78% (INEGI, 2007). El Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) señala que los niños(as) mexicanos alcanzan resultados del 50% en Lectura, Matemáticas y Ciencias (OCDE, 2007). Tales datos muestran que las acciones realizadas para mejorar la calidad de la educación no han tenido los resultados esperados y apuntan hacia la necesidad de continuar en la búsqueda de opciones que promuevan el aprovechamiento escolar de los niños(as) mexicanos(as).

A lo largo de la historia, educadores e investigadores se han preocupado por abatir el bajo rendimiento y la deserción escolar. Uno de los descubrimientos que más ha preocupado, es aquél que refiere un decremento de la motivación hacia el aprendizaje escolar conforme pasan los años de la escuela primaria (Harter, 1981; Wigfield y Eccles, 1992; Eccles, Wigfield y Shiefele, 1998); este hallazgo sugiere que el trabajo escolar y la acción de los docentes, padres y madres de familia, va apagando la fuente de motivación natural del niño(a). También se ha documentado que conforme los niños entran a la adolescencia, disminuyen sus metas de aprendizaje o dominio (Anderman y Midgley, 1997; Midgley, Anderman y Hicks, 1995). Se argumenta que la experiencia con la educación formal, el énfasis en la evaluación y la competencia, han propiciado que los alumnos se preocupen más por las metas de desempeño o calificaciones (Kinlaw y Kurtz-Costes, 2007).

El estudio de los factores vinculados con el aprovechamiento escolar, ha subrayado la relevancia de la estimulación proveniente del hogar. La investigación realizada durante más de 40 años, ha demostrado consistentemente, que el ambiente familiar es un factor de predicción muy poderoso del desempeño intelectual o escolar. Los hallazgos indican que lo determinante no es la influencia del nivel de estudios de los padres y madres, los recursos económicos o la estructura familiar, sino las características de la interacción entre padres, madres e hijos(as) dentro del hogar (Coleman y col., 1966; Firkowska, 1978; Henderson, 1981; Valencia,

Henderson y Rankin, 1985; Amato y Ochiltree, 1986; Bradley, Caldwell y Rock, 1988; Kellaghan y col., 1993; Marjoribanks, 1996). Diversos estudios muestran específicamente, que los(as) estudiantes se benefician de las condiciones y prácticas familiares que enfatizan y estimulan el aprendizaje escolar (Coleman y col., 1966; Grolnick y Ryan, 1989; Portes, 1991; Ginsburg y Bronstein, 1993; Jiménez, 1999; Marjoribanks, 1996; Fan y Chen, 2001; Hill y Taylor, 2004; Jeynes, 2003, 2005; Pomerantz, Grolnick y Price, 2005; Bronstein, Ginsburg y Herrera, 2005; Murray, O'Brien y Ocampo, 2008).

El análisis de la investigación realizada a partir de 2002 que estudia conjuntamente los efectos de la comunidad, las prácticas de los padres y madres y su implicación en la escuela, así como los procesos del niño(a), reveló que dichas variables se encuentran ligadas a través de procesos de mediación y moderación con el aprovechamiento escolar; la estructura y los apoyos que brinda la comunidad a las familias influyen en las prácticas que padres y madres emplean para apoyar el desempeño escolar de sus hijos(as) y tales prácticas afectan directamente el aprovechamiento escolar de estos últimos(as); los procesos de los niños(as), tales como el autocontrol y las habilidades académicas son mediadores de la conducta de sus progenitores y de su rendimiento escolar (Murray, O'Brien y O'Campo, 2008).

Los hallazgos mencionados demuestran la necesidad de brindar a los padres y madres orientación y apoyo para que mejoren sus prácticas, con el fin de impulsar el aprovechamiento escolar de sus hijos(as), aun en los medios más desfavorecidos.

Ante la apremiante necesidad de propiciar el rendimiento escolar de los niños(as) mexicanos, las políticas educativas actuales han soslayado la importancia del poder de la motivación. No obstante, ésta tiene influencia sobre lo que se aprende, cuándo y cómo (Schunk, 1991). Los(as) estudiantes motivados muestran interés por aprender, se sienten autoeficaces, se esfuerzan, persisten en las tareas y usan estrategias cognitivas efectivas (Pintrich y Schunk, 2002).

El análisis de los estudios realizados durante quince años sobre el papel de los padres y madres en las escuelas públicas de los Estados Unidos, permite concluir que la participación de ellos(as) incrementa la motivación de los estudiantes de nivel elemental a preparatoria: los alumnos se interesan más por aprender, se esfuerzan más, muestran mayor atención y concentración y experimentan satis-

facción en su trabajo escolar; asimismo, tienen percepciones de competencia, de control y mayor autorregulación (Gonzalez-DeHass, Willems y Holbein, 2005).

Considerando la trascendencia del papel de los padres y madres en la motivación de sus hijos hacia el aprendizaje y respondiendo a la necesidad de hallar opciones que impulsen el desarrollo educativo de los niños(as), el propósito de la presente investigación fue: analizar el proceso de interacción madre hijo(a) vinculado con la motivación de este(a) último(a) hacia el aprendizaje escolar.

El estudio tomó como base el paradigma contextual (Lerner, 1986) que da importancia al individuo en interacción dinámica con su ambiente. El análisis del proceso se realizó desde el enfoque interpretativo de la investigación cualitativa, enfatizando el papel activo que juega el investigador (Cresswell, 1998). La teoría y la investigación existentes al respecto, ayudaron a precisar los propósitos del estudio y a desarrollar las preguntas y el método de investigación; asimismo, permitieron identificar los problemas de la teoría e investigación previa, las contradicciones y vacíos, y cómo el estudio a realizar podría contribuir al entendimiento del problema (Maxwell, 1996). La revisión de la literatura sobre el tema, aunada a la experiencia e investigación de las autoras, llevó a la necesidad de obtener un conocimiento más preciso sobre la interacción del hogar que favorece o disminuye la motivación de los niños hacia el aprendizaje escolar, considerando la

perspectiva de los niños(as) y de las madres y cómo operan las partes para formar un todo, particularmente en medios socioeconómicos en desventaja.

En el planteamiento del estudio se contemplaron los modelos teóricos de motivación elaborados por Eccles-Parsons y colaboradores (en Jacobs y Eccles, 2000), debido a que presentan un panorama integral de las variables personales, familiares y socioculturales que influyen directa e indirectamente en la formación de las creencias y conductas de padres, madres e hijos(as). Explican y esquematizan la interacción recíproca y circular que existe entre las creencias y conductas de los padres, madres e hijos(as) y también consideran los cambios del desarrollo a lo largo del tiempo, caracterizando de esta manera la complejidad del comportamiento humano. El Modelo de Expectativa-Valor describe las influencias sociales y psicológicas sobre la elección y la persistencia en situaciones de logro. Permite explicar los motivos que llevan a responder a dos preguntas esenciales en la elección de una actividad: ¿puedo hacer la tarea? y ¿quiero hacer la tarea? Se centra en el rol que juegan las expectativas de los estudiantes en el éxito académico y el valor percibido de las tareas académicas. A continuación se muestra una versión modificada del modelo (véase figura 1).

Como se muestra en la figura 1, las experiencias de socialización y la historia previa influyen sobre las

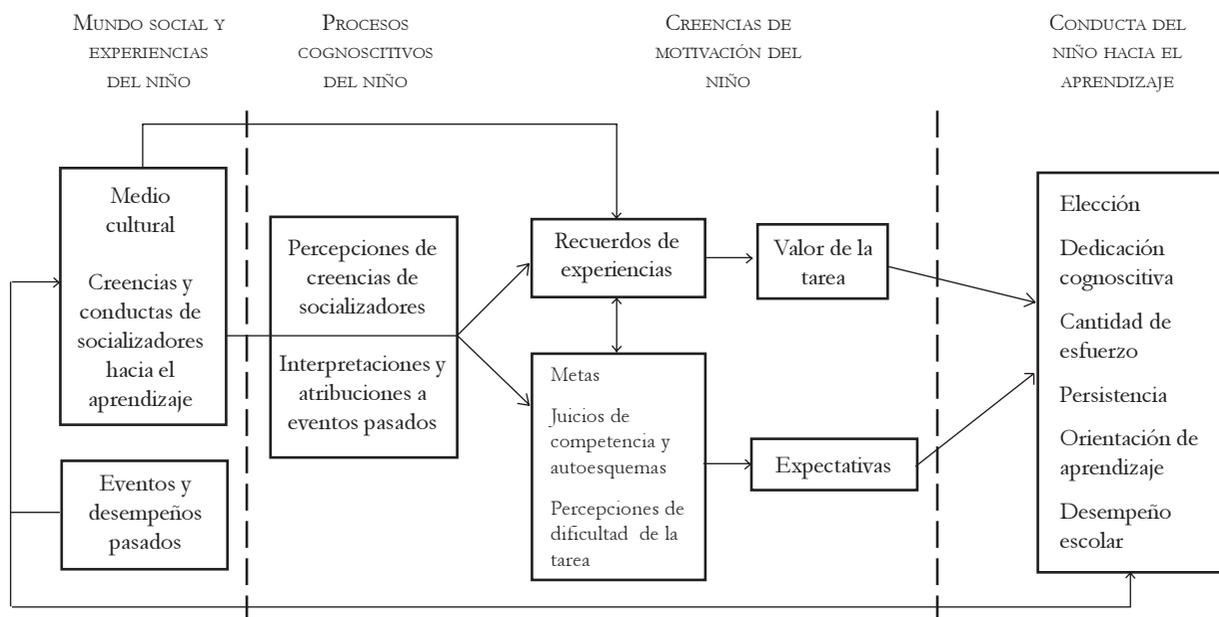


Figura 1. Modelo cognoscitivo-social de Expectativa-Valor para explicar la motivación hacia el aprendizaje (adaptado de Eccles y col., en Pintrich y Shunk, 2002).

percepciones e interpretaciones del niño(a), las cuales a su vez, informan a sus autocreencias. Estas creencias conducen a expectativas futuras y valores de tarea que guiarán las elecciones y el empeño en las actividades. Las expectativas y valores son los predictores más importantes de la conducta de logro, ya que influyen directamente en la elección de la tarea, la dedicación, el esfuerzo, la persistencia y el desempeño del individuo.

El Modelo de Socialización de los Valores en el Hogar muestra las variables que intervienen en este complejo proceso de formación de los valores. Describe cómo las características del padre y la madre, la familia, el contexto social y el niño(a), influyen en las conductas del padre y la madre, en sus creencias generales acerca del mundo y sus creencias específicas acerca de su hijo(a). Estas creencias y conductas del

padre y la madre, a su vez afectan las creencias y conductas de su hijo(a) (véase figura 2).

Los resultados de las investigaciones sobre los procesos descritos en los modelos, realizadas por Jacobs y Eccles y por numerosos autores (véase revisión en Jiménez, 2008), permiten concluir que es importante que los padres y madres mantengan una relación afectiva cálida con sus hijos(as), que fomenten su autonomía, los ayuden a desarrollar autopercepciones y expectativas positivas de su competencia y promuevan valores orientados hacia el aprendizaje escolar.

Los modelos teóricos y evidencias de investigación mencionados sobre el proceso de la motivación de los niños hacia el aprendizaje, constataron la necesidad de profundizar en la interacción madres-hijos(as) en el nivel socioeconómico bajo y fueron considerados en la

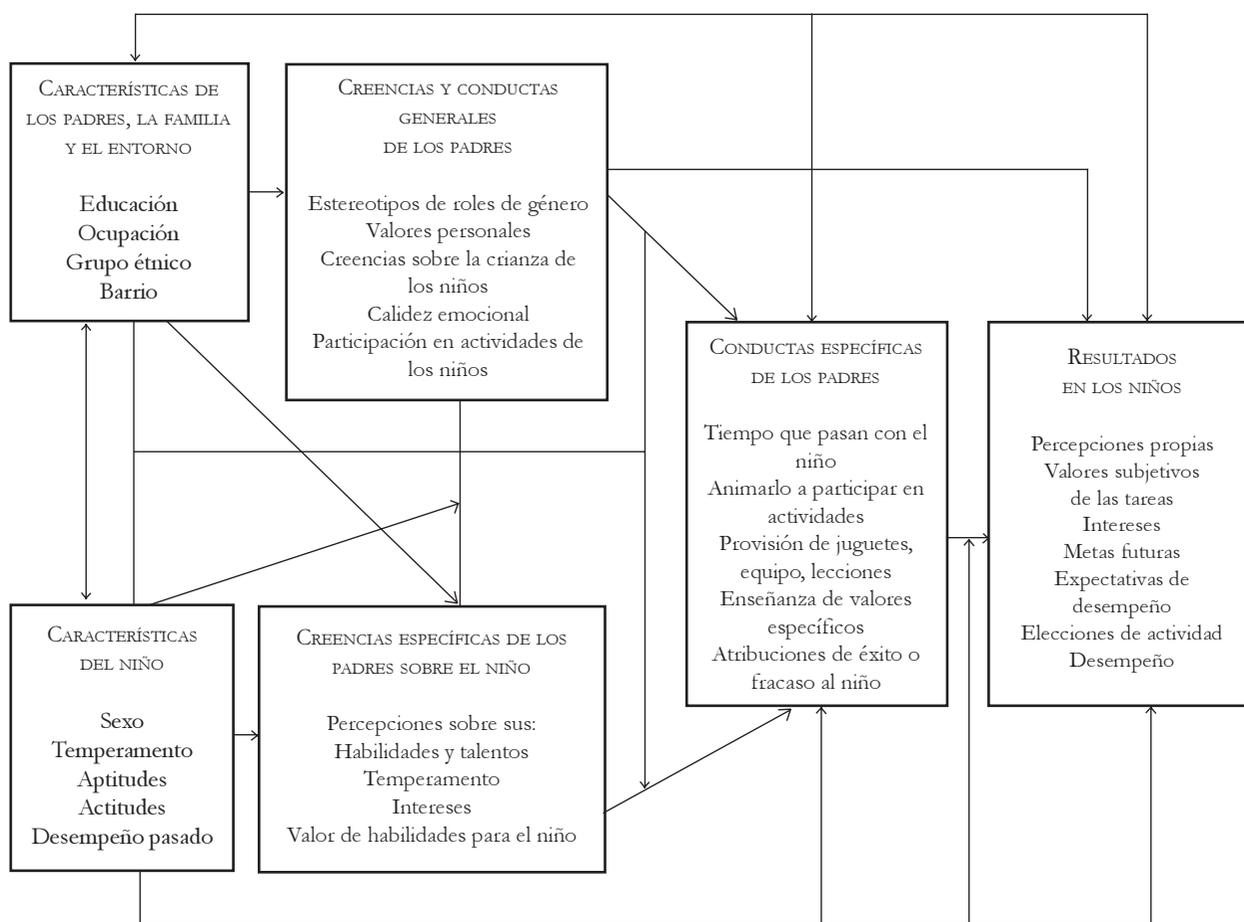


Figura 2 Modelo de Socialización Parental (Eccles-Parson y col., en Jacobs y Eccles, 2000).

estructuración del método y el análisis de los resultados del presente estudio.

MÉTODO

Diseño y tipo de estudio

Se empleó un diseño de corte cualitativo (Merriam, 1998). La estrategia de indagación fue el estudio instrumental de casos múltiples (Merriam, 1998; Cresswell, 1998; Stake, 2005; Vasilachis de Gialdino, 2006). Este tipo de estudio permite investigar unidades sociales complejas, consistentes de variables múltiples de potencial importancia en la comprensión del fenómeno y aporta una explicación holística del proceso en estudio (Merriam, 1998).

Definición de conceptos

Motivación de los niños(as) hacia el aprendizaje escolar: Proceso de interacción del niño(a) con su ambiente, mediante el cual la actividad del niño(a) dirigida hacia el aprendizaje escolar, es instigada y sostenida. Se analizó mediante las creencias y prácticas de madres e hijos(as), vinculadas con el aprendizaje escolar de estos últimos.

Creencias de madres e hijos(as) hacia el aprendizaje escolar: Representaciones individuales de la realidad (juicios de valor, suposiciones, inferencias y teorías) que influyen sobre los pensamientos y conductas de madres e hijos(as) asociados al aprendizaje escolar.

Prácticas de madres e hijos(as) vinculadas con la tarea escolar: Acciones que realizan las madres y los hijos(as), mientras estos últimos realizan una tarea escolar.

Participantes

Para elegir la muestra, se evaluó a seis grupos de niños y niñas de 2º, 4º y 6º de primaria de una escuela pública de la Ciudad de México (173 niños y niñas).

La muestra quedó conformada por 12 diadas madre-hijo(a): niño y niña de 2º, 4º y 6º grados con alta motivación, y niño y niña con baja motivación de cada grado, así como sus madres y una abuela. El promedio de calificaciones del grupo de alta motivación era de 9 a 9.5 y el del grupo de baja, de 6 a 7. Las familias del grupo de alta motivación eran nucleares y en el grupo de baja motivación había 2 madres solas. El nivel de

estudios de los padres y madres de ambos grupos, variaba entre primaria, secundaria, bachillerato incompleto o estudios técnicos. Las madres del grupo de alta motivación se dedicaban principalmente al hogar y en el otro grupo, una madre se dedicaba al hogar y las demás laboraban en servicio doméstico o limpieza. Los padres de ambos grupos y un abuelo tenían empleos que variaban entre obreros, vendedores, empleados no especializados y técnicos.

Medio en el que se realizó el estudio

Se observó la interacción madre hijo(a) en su hogar, en el lugar, horario y condiciones en que los niños(as) acostumbraban realizar su tarea escolar.

Instrumentos, materiales y equipo

- Escala de Orientación Interna vs Externa en el Aula de Harter (adaptada por Jiménez y Macotela, 2008). Evalúa cinco componentes relevantes en el aprendizaje escolar, donde la orientación de motivación puede variar de muy intrínseca a muy extrínseca: a) aprendizaje motivado por curiosidad versus aprendizaje para complacer al maestro, b) trabajo por propia satisfacción versus trabajo para complacer al maestro y obtener buenas calificaciones, c) preferencia por el trabajo que representa un reto versus preferencia por el trabajo fácil, d) deseo de trabajar independientemente versus dependencia hacia la ayuda del maestro, e) criterios internos de éxito o fracaso versus criterios externos (calificaciones, retroalimentación del maestro).
- Invitación a las madres para participar en la investigación.
- Formato de datos generales de los niños(as) y de padres y madres.
- Tarea para los niños(as). Comprendía tres páginas con información sobre los chimpancés, fotografías, dibujos a color y cuatro preguntas sobre el contenido.
- Guías de entrevista. La de los niños incluía 21 preguntas y la de la madre 30. Indagaban sobre la tarea, gusto por la lectura, trabajo del niño(a) y de la mamá, otros apoyos al aprendizaje del niño(a) en el hogar y expectativas.
- Cámara de video, grabadora de audio y reproductora de videograbación.

Procedimiento

La estrategia para la obtención de la información fue flexible y emergente, responsiva a las condiciones del estudio en progreso (Merriam, 1998):

- 1) Invitación y solicitud de consentimiento informado al director de la escuela, a los(as) profesores(as) y a los padres, madres y alumnos(as).
- 2) Evaluación de la motivación hacia el aprendizaje escolar de 6 grupos de alumnos(as) de 2º, 4º, y 6º de primaria (173 niños(as), mediante la Escala de Orientación Intrínseca versus Extrínseca en el Salón de Clases de Harter (adaptada por Jiménez y Macotela, 2008).
- 3) Elección de la muestra de niños(as) con alta y baja motivación con base en los resultados de la prueba aplicada.
- 4) Invitación a los niños(as), madres y padres a participar en el estudio y solicitud de consentimiento informado.
- 5) Obtención de datos generales. Las madres llenaron el formato.
- 6) Observación y videograbación de los niños(as) y sus madres, durante la realización de la tarea escolar.
- 7) Entrevista a los niños(as). Al finalizar la tarea, se entrevistó a los niños(as) separadamente de sus madres. Fue audiograbada.
- 8) Asesoría a los niños(as). Se procuró que fuera una experiencia estimulante para ellos(as); que les permitiera revisar su éxito, ganar autoconocimiento valioso y los impulsara a actuar positivamente en su propio beneficio.
- 9) Entrevista a las madres. Se efectuó después de la entrevista al niño(a). Fue audiograbada.
- 10) Asesoría a las madres. Se orientó a mejorar su autoconocimiento y a que descubrieran por sí mismas mejores formas para apoyar a sus hijos(as).
- 11) Transcripción de video y audiograbaciones e interpretación. En la interpretación se consideraron los significados de los participantes y la perspectiva de dos observadoras que hicieron su interpretación. Después ambas argumentaron sobre sus coincidencias y diferencias y acordaron las categorías.
- 12) Análisis de los datos. Se efectuó en dos fases: intracaso y entre casos (Creswell, 1998). Cada caso fue estudiado particularmente, empleando la prosa para describir y examinar situaciones (Merriam, 1998) con toda la precisión posible, con el fin de favorecer la

comprensión del fenómeno (Bogdan y Biklen, 2003). A continuación se inició el análisis cruzado de los casos, mediante un proceso inductivo (Merriam, 1998). La información obtenida se organizó en dimensiones que fueron desglosadas en categorías e indicadores. Las dimensiones y categorías se derivaron principalmente de los Modelos de Expectativa-Valor y de Socialización Parental (en Jacobs y Eccles, 2000) y los indicadores de las categorías resultaron de las conductas y creencias registradas. Se hizo una comparación analítica de los casos por similitud y diferencia (Vasilachis de Gialdino y col. (2006). Después se identificaron las creencias y prácticas de madres e hijos(as) que ilustraban dichas similitudes y diferencias, y se describieron mediante viñetas narrativas. Este análisis comparativo evidenció procesos y resultados que ocurren a través de diversos casos y que condujeron a explicaciones posibles.

RESULTADOS

Se presenta una síntesis de los resultados globales obtenidos y se ilustran mediante viñetas narrativas que permiten apreciar las semejanzas y diferencias en las prácticas y creencias de madres e hijos, así como también las semejanzas y diferencias entre grupos. Se emplean pseudónimos de los participantes.

1. Diferencias de las prácticas de madres e hijos(as) entre los grupos de alta y baja motivación

Se observaron más prácticas favorables en el grupo de alta motivación y más desfavorables en el grupo de baja motivación; empero, también en este grupo había más acciones favorables que desfavorables. Las diferencias entre grupos fueron evidentes en las condiciones del hogar, los hábitos de estudio y habilidades de lecto-escritura de los niños(as), así como en la armonía de la interacción madre-hijo(a). Se muestran dos ejemplos de niñas del mismo grado que precisan estas diferencias.

En el grupo de alta motivación: Laura de 4º grado.

- Condiciones favorables del hogar y lugar de la tarea. Hija presenta hábitos de estudio favorables.

Mamá apoya con gusto aprendizaje hija.

Hija recibe con gusto apoyo madre.

Buena relación madre-hija.

La casa consistía de dos cuartos; en el primero se ubicaba la cocina y la sala y en el segundo la recámara. El techo de la casa era de losa y el piso de cemento. Todo se encontraba muy limpio y ordenado. La niña solía hacer la tarea en la mesa de la cocina ubicada junto a la ventana. Se sentaba en una silla, entre su mamá y su hermana mayor, quien también hacía su tarea. La mesa se encontraba libre de objetos, la iluminación y ventilación eran adecuadas y no se escuchaba ruido que pudiera distraer. Antes de iniciar la tarea, la niña sacó de su mochila un estuche que contenía los útiles escolares necesarios, ordenados en secciones.

La madre se sienta a un lado de su hija. La niña se dispone a comenzar a leer. Su mamá le pregunta – ‘¿Cómo se llama el título?’ – La niña contesta y la mamá le pide [con entusiasmo] – ‘¡Lee en voz alta, porque yo también quiero saber de qué se trata! [...]’ – cuando Laura lee la palabra antropoide, la mamá se levanta por un diccionario. En cuanto la niña termina de leer la primera hoja, su mamá le pregunta – ‘¿Sabes lo que es un antropoide?’ – ella contesta que no, entonces la mamá asevera – ‘Hay que buscar la palabra, porque así, podrás entender mejor lo que estás leyendo’ –. La mamá busca en el diccionario y le pide a su hija que continúe leyendo, pero ahora en silencio. Cuando Laura encuentra algo que no sabe, le pregunta a su mamá. En cuanto termina de leer, su mamá le pregunta – ‘¿De qué se trató? [...]’ – conforme la niña dice lo que recuerda, su mamá le hace preguntas adicionales. A continuación, la niña lee las instrucciones de la tarea. La mamá le pregunta – ‘¿Quieres que te dicte las preguntas?’ – Laura acepta gustosa y cuando termina de escribirlas empieza a contestarlas. Cuando la niña localiza la respuesta en la lectura, la dice y su mamá le ayuda a complementarla, haciéndole preguntas [todo el tiempo ambas se mostraron tranquilas y contentas].

En el grupo de baja motivación: Mariel de 4º grado.

Condiciones desfavorables del hogar y el lugar de la tarea.

Hija no presenta hábitos de estudio favorables.

Mamá no apoya con gusto a hija.

Hija no recibe con gusto apoyo madre

Mala relación madre-hija.

El hogar consistía de dos cuartos, uno destinado a cocina-comedor y el otro a recámara. El piso era de cemento y el techo de losa. En los dos cuartos se encontraban numerosas cosas amontonadas sobre los muebles y en el piso. Se apreciaba poca limpieza. Mariel solía hacer su tarea en el piso de la recámara o en la mesa de la cocina, pero en esta ocasión, la hizo en un pequeño espacio libre de la mesa, ya que ahí se encontraban trastes sucios y ollas con restos de comida. Había poca iluminación, puesto que sólo entraba luz por la puerta que se encontraba abierta y la ventilación era apropiada.

Mariel leyó el texto con enfado y después fue al otro cuarto a buscar una pluma que se tardó en encontrar. Regresó y contestó las preguntas rápidamente, regresando a la lectura sólo en una ocasión. Interrumpió su trabajo dos veces para contradecir la plática de su mamá y hermanas que estaban en el cuarto contiguo. Al terminar la tarea, se la llevó a su mamá y se quedó en la recámara. La mamá llevó la tarea a la mesa para revisarla. Leyó rápidamente el texto y después cotejó las respuestas que escribió su hija. A continuación, dijo – ‘Mariel aquí te faltó, además como siempre [con fastidio], no entiendo nada, la letra parece de araña’ –. La niña regresó a la cocina y dijo – ‘Yo sí le entiendo’ – la mamá contestó – ‘Pero casi no se entiende’ – Mariel repitió molesta – ‘Sí se entiende’ – y su mamá dijo en tono impositivo y molesta – ‘Escríbelo bien, porque así no se entiende, pon bien las preguntas y contesta bien las respuestas y si no entendiste, vuelve a leer’ –. La niña repitió la tarea [enojada] y cuando terminó, la entregó a su mamá sin decir palabra alguna y se retiró a la recámara. La mamá la revisó rápidamente y le dijo molesta ‘¡no mejoraste la letra!’.

Como se puede notar, la estructura de las dos viviendas es similar; la diferencia estriba en la atención de las madres a la organización y limpieza del hogar; las condiciones del hogar de la niña con alta motivación favorecen los hábitos de estudio, lo cual no ocurre en el segundo caso. Asimismo, se aprecian diferencias en cuanto a la accesibilidad y orden en los útiles escolares.

En cuanto al desempeño de madres e hijas, resulta contrastante su dedicación, interés y actitud hacia la tarea. En el caso de Laura, la tarea es una actividad interesante y agradable para madre e hija; se percibe cómo ambas disfrutaban del trabajo que realizan juntas. En cambio, Mariel no cuenta con atención de su madre mientras

realiza la tarea. El tema parece no importarle a la madre, quien sólo critica el trabajo de su hija y la obliga a realizarlo de nuevo, todo lo cual no favorece el interés de la niña por aprender o mejorar su desempeño.

Se aprecian las diferencias en las habilidades de las niñas (véase figura 3), tanto en la comprensión lectora, como en la redacción, ortografía y calidad de la escritura. En particular, destaca que la niña con alta motivación muestra mayor dedicación a la tarea y lo mismo ocurrió en los demás casos.

Tarea de niña con alta motivación

¿Cómo son los chimpancés? Son peludos, son parientes cercanos a nosotros y son antropoides con los gorilas también cuando son viejos les salen canas en el pelo y el pecho.
¿Cómo cuida la mamá chimpancé a su bebé? Lo protege cuando se mete en problemas y lo cuelga de su lomo también lo amamanta.
¿Cómo es la infancia del chimpancé? La infancia del chimpancé es que cuando nace pesa menos que un bebé y tiene que ir con su mamá a todas partes hasta que pueda cuidarse solo.
¿En qué se parece la infancia del chimpancé y la de los humanos? En que lo tienen que cuidar hasta que se pueda cuidar solo.

Tarea de niña con baja motivación

1 Tienen pelo en todo el cuerpo menos en las manos, pies y cara.
2 Nada más lindito.
3 Más más está con su madre.
4 Porque nada más está con su mamá.

Figura 3. Tareas realizadas por las niñas.

2. Diferencias de las creencias de madres y niños(as) en los grupos de alta y baja motivación

Se observó el mismo patrón que en las prácticas. En el grupo de alta motivación se presentaron más creencias favorables y en el de baja motivación, más no favorables, pero también en este grupo había más favorables que no favorables.

2.1 Diferencias en las creencias sobre el valor del aprendizaje escolar

En general, no se encontraron diferencias marcadas entre grupos en las creencias favorables de madres e hijos. En ambos casos, se valoraban las tareas escolares y se consideraba que el aprendizaje y los estudios eran necesarios para progresar. Las diferencias se observaron en la forma expresar los valores, lo cual se puede apreciar en los siguientes ejemplos.

Grupo de alta motivación

Mamá de Eric 6º: 'Lo más importante que hay en esta vida para que les vaya bien a los hijos, es el estudio. [...] Contribuye en gran manera a una mejor vida económica'.

Grupo de baja motivación

Mamá de Patricia 6º: 'Siempre le digo que tiene que mejorar, salir de lo que es'.

Manuel 4º: 'Me corrige porque me quiere, porque quiere que saque buenas calificaciones y termine la primaria. [...] Para que sea alguien'.

Mamá de Arturo 6º: 'Por lo menos quisiera que terminara la secundaria, porque no sé cómo le va a hacer. Me da mucho miedo, me da nervios de pensar que cuando sea grande, va a ser muy difícil para él o para mí'.

Se muestra que en ambos grupos se valoran los estudios como medio de progreso; sin embargo, en los casos de baja motivación, se manifiesta un desprecio a su estado actual o una preocupación angustiante por el futuro y falta de confianza en las capacidades del niño.

2.2 Diferencias en las creencias sobre las capacidades de los niños(as)

La diferencia entre grupos fue mayor en lo que se refiere a la percepción de madres e hijos(as) sobre el

interés de los niños(as) por aprender, la capacidad para el aprendizaje escolar, los hábitos de estudio, el esfuerzo, los sentimientos que todo ello genera y las expectativas de logro. Se presenta un ejemplo de cada grupo.

Grupo de alta motivación

Creencias favorables

Francisco 4º: 'La tarea fue interesante, habla de los chimpancés y explica cómo viven. [...] No fue mucha tarea, porque cuando la haces bien y lees todo, te parece poca. [...] El tiempo fue regular, como lo que me tardo siempre en hacer la tarea. [...] Sabía algo del tema, porque leí en un libro que tengo. Me gusta leer. [...] Me sirvió en aprender cosas que no sabía. [...] Me esforcé mucho. [...] Pongo esfuerzo en leer todo y en entenderlo. [...] De calificación 9, porque hice mucho trabajo, pero no hice todo lo que venía ahí. [...] Me sentí bien [al hacer la tarea], satisfecho, [...] porque la hice como diario la hago. [...] Me gustan las tareas, porque aprendo más y son interesantes. [...] Las tareas no son tan difíciles. [...] En todas mis tareas me siento bien. [...] Creía que podía hacer la tarea. [...] Si no ando de flojo, yo creo que sí llego hasta mi carrera, no sé cuál, astronauta tal vez, porque sí ya sé que soy bueno estudiando, pero no sé que quiero ser de grande'.

Abuela de Francisco: 'Estuvo bien hecha su tarea. [...] Trabaja limpio, está bien su letra y sus respuestas. [...] Su abuelo le dice que saque 10 porque él puede. Yo le podría 9 de calificación por el error que tuvo. [...] Me siento satisfecha, porque es un logro que se ha dado con él y por lo que nosotros hemos hecho por él. [...] Si creía que lo podía lograr [hacer la tarea]. Si le echa ganas, puede hacer una carrera técnica como su abuelo o más'.

Grupo de baja motivación

Creencias no favorables

Arturo 6º: 'Me sentí un poquito cansado porque tuve que leer todo y no entendí bien. [...] Me pondría 7 por la ortografía y porque escribo muy mal. Escribo todo chueco. No me gustan las tareas. [...] Porque la maestra me corrige. [...] No me gusta Ciencias Naturales. [...] Porque no me gusta estudiar los cuerpos humanos. [...] Español me gusta poco, porque no me gusta lo que enseña. [...] Matemáticas no me gusta porque es difícil. [...] Creía que podía contestar más o menos las

preguntas [...] Tal vez llegue hasta prepa. [...] Cuando sea grande quisiera ser taxista porque me gustan los coches y transportar a las personas'.
Mamá de Arturo: 'A veces no entiende [...]. A veces se bloquea. [...] Yo creo que le hace falta mucha seguridad. [...] A veces está acostado haciendo la tarea. Como que no piensa voy a hacer la letra más bonita o mejor. [...] Le pondría 8, porque no lo considero muy limpio y por la ortografía. [...] Por lo menos quisiera que terminara la secundaria, porque no sé cómo le va a hacer'.

Se observa la vinculación de la percepción de los niños(as) sobre sus capacidades, su actitud hacia la tarea y sus expectativas de logro. El niño con alta motivación tiene confianza en sus capacidades, se esfuerza, percibe que la tarea es fácil y al final experimenta sentimientos de logro y satisfacción. También refiere su interés y gusto por el aprendizaje y expectativas altas de logro actual y futuro. Se observa que la abuela tiene una percepción similar de las capacidades de su nieto y confianza en lo que puede lograr. En contraste, el niño de baja motivación muestra inseguridad, rechazo a la tarea, poco esfuerzo y expectativas de logro futuro limitadas, todo lo cual es percibido también por su madre.

2.3 Diferencias en las creencias sobre el apoyo de las madres al aprendizaje de su hijo(a)

En el grupo de alta motivación destacó que las madres revisan con gusto y regularmente la tarea de su hijo(a), promueven su autonomía, se preocupan por sus necesidades y sentimientos, y el padre colabora en las tareas y la atención a los hijos(as). En el grupo de baja motivación, casi todas las madres promueven la independencia de su hijo(a), expresan interés por su aprendizaje y su tarea escolar y le brindan explicaciones para ayudarlo; no obstante, la mayoría no revisa la tarea regularmente y suele emplear críticas que generalizan. En tres casos las madres refirieron el uso del menosprecio, amenazas o golpes. Sólo en el grupo de alta motivación, las madres manifestaron que proporcionan premios o castigos y una madre mencionó emplear elogio. Se presenta un ejemplo de cada grupo.

Grupo de alta motivación

Creencias favorables

Mamá revisa o corrige la tarea regularmente.

- Gusto por apoyar a su hijo(a).
- Preocupación por los sentimientos o necesidades de su hijo(a).
- Papá ayuda a hijo en tareas. Colaboración entre madre y padre.

Mamá de Edgar 6º: ‘[...] Sólo le ayudé a encontrar la respuesta que le faltaba [...]. Lo dejo que haga solo la tarea porque es su tarea, pero estoy pendiente y al final le reviso. Le digo que haga siempre todo bien, para lograr buenas calificaciones y en el futuro llegue a ser buen profesionista. [...] Me parece importante estar con mi hijo, me gusta apoyarlo en sus tareas y no nada más en sus tareas, sino en toda su vida cotidiana. Estoy al pendiente de lo que hace, de lo que piensa, de lo que quiere. Estoy con él, es importante la convivencia con él [...], trato de que se sienta en armonía en casa, porque si sabe que las cosas no están bien en su casa, se refleja en sus calificaciones y en su estado de ánimo. [...] Su papá le ayuda cuando yo no puedo; [...] revisa su tarea y cuando tengo salir temprano, mi esposo lo lleva a la escuela; cuando no puedo ir a la junta de la escuela, él va’.

Edgar 6º: ‘[Mi mamá] me ayudó y me corrigió. [...] Al final nada más me revisó y me dijo que ya estaba bien. Otras veces me dice que yo revise para que me dé cuenta de mis errores. [...] Necesito su opinión para poder realizar mi tarea. [...] Ocurre diario. [...] Cuando me corrige me siento bien, [...] siento que me apoya. A veces me pone ejercicios o le damos una repasada a todo o nos ponemos a leer los libros de la escuela para prepararme para los exámenes. Me ayuda porque le interesa que saque buenas calificaciones. [...] Porque es mi mamá y porque me quiere. [...] Me gusta que me corrija porque no me gusta entregar mis trabajos mal; aunque tenga todo mal y me enoje, lo vuelvo a hacer. Me interesa entregar bien mi trabajo [...] para sacar buenas calificaciones. [...] Pues para entrar bien a la secundaria. [...] Mi papá se interesa por mi aprendizaje y me ayuda en lo que puede’.

Ambos señalan la regularidad de la labor de apoyo a la tarea, el fomento a la autonomía y expresan su gusto y los sentimientos positivos que experimentan al dar o recibir ayuda. Sobresale la importancia que el niño otorga a la labor de su mamá, así como la preocupación ella por satisfacer las necesidades de su hijo y su empeño

para que viva en un ambiente de tranquilidad y armonía, lo cual es favorecido por el interés y la colaboración del papá.

Grupo de baja motivación

Creencias no favorables

- No revisa regularmente la tarea. No lo hace con gusto.
- Papá no ayuda a hijo en tareas. No hay colaboración entre padre y madre.

Mamá de Arturo: ‘Lo corrijo, se enoja y yo me desespero. [...] Hace mucho tiempo que ya no trabajo con él. [...] Su papá casi nunca está’.

Arturo 6º: ‘Casi nunca me revisa la tarea. [...] Porque yo no se la enseñó. [...] A veces porque se me olvida y otras, porque me dice que está mal. No me gusta que me diga que está mal, me enoja’.

La madre expresa las dificultades que enfrenta para ayudar a su hijo y la falta de apoyo del padre. El niño manifiesta su rechazo a la tarea y al apoyo de su mamá.

- Critica generalizando. Emplea menosprecio, amenazas o golpes

Mamá de Patricia 6º: ‘Ahora trabajó bien porque la estaba viendo, pero siempre se enoja cuando le digo lo que debe hacer o cuando la regaño, porque todo se le olvida, todo le entra por un oído y le sale por el otro y luego no quiere pensar, todo lo quiere fácil. [...] A veces tengo que gritarle y regañarla porque es muy contestona’.

Mamá de Mariel 4º: ‘No se fija en lo que lee y no entiende. [...] Le decía –lo vas a hacer o no–, y ella contestaba –no– y hasta se dormía en la mesa, diario lo hacía, le llegué a dar de nalgadas’.

Mariel 4º: ‘[Me corrige] por mi bien, para que pase de año’.

Sólo tres mamás del grupo de baja motivación afirmaron que para corregir el comportamiento de su hijo(a) tenían que emplear gritos y golpes. Los niños no las especifican, pero las justifican, señalando que son en beneficio de ellos(as).

DISCUSIÓN

Al contrastar las conductas y creencias de cada niño(a) con las de su madre, se observó que había similitud y congruencia. En el análisis comparativo intergrupar se encontró que las conductas y creencias positivas eran

más numerosas que las negativas en ambos grupos y también se halló que las conductas negativas más extremas, como son el menosprecio y los gritos, se presentaban únicamente en el grupo de baja motivación. Fue notorio que las conductas y creencias positivas eran más numerosas en el grupo de alta motivación y las negativas más frecuentes en el grupo de baja motivación.

Factores socioeconómicos

El análisis de los datos mostró que el nivel de estudios e ingresos de los progenitores no eran factores determinantes de la motivación de sus hijos(as) hacia el aprendizaje; en ambos grupos había madres y padres con estudios de primaria que mantenían a su familia con un salario muy bajo. Ello confirma la relevancia que tienen los recursos personales de los progenitores para enfrentar sus necesidades económicas y el interés activo y positivo hacia sus hijos(as) (Osborn, 1990).

La observación de las condiciones prevalecientes en los hogares y la plática con las madres, evidenció diferencias a favor del grupo de alta motivación; en todos los casos había estabilidad económica, aunque los ingresos fueran bajos. Dicha estabilidad repercutía en un ambiente de bienestar, organización y limpieza, y en la presencia de una madre tranquila, que podía dedicar tiempo a sus hijos(as) y a su hogar, lo cual promovía condiciones más favorables para el trabajo escolar. A diferencia de ello, en el grupo de baja motivación, casi todas las madres tenían un trabajo de tiempo completo y mostraban menor dedicación al hogar y a sus hijos(as). Se constata que la implicación de los padres y madres en apoyo al desempeño escolar de sus hijos(as) puede ser afectada negativamente por el estrés de otros compromisos y problemas (Reay, 2000).

También se halló que casi todos los niños(as) de alta motivación pertenecían a familias integradas (uno vivía con sus abuelos), y en todas prevalecía una relación de armonía y colaboración entre padre y madre. Se corrobora que los problemas de adaptación escolar de los niños(as), están más determinados por el nivel de tensiones y conflictos en el hogar, que por la crianza en una familia monoparental o por la separación de los padres (Block, Block y Gjerde, 1988).

Los hallazgos mencionados demuestran que en las familias de escasos recursos hay factores de apoyo social que median sobre las prácticas de los padres y madres,

que a su vez, influyen en las actitudes de los niños(as) hacia el aprendizaje escolar (Murray, O'Brien y O'Campo, 2008).

Prácticas de madres e hijos(as)

Las diferencias fueron notorias entre grupos. El grupo de alta motivación se distinguió por el interés de madres y niños(as) por la tarea escolar, el gusto que mostraba la madre al apoyar a su hijo, la confianza del niño(a) en su desempeño y la relación afectuosa entre ambos.

Esto ratifica los hallazgos de diversos estudios sobre la relevancia del interés de las madres (Eccles y Harold, 1993; Arancibia, 1996; Jiménez, 1999), lo cual hace que sus hijos(as) también valoren el trabajo escolar (Hill y Taylor, 2004). Se comprueba que altos niveles de motivación intrínseca hacia el aprendizaje, facilitan la experiencia emocional positiva (Matsumoto y Sanders, 1988), el uso de estrategias de aprendizaje apropiadas y alto rendimiento académico (Pintrich y Schrauben, 1992). También reitera que cuando los padres y madres mantienen un ambiente de disfrute y afecto en la interacción con sus hijos(as) durante la realización de la tarea escolar, los niños(as) perciben que es actividad placentera, lo que promueve su motivación intrínseca (Pomerantz, Moorman y Litwack, 2007) y mayor confianza y empeño ante tareas difíciles (Nolen-Hoeksema, Girgus y Seligman, 1995; Hokoda y Fincham, 1995; Pomerantz, Wang y Ng, 2005).

Otra marcada diferencia entre grupos, fue que en el de alta motivación las madres fomentaban más la autonomía de sus hijos(as) y ellos presentaban más conductas independientes, lo cual confirma estudios previos (Ginsburg y Bronstein, 1993; Nolen-Hoeksema, Girgus y Seligman, 1995). Se corrobora que el fomento a la autonomía está relacionado con las percepciones de las madres sobre la competencia de sus hijos(as) (Steinberg y col., 1994; Hyatt, Jacobs y Tanner (1998).

También difirió considerablemente entre los grupos la forma en que las madres revisaban y corregían la tarea. En el grupo de alta motivación la mayoría de ellas revisaron con mayor detalle, tenían criterios de ejecución más altos y eran más exigentes hacia el desempeño de sus hijos(as). En el grupo de baja motivación las madres empleaban más la crítica; consecuentemente, los niños mostraban disgusto y menor

empeño en su trabajo. Ello prueba que la preocupación y frustración que experimentan los progenitores cuando sus hijos(as) presentan bajo rendimiento, afecta su labor de apoyo (Grolnick y col., 2002; Pomerantz y Eaton, 2001), que ante la crítica y hostilidad de la madre, los niños(as) son menos persistentes en su trabajo escolar (Nolen-Hoeksema, Girgus y Seligman, 1995), y que la retroalimentación de incompetencia, reduce la motivación intrínseca (Deci, Koestner y Ryan, 1999).

Una práctica ausente en todos los casos estudiados, fue el elogio al buen desempeño; las madres de ambos grupos solían centrarse en la corrección.

Las evidencias de la interacción madre-hijo(a) presentadas coinciden con la Teoría de Control Percibido de Connell y Wellborn (1991), la cual plantea que cuando las necesidades básicas de competencia, autonomía y apoyo familiar no son cubiertas, los niños(as) sienten falta de afecto y desmotivación.

Creencias de madres e hijos(as)

En las entrevistas efectuadas se pudo apreciar la influencia de las percepciones de las madres sobre las de sus hijos(as), lo que tiene similitud con los hallazgos de Hyatt, Jacobs y Tanner (1998) y con los estudios interculturales e intraculturales revisados por Bugental y Johnston (2000).

En los casos de alta motivación fue sobresaliente la imagen positiva que tiene la madre de las capacidades de su hijo(a) y la que tiene el niño(a) de sus propias capacidades, lo cual fue contrario en el grupo de baja motivación.

Se demuestra la relación entre las percepciones de madres e hijos(as) y la competencia de los niños(as) (Frome y Eccles, 1998; Wigfield y col., 2006; Pomerantz, Moorman y Litwack, 2007) y también la asociación entre la confianza de los niños(as) en sus capacidades y su propia motivación hacia el aprendizaje (Arancibia, 1996; Kinlaw y Kurtz-Costes, 2007).

Las creencias recogidas muestran que las percepciones de las madres sobre la competencia de sus hijos(as) están vinculadas con la interacción que tienen con ellos(as) en su trabajo escolar (Sigel, McGillicuddy-Delisi y Goodnow, 1992). Se constata que los progenitores con creencias negativas de las capacidades sus hijos(as), suelen enfocarse en las dificultades de estos último(as) y las atribuyen a falta de habilidad (Pomerantz, Moorman

y Litwack, 2007), y que cuando subestiman las habilidades de sus hijos(as), éstos últimos dudan de sus habilidades (Phillips y Zimmerman, 1990). Se corroboran los resultados de numerosos estudios realizados con alumnos(as) de primaria y secundaria, de diferentes niveles socioeconómicos y culturales que prueban que los alumnos que sobrevaloran su competencia, muestran mayor dedicación y aprovechamiento escolar, mientras que aquéllos que la devalúan, tienden a evitar las tareas, presentan mayor ansiedad y menor rendimiento, incluso a niveles menores a su capacidad (Assor y Connell, 1992).

De acuerdo con los planteamientos de las teorías de autodeterminación (Ryan y Deci, 2000) y autoeficacia de Bandura (1997), se confirma la relevancia que tienen los sentimientos de competencia y autodeterminación, y las creencias de autoeficacia y expectativas de éxito, para que los niños se mantengan interesados en el aprendizaje escolar.

En cuanto a los valores de madres e hijos(as) hacia los estudios, se notó similitud entre sus aseveraciones, lo cual ya ha sido demostrado (Jacobs y Eccles, 1992). También se halló en ambos grupos, que madres y niños(as) valoraban los estudios y tenían interés en progresar social y económicamente, lo que coincide con estudios realizados en zonas rurales de Latinoamérica (Villaruel y Sánchez, 2002).

A pesar de dicha convergencia entre grupos, se apreciaron diferencias importantes. En grupo de alta motivación, también el padre valoraba los estudios y apoyaba ocasionalmente a sus hijos(as) en la tarea escolar. En los casos de baja motivación, la relevancia que las madres otorgaban a los estudios se traducía en una marcada preocupación y presión al hijo(a) para que mejorara sus calificaciones. Ello reitera que el bajo aprovechamiento de los niños(as), hace que sus padres y madres se sienten preocupados, presionados y frustrados, lo que origina afecto negativo en su participación (Pomerantz y Eaton, 2001; Pomerantz, Grolnick y Price, 2005), mayor control de los progenitores sobre los niños(as) (Grolnick, 2003; Gurland y Grolnick, 2005) y ansiedad en los niños(as) ante la actitud estricta y demandante en el hogar (Grolnick y Ryan, 1989).

En lo que se refiere a la orientación del interés, se encontró que en ambos grupos había interés intrínseco y extrínseco; empero, en el grupo de alta motivación fue mayor el número de madres e hijos(as) que manifestaron interés por aprender y por las calificaciones, y

el grado de interés fue sobresaliente en la mayoría de los casos. Se deduce que aunque ambos valores se promueven paralelamente en la escuela y el hogar, es la calidad de la interacción en el hogar y las capacidades particulares de los niños(as) lo que hace la diferencia en la motivación hacia el aprendizaje.

El gusto e interés sobresaliente que expresaron los niños(as) del grupo de alta motivación, comprueba que el trabajar en una tarea por motivos intrínsecos, no sólo origina mayor placer, sino que además facilita el aprendizaje y el rendimiento escolar (Gottfried, 1990). Se reafirma que cuando el valor intrínseco o interés es alto, los individuos se dedican más a la tarea, persisten por más tiempo (Wigfield y Eccles (1992) y muestran indicadores de aprendizaje de nivel profundo (Shiefele, 1999).

En cuanto a las expectativas, se observó que las madres de ambos grupos tenían expectativas de logro en los estudios de sus hijos(as); empero, en el grupo de alta motivación, éstas solían ser más altas y ellas manifestaban mayor confianza en que sus hijos(as) las alcanzarían. Asimismo, sus hijos(as) presentaban expectativas más elevadas y se mostraban más seguros de sus capacidades.

Las altas expectativas presentes en los hogares de los niños(as) de alta motivación, demuestran los postulados de la teoría de Bandura (1997), los hallazgos sobre la relación de las altas expectativas con la elección, el desempeño y la persistencia en las tareas (Eccles, Wigfield y Schiefele, 1998), y sobre el impacto de estas variables en el rendimiento escolar (Wigfield y Eccles, 1992; Wigfield, 1994; Pomerantz, Grolnick y Price, 2005; Wigfield y col., 2006). Se corrobora la relevancia de las autopercepciones de competencia y expectativas de éxito de los niños(as), como mediadores entre su contexto ambiental y cultural, y el esfuerzo, la dedicación y el aprovechamiento escolar (Pintrich y Shrauben, 1992).

CONCLUSIONES

El estudio de casos específicos en detalle y la comparación con otros casos permite hacer una generalización representativa del contexto y de los(as) participantes estudiados, que podrá hacerse extensiva a otras familias provenientes de un medio sociocultural semejante. Dicha generalización constituye una hipótesis a considerar y no una conclusión.

La información recolectada en el presente estudio verifica en lo general, la relevancia y la dinámica de las variables consideradas en el Modelo Cognoscitivo-Social de Expectativa-Valor y el Modelo de Socialización de los Valores en el Hogar de Eccles-Parsons y col. (en Jacobs y Eccles, 2000), los cuales sirvieron de base en la planeación de la investigación y el análisis de los datos.

En el grupo estudiado se confirma que las condiciones del hogar y las creencias y prácticas de las madres que enfatizan y estimulan el aprendizaje escolar, favorecen la motivación de sus hijos(as) hacia el aprendizaje. El análisis detallado mostró la importancia que tiene la actitud de la madre hacia su hijo(a) y su trabajo escolar, en particular la confianza en las capacidades de su hijo(a) y el interés y entusiasmo con que realiza su labor de apoyo.

Los datos señalan que diversos factores socioeconómicos son mediadores de las creencias y conductas de las madres y los niños(as), y también permiten apreciar que la interacción entre las madres y sus hijos(as) con alta motivación al aprendizaje, es más positiva. Se observó que el nivel socioeconómico influye en las actitudes de la madre hacia el aprendizaje escolar de su hijo(a) y que el apoyo del padre al sostén del hogar y la relación de armonía y colaboración entre padre y madre, favorecen la dedicación de ella al trabajo escolar de su hijo(a).

En todos los casos analizados, se identifican deseos de progresar y se da importancia a los estudios; la diferencia estriba en lo que las madres hacen y sobre todo en cómo lo hacen, lo que señala la necesidad de impulsar y orientar la labor de las madres y los padres para que su esfuerzo en el hogar impacte favorablemente en la motivación de los niños(as) por aprender.

REFERENCIAS

- Amato, P. R. y Ochiltree, G. (1986). Family resources and the development of child competence. *Journal of Marriage and the Family*, 48, 47-52.
- Anderman, E. M. y Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269-298.
- Arancibia, V. (1996). *Factores que afectan el rendimiento escolar en niños pobres*. Santiago: CEPAL.
- Assor, A. y Connell, J. P. (1992). The validity of students' self reports as measures of performance affecting self-

- appraisals. En Schunk y J. L. Meece (Eds.). *Student perceptions in the classroom* (pp. 25-47), Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Block, J., Block, J. H. y Gjerde, P. F. (1988). Parental functioning and home environment in families of divorce: Perspective and concurrent analyses. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 27, 207-213.
- Bogdan, R. C. y Biklen, S. K. (2003). *Research for education. An introduction to theories and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bradley, R. H., Caldwell, B. M. y Rock, S. I. (1988). Home environment and school performance: 4 ten year follow-up and examination of three models of environmental action. *Child Development*, 59, 852-867.
- Bronstein, P., Ginsburg, G. S. y Herrera, I. S. (2005). Parental predictors of motivational orientation in early adolescence: a longitudinal study. *Journal of Youth & Adolescence*, 34(6), 559-575.
- Bugental, D. B. y Johnston, Ch. (2000). Parental and child cognitions in the context of the family. *Annual Review of Psychology*, 51, 315-344.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., Mc Partland, J. M., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. y York, R. L. (1966). *Equal educational opportunity*. Washington, D. C.: Office of Education, Department of Health, Education and Welfare.
- Connell, J. P. y Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: a motivational analysis of self-system processes. En M. R. Gunnar y L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposia on Child Psychology: 23. Systems and development* (pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cresswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design*. Thousand Oaks: Sage.
- Deci, E. L., Koestner, R. y Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668.
- Eccles, J. S. y Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers' College Record*, 94, 568-587.
- Eccles, J. S., Wingfield, A. y Shiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon (Series Ed.) y N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology, Social, emotional, and personality development*, vol. 3, 5th ed. (pp. 1017-1095). New York: Wiley.
- Fan, X. y Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
- Firkowska, A. (1978). Cognitive development and social policy: the contribution of parental occupation and education to mental performance in 11 years old in Warsaw. *Science*, 200, 1357-1362.
- Frome, P. M., y Eccles, J. (1998). Parent's influence on children's achievement-related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 435-452.
- Ginsburg, G. S., y Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development*, 64, 1461-1474.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., y Doan Holbein, M. F. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99-123.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 525-538.
- Grolnick, W. S. (2003). *The psychology of parental control: How well-meant parenting backfires*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Grolnick, W. S., Gurland, S. T., DeCoursey, W. y Jacob, K. (2002). Antecedents and consequences of mothers' autonomy support: An experimental investigation. *Developmental Psychology*, 38, 134-154.
- Grolnick, W. S. y Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.
- Gurland, S. T. y Grolnick, W. S. (2005). Perceived threat, controlling parenting, and children's achievement orientations. *Motivation and Emotion*, 29, 103-121.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312.
- Henderson, R. W. (1981). Home Environment and Intellectual Performance. En *Parent-child interaction: theory, research and prospects*, 1, 3-32. New York: Academic Press.
- Hill, N. E. y Taylor, L. C. P. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 161-164.
- Hokoda, A. y Fincham, F. D. (1995). Origins of children's helpless and mastery achievement patterns in the family. *Journal of Educational Psychology*, 87, 375-385.
- Hyatt, S., Jacobs, J. E. y Tanner, J. (1998). Explaining the decrease in adolescents' math ability and interest: An example using hierarchical linear modeling. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Diego.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2007). Información estadística de educación [archivo de datos electrónico]. México: INEGI.

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2008). *Estudio comparativo del aprendizaje en sexto de primaria en México 2005-2007: Español y Matemáticas*. México: INEE.
- Jacobs, J. E. (1991). The influence of gender stereotypes on parent and child math attitudes. Differences across grade levels. *Journal of Educational Psychology*, 83, 518-527.
- Jacobs, J. E. y Eccles, J. S. (1992). The influence of parent stereotypes on parent and child ability beliefs in three domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 923-944.
- Jacobs, J. E. y Eccles, J. S. (2000). Parents, task values and real-life achievement-related choices. En C. Sansone y J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation. The search for optimal motivation and performance*. San Diego.
- Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, 35, 202-218.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40, 237-269.
- Jiménez, M. E. (1999). La participación de los padres. Una alternativa de prevención del bajo rendimiento escolar. *Integración. Educación y Desarrollo Psicológico. Revista del Instituto de Psicología y Educación de la Universidad Veracruzana*, 11, 40-48.
- Jiménez, M. E., y Macotela, S. (2008). Una escala para evaluar la motivación de los niños de primaria hacia el aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3(37), 599-623.
- Kellagan, T., Sloane, K., Álvarez, B. y Bloom, B. S. (1993). *The home environment and school learning: Promoting parental involvement in the educational children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kinlaw, C. R. y Kurtz-Costes, B. (2007). Children's theories of intelligence: beliefs, goals, and motivation in the elementary years. *The Journal of General Psychology*, 134(3), 295-311.
- Lerner, R. M. (1986). *Concepts and theories of human development* (2ª ed.). New York: Random House.
- Marjoribanks, K. (1996). Family learning environments and students' outcomes: A review. *Journal of Comparative Family Studies*, 27(2), 373-393.
- Matsumoto, D. y Sanders, M. (1988). Emotional experiences during engagement in intrinsically and extrinsically motivated tasks. *Motivation and Emotion*, 12, 353-369.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, Cal.: Sage.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study. Applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Midgley, C., Anderman, E. M. y Hicks, L. (1995). Differences between elementary and middle school teachers and students: A goal theory approach. *Journal of Early Adolescence*, 15, 90-113.
- Murray, S. M., O'Brien, M. y O'Campo, P. J. (2008). School adjustment in the early grades: Toward an integrated model of neighborhood, parental, and child processes. *Review of Educational Research*, 78(1), 3-32.
- Nolen-Hoeksema, S. Girus, J. S. y Seligman, M. E. (1995). Predictors and consequences of childhood depressive symptoms: A 5 year longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology*, 101, 405-422.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2007). *Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Resultados de PISA 2006 en México*. [Archivo Electrónico].
- Osborn, A. (1990). Resilient children: a longitudinal study of high achieving socially disadvantaged children. *Early Child Development and Care*, 62, 23-47.
- Phillips, D. y Zimmerman, M. (1990). The developmental course of perceived competence and incompetence among competent children. En R. J. Sternberg y I. Kolligian, Jr. (Eds.), *Competence considered* (pp. 41-66). New Haven: Yale University Press.
- Pintrich, P. R. y Schrauben, B. (1992). Student's motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. En D. H. Schunk y J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 149-183). Hillsdale, NY: Erlbaum.
- Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education. Theory, Research, and Application*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Pomerantz, E. M. y Eaton, M. M. (2001). Maternal intrusive support in the academic context: Transactional socialization processes. *Developmental Psychology*, 37, 174-186.
- Pomerantz, E. M., Grolnick, W. S. y Price, C. E. (2005). The role of parents in how children approach school: A dynamic process perspective. En A. J. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *The handbook of competence and motivation* (pp. 259-278). New York: Guilford.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A. y Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parent's involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410.
- Pomerantz, E. M., Wang, Q. y Ng, F. F. (2005). Mothers' affect in the homework context: The importance of staying positive. *Developmental Psychology*, 41, 414-427.
- Portes, P. R. (1991). Assessing children's cognitive environment through parent-child interactions. *Journal of Research and Development in Education*, 24(3), 30-37.
- Reay, D. (2000). A useful extension of Bourdieu's conceptual framework? Emotional capital as a way of understanding mother's involvement in their children's education? *Sociological Review*, 48, 568-585.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social

- development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Schiefele, U. (1999). Interest and learning from text. *Scientific Studies of Reading*, 3, 257-280.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Sigel, I. E., McGillicuddy-DeLisy, A. V. y Goodnow, J. J. (Eds.), (1992). *Parental belief systems*, 2ª ed. Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ed. Morata.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S. y Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful homes. *Child Development*, 65, 754-770.
- Topping, K. y Whiteley, M. (1990). Participant evaluation of parent-tutored and peer tutored projects in reading. *Educational Research*, 32(1), 15-33.
- Valencia, R., Henderson, R. W. y Rankin, R. J. (1985). Family status, family constellation, and home environmental variables as predictors of cognitive performance of Mexican-American children. *Journal of Educational Psychology*, 77(3), 323-331.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Ed.), *Estrategias de investigación educativa* (pp. 23-64). Barcelona: Ed. Gedisa.
- Villarroel, G. y Sánchez, X. (2002). The relationship between family and school: a comparative study in rural areas. *Estudios Pedagógicos*, 28, 123-141.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6, 49-78.
- Wigfield, A. y Eccles, J., (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.
- Wigfield, A., Eccles, J., Schiefele, U., Roeser, R. W., y Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. En N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 3, Social, emotional, and personality development*, 6ª ed. (pp. 933-1002). Hoboken, NJ: John Wiley.

Reelaboración de apuntes tomados en clase mediante el recurso del mapa del apunte

*Re writing class notes using maps with ideas
and graphical images*

Silvia Macotela[†]
Georgina Balderas
Rosa del Carmen Flores

Tel. (+52) 55 5622 2317, correo electrónico (*e-mail*): rcfm@servidor.unam.mx

Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
Avenida Universidad núm. 3004, Colonia Copilco Universidad,
Delegación Coyoacán. México, D.F., C.P. 04510.
MÉXICO.

Artículo recibido: 13 de abril de 2010; aceptado: 28 de junio de 2010.

RESUMEN

Los apuntes de clase son una herramienta importante de aprendizaje que los alumnos de secundaria frecuentemente no saben emplear. En este trabajo se presenta una estrategia de reelaboración de apuntes que resulta de la combinación de estrategias de comprensión y elaboración de textos a partir de la cual estudiantes de secundaria aprenden cómo tomar y emplear sus apuntes. La estrategia se probó en un estudio con diseño pretest-postest con grupo control, participaron alumnos de secundaria con bajo rendimiento escolar que asisten a un programa de tutorías. Los resultados indican que la estrategia fue aprendida con eficacia y eficiencia y repercutió en la comprensión de textos y en la elaboración de los apuntes.

ABSTRACT

Class notes are an important learning tool, but secondary school students often do not know how to use it. This work presents a strategy for revision notes that result from the combination of strategies for reading comprehension and text production. High school students learn how use it in note taking. Strategy was tested in a pre test post test design with control group. The participants were high school students with low achievement attending a program base on tutoring. The results indicate that the strategy was learned effectively and efficiently, and resulted in texts understanding and better note taking.

Palabras clave: escritura, pensamiento estratégico.

Key words: writing, strategic thinking.

La superación de los problemas de rendimiento académico de los estudiantes mexicanos que diferentes evaluaciones internacionales han puesto en evidencia, demanda que los aprendices sean capaces de comprender y producir textos empleando su pensamiento estratégico. Desafortunadamente éste no se practica explícitamente en el aula de secundaria, es necesario exponer a los estudiantes a situaciones instruccionales que favorezcan el empleo autónomo y motivado de las estrategias. De manera particular, la toma de apuntes es una de las actividades en la que los estudiantes requieren ser estratégicos, tanto para elaborarlos como para comprenderlos

Los apuntes son una herramienta indispensable para desarrollar diferentes actividades de aprendizaje (preparar exámenes, hacer la tarea, aclarar dudas, etcétera). Sin embargo, la mayoría de los estudiantes no tienen ni las estrategias para elaborar un escrito coherente y completo a partir del discurso del profesor, ni las estrategias de estudio para emplearlo. En el presente trabajo se presentan los resultados de una investigación con alumnos de secundaria cuya meta fue enseñar una estrategia para re elaborar apuntes y emplearlos como medio de aprendizaje.

La investigación indica que tomar apuntes de lo que dice el profesor es la actividad primordial a la que se dedican los estudiantes por encima de leer, escribir o dialogar pero, no obstante su relevancia para el aprendizaje, los apuntes que los estudiantes toman en clase son no son coherentes, están incompletos, no contienen ideas importantes y sí detalles irrelevantes. Paradójicamente pese a su relevancia no representan un recurso de aprendizaje útil, los estudiantes no entienden sus propias anotaciones, no les sirven para comprender y relacionar ideas y conceptos vistos en clase y favorecen la elaboración de inferencias erróneas (Kiewra y Mayer, 1991; Kiewra, DuBois, Christian, McShane, Meyerhoffer y Roskelley, 1991).

Diversos autores han argumentado sobre la importancia que reviste en el desempeño escolar saber tomar apuntes y aprender de ellos:

- Tomar apuntes de una exposición oral es preferible a únicamente escucharla sin tomarlos. Para la mayoría de los aprendices, la posibilidad de recordar una idea con posterioridad a su exposición se duplica cuando ha sido previamente anotada (Aiken, Thomas y Shennum, 1975 citados en Monereo y Pérez, 1996).

- Existe una correlación alta entre la calidad de los apuntes de los estudiantes y las calificaciones que obtienen (Palmatier y Bennette, 1974 citados en Monereo Barberá, Castello y Pérez, 2000).
- En buena medida las diferencias en el desempeño de los estudiantes se deben a la manera como organizan y estructuran la información recopilada en clase y a las estrategias de revisión de sus apuntes (Kiewra, 1988; Sthal, King y Henk, 1991).
- El tomar apuntes expresando las ideas de acuerdo a un entendimiento propio facilita la comprensión y retención de los contenidos expuestos (Bretzing y Kulhavy, 1979, citados en Monereo Barberá, Castello y Pérez, 2000). Los estudiantes que obtienen mejores resultados toman notas cortas y personalizadas que atienden a sus esquemas de conocimientos previos (Einstein, Morris y Smith, 1986).

Por las razones anteriores se justifica propiciar que los alumnos aprendan a reelaborar sus apuntes producidos en clase a partir de una estrategia que les lleve a su revisión reflexiva y analítica para darles un significado propio.

En el presente trabajo se adaptaron propuestas de varios autores. Para enseñar a los alumnos a planificar, supervisar y evaluar su trabajo se adaptó el modelo de Graham y Harris (1992, 2005): Desarrollo de Estrategias de Autorregulación (en inglés, *The Self-Regulated Strategy Development*, SRSD), para abstraer la información esencial de conceptos y relaciones se partió de los mapas conceptuales de Novack (1982) y de la consideración de la imagen como medio de comunicación. Enseguida se explica la adaptación de cada una.

El modelo de Graham y Harris se dirige al empleo autorregulado de estrategias de escritura. Implica básicamente cinco pasos: leer el texto, identificar las ideas principales y secundarias, elaborar un plan de organización del resumen, escribirlo y revisarlo. Graham y Harris (2005) proponen estrategias instruccionales esenciales: el aprendizaje en pequeños grupos, el andamiaje, el modelamiento y sobre todo la promoción del diálogo en torno al desarrollo de la estrategia. La propuesta puede sintetizarse en siete etapas:

- A. Desarrollo de habilidades previas en la que los alumnos aprenden habilidades necesarias para entender, adquirir y ejecutar las estrategias de escritura.

- B. Conferencia inicial, en la que el profesor y el estudiante examinan su desempeño en escritura, así como el uso de estrategias implicadas.
- C. Descripción y discusión de la estrategia: profesor y alumnos analizan la estrategia, su propósito, componentes, utilidad y cómo llevarlas a cabo.
- D. Modelado, el alumno aprende, a través de la observación del profesor, el uso de la estrategia mediante autoinstrucciones.
- E. Memorización, se automatiza el recuerdo de la estrategia con alguna mnemotecnica y con la expresión en voz alta de autoinstrucciones, mientras se practica la estrategia.
- F. Práctica colaborativa, durante esta fase los estudiantes practican recibiendo la ayuda de su profesor o sus compañeros, hasta que puedan emplear la estrategia de manera independiente.
- G. Práctica independiente, los estudiantes usan la estrategia independientemente, adaptándola y generalizándola según sus necesidades.

Las ideas de Graham y Harris se adaptaron para enseñar a los alumnos a elaborar un mapa del apunte en el que se incluye además del empleo de las estrategias de resumen, la integración de significados en un mapa y el empleo de imágenes elaboradas por el propio estudiante.

Se retoma la idea de mapa conceptual de Novak (1982) en el que el escritor, a partir de la lectura de un texto, integra un conjunto de significados incluidos en una estructura jerárquica de conceptos de proposiciones que se hacen explícitas mediante su representación gráfica. El mapeo de los conceptos ayuda a los aprendices, acostumbrados a aprender memorizando, comprendiendo sólo aspectos superficiales o sin haber comprendido el texto, a convertirse en aprendices que logren una comprensión más profunda de la información.

En el mapa del apunte se recupera la idea de que el escritor analice el texto para darle un significado propio, solo que en este caso, más que conceptos y proposiciones, se pide la identificación de ideas principales y secundarias, así como que cree imágenes que recreen estas ideas.

En lo que toca a las imágenes, la idea se adaptó del movimiento sobre alfabetización visual (en inglés visual literacy) y se define como la habilidad para comprender (leer) y usar (escribir) las imágenes (Hortin, 1982, en Seglem y Witte, 2009). El papel de las imágenes en la

comprensión de la lectura está ampliamente justificado por lo que es plausible considerar su uso en el proceso de escritura, basta considerar su importancia en la escritura jeroglífica.

Las imágenes en el proceso de escritura de diferentes tipos de textos han sido relativamente exitosas para enseñar a los alumnos (Jurand, 2009; Seglem y Witte, 2009). La idea básica es propiciar que usen su imaginación para crear imágenes que representen ideas y conceptos que complementen las escritas convencionalmente.

Entonces, al elaborar el mapa del apunte el estudiante aprende a autorregular su comportamiento al escribir, así mismo a elaborar un texto que conlleva la comprensión de conceptos y relaciones entre conceptos sobre diferentes temas de las asignaturas de secundaria. El estudiante hace una reconstrucción personal en la que el incluye ideas principales y secundarias así como imágenes elaboradas por él mismo, comprende la temática que se aborda y recuerda lo que desde su punto de vista es lo más sobresaliente del texto. Sus producciones explícitamente muestran cómo está entendiendo la información.

En este contexto el objetivo de la presente investigación fue enseñar a los alumnos a elaborar mapas de apuntes mediante una propuesta instruccional que integra el aprendizaje de estrategias de autorregulación para la escritura, redacción de ideas principales y secundarias y la reconstrucción de la información de los textos mediante imágenes.

MÉTODO

Participantes

Ocho estudiantes de segundo y tercer grado de secundaria que asistían a un programa de de apoyo tutorial (Alcanzando el Éxito en Secundaria, Flores, 2001) para estudiantes con problemas de aprendizaje y que fueron asignados de manera intencional a las dos condiciones experimentales del diseño.

Escenario

Actividades dentro del programa de tutoría.

Variables

La variable independiente es la Metodología de Enseñanza, variable de tipo activa (Kerlinger, 1988), con dos valores: entrenamiento y no entrenamiento, asignados a las condiciones del grupo experimental y control

respectivamente. La variable dependiente fue la adquisición de estrategias para la reelaboración de los apuntes y se evaluó en las producciones de los alumnos (mapa del apunte y cuestionario de comprensión del texto) y en las entrevistas.

Diseño

Cuasiexperimental, pretest postest con dos grupos. En el grupo experimental se aplicó el programa instruccional y el grupo control continuó con sus actividades académicas regulares en las sesiones de tutoría.

Instrumentos de evaluación

La eficacia del procedimiento se evaluó en dos tipos de instrumentos:

- a. Textos de apuntes de los alumnos de aproximadamente la misma longitud (200-210 palabras) y complejidad, de diferentes materias (Física, Química y Biología) a partir de los cuales se elaboraron los mapas del apunte.
- b. Cuestionarios de comprensión para cada uno de los textos de la evaluación final. Incluían el mismo número de preguntas. Se consideraron dos tipos, preguntas de respuesta explícita cuya respuesta implicaba información proporcionada por el texto y preguntas de respuesta implícita cuyas respuestas implicaban la elaboración de una inferencia. Se aplicó en la evaluación final (ver anexo para ejemplo de texto y cuestionario).
- c. Dos entrevistas, la primera de ellas aplicada en la evaluación inicial tuvo como objetivo explorar los conocimientos previos relacionados con la toma de apuntes, elaboración de resumen y mapa. La segunda, aplicada en la evaluación final, con el propósito de conocer el grado de comprensión lograda y las características que los estudiantes identifican en sus propios mapas.

Materiales de entrenamiento

- a. Se utilizaron cinco textos expositivos provenientes de los apuntes tomados en clase por los estudiantes (asignaturas de Historia, Geografía, Formación Cívica y Ética, Biología, Física y Química de segundo y 3° grado) y cinco textos expositivos de las materias mencionadas tomados de los libros de texto que equivalían a un dictado en clase.
- b. Guión de elaboración del mapa del apunte, se adaptó de la propuesta de Graham y Harris, consiste en

preguntas que orientan la realización de cada uno de los pasos de la estrategia y llevan a identificar la idea principal, ideas secundarias, organizar el mapa del apunte, escribirlo y revisarlo (véase anexo 1).

Procedimiento

Fase 1. Evaluación inicial

Por medio de la entrevista y del mapa del apunte elaborado a partir de la lectura de un texto, se evaluaron los conocimientos previos y las dificultades en el uso de estrategias. La aplicación fue individual sin límite de tiempo.

Fase 2. Intervención

Se llevaron a cabo 10 sesiones con duración de una hora dos veces por semana, en las que se adoptaron las propuesta instruccional de Graham y Harris (2005) ya descrita en párrafos anteriores anterioridad. La tutora, proporciona apoyos durante el proceso de llenado de la guía de elaboración del mapa del apunte, en términos generales se considera lo siguiente:

- La estrategia es modelada señalando aspectos para su adecuada ejecución.
- Se da retroalimentación insistiéndose en que lo más importante era la comprensión.
- En las primeras sesiones la participación del tutor es mayor y disminuye a medida que los estudiantes son más independientes.
- Se induce a los estudiantes a realizar cada una de las acciones de la estrategia, se les orienta mediante las preguntas guía.
- Se promueve que el alumno revise y evalúe su desempeño para detectar posibles fallos y para promover que adapte la estrategia a sus necesidades y estilo de trabajo.

En la tabla 1 se sintetizan los diferentes componentes de la estrategia, cabe señalar que no es una secuencia lineal, es una guía flexible en donde el estudiante puede moverse hacia delante o hacia atrás cuando sea conveniente.

Fase 3. Evaluación final

Se solicitó a los estudiantes la elaboración de un mapa del apunte con los mismos temas empleados en la evaluación inicial. Se aplicó un cuestionario de comprensión y se llevó a cabo una entrevista semiestructurada, en donde se indagó sobre el grado de

Tabla 1. Secuencia de desarrollo de la estrategia del mapa del apunte.

| COMPONENTES DE LA ESTRATEGIA | ACCIONES | PREGUNTAS GUÍA |
|--|--|---|
| Relación con los conocimientos previos | Leer el título y el texto | ¿Qué sé acerca del tema? ¿qué propone el texto? |
| | Identificar y anotar en el protocolo la idea principal | ¿Cuál es la idea principal? |
| Detección de las ideas principales y secundarias | Identificar y anotar en el protocolo las ideas secundarias | ¿De quién se habla en el texto? |
| | | ¿Qué cosas se dicen acerca de ésta idea? |
| Planificación y organización de la información | Releer el texto, para asegurar su comprensión | ¿Qué se pretendía explicar en este texto? |
| | | ¿Cuál es la idea principal que se dice aquí? |
| Ejecución | Planear en el protocolo la organización de ideas en el resumen: jerarquizar ideas, eliminar sobrantes, agregar faltantes | ¿Qué información creo debe ir primero, cuál enseguida de acuerdo a la importancia que tienen? |
| | | ¿Hay información que sea importante y no está anotada? |
| | | ¿Qué imagen me sirve para ilustrar las ideas? |
| | | ¿Hay información que no es importante y puedo eliminar? |
| | | Revisar anotaciones para asegurar que se ha escrito lo más importante |
| Evaluación y edición | Usar el plan para elaborar el mapa del apunte | ¿Estoy anotando en forma clara las ideas? |
| | | ¿Mis dibujos expresan lo que quiero decir? |
| | | Revisar el producto final |

comprensión del tema expuesto en el mapa inicial y final, las diferencias que encontraban en cada uno de los mapas y el proceso llevado a cabo para elaborarlo.

RESULTADOS

La entrevista inicial indicó que los estudiantes consideran que tomar apuntes es útil porque registra lo que se vio en clase y de ahí pueden aprender, estudiar o recordar la información. Los alumnos indican que al tomar apuntes se enfocan en seguir el dictado del maestro o copiar del pizarrón, no manifiestan el hábito de relacionar con conocimientos previos o de hacerse preguntas para pro-

fundizar en la comprensión. La calidad de los apuntes la valoran por la presentación (sin borrones, letra bonita) sin que haya un análisis crítico del contenido. Mencionan que no han recibido una instrucción apropiada sobre cómo tomar apuntes y que para ellos es difícil adaptarse al estilo de dar la clase de cada profesor. También señalan que limitan las tareas de revisión de los apuntes a la memorización, sin que esté mediada por la comprensión del contenido. Estas respuestas son acordes con los planteamientos de investigadores en este campo (Kiewra y Fletcher, 1984; Castelló y Monereo, 1999).

En la evaluación inicial los estudiantes mencionaron conocer lo siguiente: qué es un mapa conceptual, cómo

se elabora, cuál es la utilidad de los conectores, los tipos de ideas en un texto y la importancia de escribirlas con las propias palabras. Sin embargo se observó que no sabían cómo poner en práctica las estrategias que podían recitar: no empleaban ningún tipo de recurso estratégico para seleccionar ideas principales (como hacerse

preguntas sobre el contenido o subrayar ideas principales); no intentan revisar o editar su texto para asegurar la coherencia y congruencia; no identifican ideas principales; las ideas no son expresadas con claridad ni expresan el contenido principal del texto, tampoco emplean el recurso de la imagen.

Para el análisis del aprendizaje en la elaboración de los mapas del apunte se utilizó la propuesta desarrollada por Ayala (2005) la cual considera los siguientes indicadores que suponen una mayor calidad en el texto producido:

En cuanto a la *forma*:

a) Título del texto a resumir o elaborado por el propio alumno que dé cuenta de la idea global del texto.

b) Extensión, mostrando una reducción en cuanto a la longitud del texto original. Para evaluar las producciones se evaluó la presencia o ausencia de estos indicadores. Se estableció un índice de acuerdo entre dos observadores independientes superior al 90%.

En los ejemplos presentados en las figura 1 se puede apreciar la evolución de estos indicadores. En el mapa de apunte inicial, se observa que no están expresadas las ideas principales, los conectores no vinculan conceptos y la coherencia entre ideas es limitada, tampoco se crean imágenes propias para integrar ideas. Gradualmente el estudiante aprende a identificar ideas, vincularlas y a comunicarse mediante imágenes, (por ejemplo en la lección seis muestra como el estudiante escribe el texto en círculo

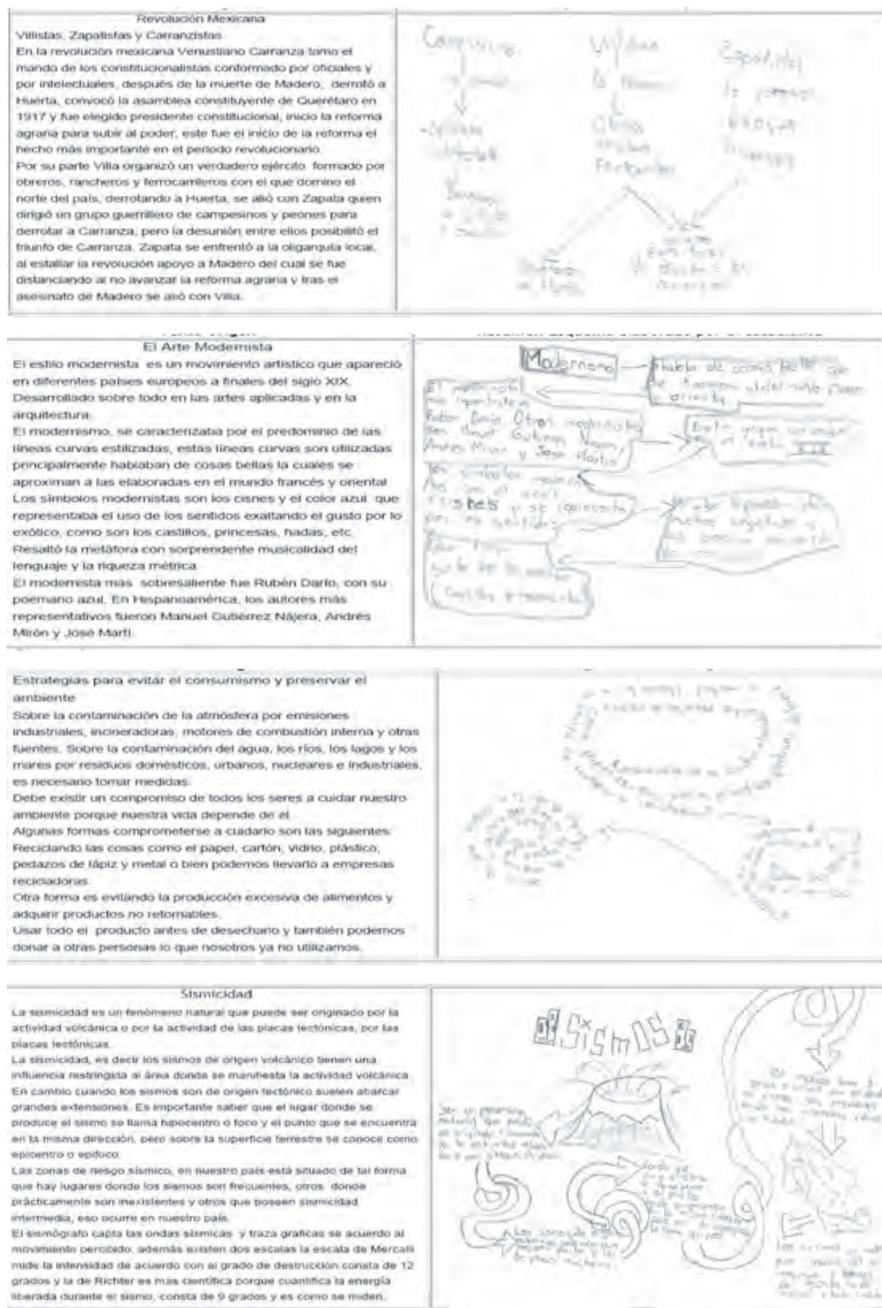


Figura 1. Ejemplos de producciones elaborada por un estudiante. De arriba abajo, lección 2, lección 4, lección 6 y lección 10.

para comunicar la idea de reciclaje, tema sobre el cual se hablaba en el texto). En la lección final, en el mapa del alumno se identifican ideas principales y secundarias que se expresan resumidas empleando las propias palabras y siguiendo un orden lógico; hay coherencia local y global, se eliminan ideas redundantes y se emplean imágenes que reflejan la comprensión lograda.

Cabe mencionar que el estudiante que elaboró estos mapas cursaba el segundo de secundaria y había asistido al programa de tutorías regularmente; sus apuntes eran copias literales del libro de texto y de lo que el maestro dictaba o escribía en el pizarrón, sus principales dificultades se relacionaban con la comprensión y elaboración de textos, no empleaba ninguna estrategia para identificar ideas, al escribir incluía ideas confusas y se perdía la coherencia global y local, y sus imágenes no servían para relacionar ideas o conceptos entre sí.

Además, de estos criterios Ayala también plantea el análisis de logros y dificultades en el pensamiento estratégico. Este análisis permite al tutor dar seguimiento al avance de cada alumno antes, durante y al finalizar el programa. En la tabla 2 se presenta el seguimiento del mismo estudiante con los que se ejemplificó el desarrollo en el mapa del apunte.

En la tabla 3 se presenta un análisis cualitativo de los cambios observados en la elaboración de mapa del apunte del grupo experimental.

Se observa que mejoraron sus habilidades de comprensión lectora y de elaboración de textos; aprendieron a revisar los textos de manera global y local reconociendo ideas principales y secundarias; aprendieron a planificar sus escritos, a representar las ideas y redactarlas en forma sintética y con sus propias palabras; a revisar y corregir sus escritos antes de considerarlos

Tabla 2. Ejemplo de análisis de la utilización de la estrategia del mapa del apunte, antes, durante y al final de la intervención.

| ALUMNO 2º GRADO | | | | | |
|--|--|--|--|---|---|
| PRETEST | | DURANTE LA INTERVENCIÓN | | POSTEST | |
| Lo que ya conocía | Dificultades | Dificultades | Logros | Avances | Aspectos a seguir trabajando |
| Qué es un mapa Cómo se inicia la elaboración de un mapa, (empezar a leer el texto y luego buscar las ideas principales, poniendo el tema central como título y las ideas secundarias en forma jerarquizada) | No logra identificar ideas principales, ni emplea ningún tipo de recurso como cuestionarse o el subrayado | Identificación de la idea central y de las ideas secundarias | Darse cuenta de las palabras que no sabe su significado | Es independiente en diversas acciones estratégicas para resumir y elaborar un mapa | Parafrasear la información |
| | No revisa ni edita lo que escribe para darle coherencia y congruencia a la información que presenta en el mapa | Darse cuenta de palabras desconocidas | Emplear la estrategia de reconocimiento de la idea principal y secundarias | Identifica ideas principales y secundarias y las jerarquiza | Relacionar los conocimientos previos con las ideas expresadas en el mapa del apunte |
| | No usa las estrategias que menciona | Escribir con sus propias palabras en forma clara las ideas construir su mapa | Seleccionar las ideas más importantes, jerarquizarlas y eliminar información innecesaria | Revisa lo que hace | |
| | No hay claridad en la expresión de cada idea. | Establecer la relación entre las ideas | Expresar ideas en forma clara con una oración | Identifica las cualidades de un mapa que le permiten comprender | |
| | El resumen no recoge lo más importante | Establecer la jerarquización entre las ideas | Agregar reflexiones personales | Responde a preguntas de tipo explícito e implícito a partir de los mapas elaborados | |
| | Revisar y editar su resumen y mapa | Incluir dibujos que apoyan la comprensión del tema | | | |

Tabla 3. Comparaciones pre post del grupo experimental en la elaboración del mapa del apunte.

| EVALUACIÓN INICIAL | EVALUACIÓN FINAL |
|---|--|
| No se emplea ningún tipo de estrategia para identificar las ideas principales (elaborar preguntas, subrayar ideas). | Mediante diferentes estrategias se identifican ideas principales y secundarias y se escriben con las propias palabras. |
| No se revisa o edita lo que se escribe para asegurar coherencia y congruencia en la información del mapa. | Se ubican conceptos e ideas en el mapa de apuntes, jerarquizándolas y estableciendo relaciones apropiadas entre ellas. |
| Las ideas incluidas son insuficientes para describir el contenido del texto. | Se titula el mapa de apuntes reflejando el sentido original del texto. |
| Se establecen relaciones erróneas entre los conceptos. | Se añade información personal que clarifica el significado del texto. |
| Se realiza la tarea en forma impulsiva, no se planifica, supervisa o evalúa el trabajo. | Se edita el mapa de apuntes revisándolo y corrigiéndolo para asegurar coherencia y congruencia. |

terminados. Todo lo anterior indica una actividad estratégica y autorregulada.

En contraste los alumnos del grupo control no manifiestan mayores cambios, tanto en la evaluación inicial como en la final, se aprecia lo siguiente: Las ideas expresadas son insuficientes para describir aspectos centrales de la temática del texto; se confunden las ideas principales y secundarias; en el mapa no es clara la relación entre ideas (semejante al de la lección inicial que se presenta en la figura uno); no hay un intento por revisar, ni editar lo que se escribe para darle coherencia y congruencia a la información del esquema; durante la tarea se responde de forma impulsiva, no hay planificación, monitoreo y evaluación de la actividad; si bien se trata de expresar el texto original de manera reducida, las ideas son confusas e insuficientes; la estructura gráfica del esquema es incoherente y no se aprecia una clara organización de los conceptos.

En la tabla 4 se ejemplifican las opiniones de los alumnos sobre la utilidad de lo aprendido. En general al concluir los alumnos del grupo experimental conciben el apunte como una herramienta útil para el

Tabla 4. Opinión de los estudiantes respecto a la utilidad de lo aprendido.

| PREGUNTA | EJEMPLOS DE RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS |
|--|---|
| ¿Qué diferencias encuentras entre tus dos mapas de apuntes? (evaluación inicial y final) | <ul style="list-style-type: none"> • Que el primero está revuelto, no se entiende, le falta información y el segundo sí es claro porque puedes ver cuál es la idea principal y secundaria y comprender el tema. |
| ¿Cómo identificas las ideas principales y secundarias en los dos mapas de apuntes? | <ul style="list-style-type: none"> • Preguntándome de quién se habla y de quién se habla en la idea principal, y lo que se dice de esa idea son las ideas secundarias. |
| ¿Cuál de los dos mapas de apuntes te ayuda a aprender? | <ul style="list-style-type: none"> • El segundo, porque sí fui entendiendo lo que anote y me acuerdo por qué lo puse. • El segundo, porque en el primero no me acordaba bien cómo hacerlo. |
| ¿Cuál de los dos te gusta más? | <ul style="list-style-type: none"> • El segundo porque está más completo y porque tiene dibujos. |
| ¿Qué piensas del taller que llevamos a cabo? | <ul style="list-style-type: none"> • Si me gustó porque no tenía que apuntar todo porque no me gusta escribir mucho y fui aprendiendo cómo resumirlo para escribir. • Está bien, yo no había pensado que podía hacer mis apuntes de nuevo pero mejores. |
| ¿Qué piensas acerca de la elaboración de los mapas de apuntes? | <ul style="list-style-type: none"> • Que si ayuda para que organices tus apuntes y te lo aprendas mejor para los exámenes. • Te sirve para que no leas tanto. • Te tardas un poco en hacerlos pero después es rápido cuando repasas. |
| ¿Cómo te sientes cuando te piden que elabores un mapa de apuntes? | <ul style="list-style-type: none"> • Bien, creo que no es difícil y me puedo acordar de los pasos para hacerlo yo solo. • Normal, están bien hechos. |

aprendizaje y se perciben capaces de elaborarlos de acuerdo a la estrategia aprendida.

Pero elaborar un mapa de apunte implica un esfuerzo extra, por lo que fue importante analizar motivación de los alumnos para realizar los mapas de apunte por su cuenta. En la tabla 5, se presenta un análisis en el que se vinculan los supuestos motivacionales implicados en el empleo de estrategias (Graham y Harris, 2005) con las respuestas de los estudiantes en la entrevista final. Las respuestas de los alumnos sugieren su disposición para involucrarse en un esfuerzo extra, claro que también habrá que considerar que en casa no contarán con el apoyo del tutor y sus compañeros.

Con relación al cuestionario de comprensión de textos en la evaluación final (ver ejemplo en el anexo 2) los alumnos del grupo experimental tuvieron un porcentaje de 100% de respuestas correctas para las preguntas explícitas y del 75% para las preguntas implícitas, en tanto que los del grupo control lograron un 25 % para las preguntas explícitas y 0% para las implícitas.

De la misma manera que para la elaboración adecuada de su mapa del apunte, en la solución del

cuestionario los estudiantes demostraron basar su actividad en el uso de las estrategias promovidas durante la intervención. Es decir, el programa apoyó no sólo la elaboración de escritos sino también la comprensión de textos para extraer la información principal para elaborar un texto propio.

En síntesis, al final de las sesiones de entrenamiento se constató que los estudiantes mejoraron su capacidad para reconocer las ideas principales y secundarias, lo cual indica una lectura reflexiva y estratégica, al releer el texto y que con sus anotaciones lograban darse cuenta cuándo estaban comprendiendo lo que leían y cuándo no estaba ocurriendo así.

CONCLUSIONES

Kiewra (1983) demuestra que para que los alumnos vayan más allá de la simple codificación del dictado del maestro o de del registro de lo que dice, es necesario que desarrollen un pensamiento estratégico que les ayude a procesar de manera más profunda lo que han escrito. Este aprendizaje es posible si cuentan con una guía efectiva para organizar, relacionar y recordar lo que han

Tabla 5. Ejemplos de respuestas que indican el vínculo entre motivación y empleo de estrategias.

| SUPUESTOS | INDICADORES |
|---|--|
| Tener una guía que divida la tarea en pasos permite que el alumno se acerque a la tarea con menos temor. | <i>¿Cómo hiciste para darte cuenta de cuál es la idea principal?</i> Pues no sé, creo que leyendo más veces y pensando como en el paso (¿cuál era el paso?)ah, en el primero de quién se habla y si lo piensas en poquito ya así es más fácil, si así es más fácil y luego pues ya lo demás habla de la idea principal y es secundario y ves si vale la pena ponerlo o no |
| A través de los diálogos para el reconocimiento de las ideas principales y secundarias con un modelo experto (tutor) y con quienes se está aprendiendo, se propicia un ambiente de confianza para expresar sus ideas y dudas. | <i>¿Cómo te sentías cuando trabajamos en el taller?</i> Bien, porque nadie te dice estas mal, eres tonto o que... y porque puedes preguntar y no se burlan de ti. |
| Experimentar control en la ejecución de la tarea incrementa la motivación hacia la realización de la tarea. | <i>¿Piensas que los mapas te pueden ayudar a aprender?</i> Sí porque te ayuda a resumir el texto y a estudiar mejor... porque no tiene tantas letras y tu acomodas los párrafos y puedes ponerles dibujos, a mí me gusta dibujar y con los dibujos le entiendo más, y también tiene otra forma porque leer hojas y hojas y hojas me aburre. Sí... porque fíjate, a mí no me gusta leer me aburre, no le entiendo y luego no me acuerdo de nada me gusta más en matemáticas porque hacemos ejercicios y entonces cuando hicimos los mapas pues es como hacer ejercicios y no me aburre y así ya le fui entendiendo a los temas. |

apuntado. En este sentido la propuesta de enseñanza de reelaboración de apuntes cumplió su cometido.

Los logros alcanzados en esta experiencia no sólo se deben a las características de la estrategia promocionada sino también al aprovechamiento de los beneficios para el aprendizaje de las situaciones de trabajo cooperativo que estimulan el diálogo entre pares y entre alumno y tutor; el apoyo con andamiaje del tutor quien a partir de la identificación en los mapas del apunte de las necesidades de cada alumno y mediante la utilización de las preguntas guía orientaba el empleo de la estrategia y expresión de ideas mediante textos e imágenes; el modelamiento cognoscitivo por parte del tutor hizo evidente para los estudiantes los procesos de pensamiento implicados en la utilización de las estrategias.

El empleo de las imágenes reportó los beneficios que otras investigaciones ya habían documentado (Jurand, 2009; Seglem y Witte, 2009) en el sentido de propiciar que los estudiantes consigan una comprensión profunda del texto y logren expresarla en forma escrita, lo cual vuelve al apunte una posterior herramienta de estudio. La visualización propicia que el estudiante se involucre en la actividad de leer y escribir, facilita que elabore sus propias inferencias de lo leído, elabore una interpretación propia del texto y recuerde las ideas expresadas (Keene y Zimmermann, 1997, en Seglem y Witte, 2009). Esta modalidad de escritura es particularmente útil para los estudiantes que batallan con la toma de apuntes o con estudiar de los apuntes.

La estrategia resultó fácil de enseñar lo que favorece que sea empleada con grupos mayores de estudiantes para materias específicas lo que favorecería aprender la estrategia de manera situada. Sin embargo habría que hacer algunas adecuaciones pues en un aula común para el profesor es difícil guiar el razonamiento o pensamiento estratégico de alumnos en particular. Al respecto Kaufman y Kiewra (2009) señalan que los profesores pueden dar lineamientos claros para tomar apuntes señalando explícitamente la información relevante (no sólo diciéndola), ayudando a organizarla en forma coherente, asociándola con la información que ya se conoce y empleándola intencionalmente ya sea para realizar una tarea o resolver un examen. De esta manera las orientaciones claras que guían al estudiante sobre qué apuntar a la par que escuchan la clase enseñarían al estudiante no sólo qué aprender sino también cómo aprender.

REFERENCIAS

- Ayala, E. M. (2005). Una propuesta de evaluación auténtica con alumnos de secundaria: cómo evaluar estrategias de aprendizaje a través del portafolio. En R. C. Flores y S. Macotela (comps.), *Problemas de aprendizaje en la adolescencia experiencias en el programa alcanzando el éxito en secundaria* (pp. 77-96). México: Facultad de Psicología UNAM.
- Castelló, M. y Monereo, C. (1999). El conocimiento estratégico en la toma de apuntes: un estudio en la educación superior. *Infancia y Aprendizaje*, 88, 25-42.
- Einstein, G. O., Morris, J. y Smith, J. (1986). Note taking, Individual differences, and memory for lecture information. *Journal of Educational Psychology*, 5, 522-532.
- Flores, R. C. (2001). La formación de alumnos de maestría en el programa alcanzando el éxito en secundaria. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 8 (1), 25-40.
- Graham, S. y Harris, K. (1989). Components analysis of cognitive strategy instruction: effects on learning disabled students' compositions and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 353-361.
- Graham, S., Harris, K. y Schmidt, T. (1992). *Every child can write: strategies for composition and self-regulation in the writing process. Teaching every child every day: learning in diverse schools and classrooms*. University of Maryland.
- Graham, S. y Harris, K. (2005). *Writing better. Effective strategies for teaching students with learning difficulties*. USA: Paul Brookes
- Jurand, E. K. (2009). Camp imagination: a summer writing tutoring program for students at risk. En J. C. Richards y C. A. Lasonde (Eds.) *Literacy tutoring that works: a look at successful in-school, after-school, and summer programs* (pp. 172-181). International Reading Association.
- Kauffman, F. y Kiewra, K. (2009). What makes a matrix so effective? An empirical test of the relative benefits of signaling, extraction, and localization. *Instructional Science*, publicado en línea el 22 de abril.
- Kerlinger, F. (1988). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Kiewra, K. A. (1988). Cognitive aspects of autonomous note taking: Control processes, learning strategies, and Prior Knowledge. *Educational Psychologist*, 23(1), 39-56.

- Kiewra, K. A., DuBois, N. F., Christian, D., McShane, A., Meyerhoffer, M. y Roskelley, D. (1991) Note-taking functions and techniques. *Journal of Educational Psychology*, 83(2), 240-245.
- Kiewra, K. A. y Mayer, R. (1991). Effects of repetition on recall and note-taking: strategies for learning from lectures. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 120-123.
- Monereo, C. y Pérez M. L. (1996). La incidencia de la toma de apuntes sobre el aprendizaje significativo. Un estudio en enseñanza superior. *Infancia y Aprendizaje*, 73, 65-86.
- Monereo, C. (coord), Barberá E., Castelló M. y Pérez M. A (2000). *Tomar apuntes: un enfoque estratégico*. Madrid: Machado Libros.
- Novak, J. D. (1982). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza.
- Seglem, R. y Witte, S. (2009). You gotta see it to believe it: teaching visual literacy in the english classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53, 216-226.
- Sthal, N., King, J. y Henk, W. (1991). Enhancing students note-taking through training and evaluation. *Journal of Reading*, 34(8), 614-622.

Anexo 1. Protocolo para guiar las acciones durante la elaboración del mapa del apunte.

ESTRATEGIA PARA REELABORAR TUS APUNTES

Nombre: _____ Grado: _____

Paso 1 *Piensa para ti.* ¿Cuál es la idea principal? (¿De quién se habla?)
Escríbela aquí

Paso 2 *Piensa para ti.* ¿Qué se dice acerca de la idea principal?
Escribe las cosas importantes que el autor dice:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Paso 3 Revisa nuevamente el texto para que estés seguro que anotaste las cosas más importantes acerca de la idea principal.

Paso 4 *Piensa para ti.* ¿Cómo puedo agrupar mis ideas? Pon 1 enseguida de la idea que consideres que va primero, 2 a la que sigue hasta terminar con todas las ideas.

Paso 5 *Piensa para ti.* ¿Hay información importante que no está incluida o hay información que no es importante y puedo eliminar?

Paso 6 Escribe tu mapa acerca de lo que leíste.

Paso 7 Lee tu mapa y piensa para ti, ¿hay algo que no esté claro?
(Reescribe tu mapa si es necesario)

Anexo 2. Ejemplos de textos y cuestionarios empleados en la post evaluación.

| | |
|--|--|
| <p>Materia: Física Grado: 3º</p> <p>Tema: El sonido y su propagación</p> <p>El sonido se produce cuando algo se mueve de un lado a otro con suficiente rapidez para enviar una onda a través del medio en el que se está moviendo. El sonido no puede propagarse en el vacío, para que se transmita es necesario que exista un medio, como el aire, los líquidos o sólidos y se propaga en todas direcciones porque se transmite mediante la vibración de partículas.</p> <p>Características del sonido e instrumentos musicales</p> <p>Cualquier sonido sencillo, como una nota musical, puede describirse especificando tres características de su percepción: la intensidad, el tono y el timbre. A estas propiedades de la onda sonora se les llama cualidades del sonido.</p> <p>El ruido es un sonido complejo, una mezcla de frecuencias diferentes o notar sin relación armónica.</p> <p>Estas particularidades corresponden a tres características físicas: amplitud, frecuencia y composición armónica o forma de onda.</p> <p>Tono y Timbre</p> <p>El tono es la cualidad del sonido que nos permite distinguir los sonidos agudos (tono alto) de los sonidos graves (tono bajo). Los cambios de tono están determinados por la frecuencia. La diferencia en la forma de las ondas se debe a los armónicos que tienen cada una de ellas. Los armónicos que contienen cada una de ellas. Los armónicos son típicos de cada instrumento, por esta razón es posible distinguirlos por el timbre.</p> | <p>Cuestionarios de Comprensión</p> <p>Materia: Física Grado: 3º</p> <p>Tema: El Sonido y su propagación</p> <p>Anota en el paréntesis la letra que le corresponde a cada enunciado</p> <p>() Se produce cuando algo se mueve a través de ondas rápidamente a) Sonido</p> <p>() Existen diferentes medios a través de los cuales puede transmitirse b) Tono</p> <p>() Es una sensación que es recibida por el oído y transmitido al cerebro c) Aire, Agua y Sólidos</p> <p>() La frecuencia es una cualidad de</p> <p>Responde a las siguientes preguntas:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> |
|--|--|

Reelaboración de apuntes tomados en clase mediante el recurso del mapa del apunte

*Re writing class notes using maps with ideas
and graphical images*

Silvia Macotela[†]
Georgina Balderas
Rosa del Carmen Flores

Tel. (+52) 55 5622 2317, correo electrónico (*e-mail*): rcfm@servidor.unam.mx

Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
Avenida Universidad núm. 3004, Colonia Copilco Universidad,
Delegación Coyoacán. México, D.F., C.P. 04510.
MÉXICO.

Artículo recibido: 13 de abril de 2010; aceptado: 28 de junio de 2010.

RESUMEN

Los apuntes de clase son una herramienta importante de aprendizaje que los alumnos de secundaria frecuentemente no saben emplear. En este trabajo se presenta una estrategia de reelaboración de apuntes que resulta de la combinación de estrategias de comprensión y elaboración de textos a partir de la cual estudiantes de secundaria aprenden cómo tomar y emplear sus apuntes. La estrategia se probó en un estudio con diseño pretest-postest con grupo control, participaron alumnos de secundaria con bajo rendimiento escolar que asisten a un programa de tutorías. Los resultados indican que la estrategia fue aprendida con eficacia y eficiencia y repercutió en la comprensión de textos y en la elaboración de los apuntes.

ABSTRACT

Class notes are an important learning tool, but secondary school students often do not know how to use it. This work presents a strategy for revision notes that result from the combination of strategies for reading comprehension and text production. High school students learn how use it in note taking. Strategy was tested in a pre test post test design with control group. The participants were high school students with low achievement attending a program base on tutoring. The results indicate that the strategy was learned effectively and efficiently, and resulted in texts understanding and better note taking.

Palabras clave: escritura, pensamiento estratégico.

Key words: writing, strategic thinking.

La superación de los problemas de rendimiento académico de los estudiantes mexicanos que diferentes evaluaciones internacionales han puesto en evidencia, demanda que los aprendices sean capaces de comprender y producir textos empleando su pensamiento estratégico. Desafortunadamente éste no se practica explícitamente en el aula de secundaria, es necesario exponer a los estudiantes a situaciones instruccionales que favorezcan el empleo autónomo y motivado de las estrategias. De manera particular, la toma de apuntes es una de las actividades en la que los estudiantes requieren ser estratégicos, tanto para elaborarlos como para comprenderlos

Los apuntes son una herramienta indispensable para desarrollar diferentes actividades de aprendizaje (preparar exámenes, hacer la tarea, aclarar dudas, etcétera). Sin embargo, la mayoría de los estudiantes no tienen ni las estrategias para elaborar un escrito coherente y completo a partir del discurso del profesor, ni las estrategias de estudio para emplearlo. En el presente trabajo se presentan los resultados de una investigación con alumnos de secundaria cuya meta fue enseñar una estrategia para re elaborar apuntes y emplearlos como medio de aprendizaje.

La investigación indica que tomar apuntes de lo que dice el profesor es la actividad primordial a la que se dedican los estudiantes por encima de leer, escribir o dialogar pero, no obstante su relevancia para el aprendizaje, los apuntes que los estudiantes toman en clase son no son coherentes, están incompletos, no contienen ideas importantes y sí detalles irrelevantes. Paradójicamente pese a su relevancia no representan un recurso de aprendizaje útil, los estudiantes no entienden sus propias anotaciones, no les sirven para comprender y relacionar ideas y conceptos vistos en clase y favorecen la elaboración de inferencias erróneas (Kiewra y Mayer, 1991; Kiewra, DuBois, Christian, McShane, Meyerhoffer y Roskelley, 1991).

Diversos autores han argumentado sobre la importancia que reviste en el desempeño escolar saber tomar apuntes y aprender de ellos:

- Tomar apuntes de una exposición oral es preferible a únicamente escucharla sin tomarlos. Para la mayoría de los aprendices, la posibilidad de recordar una idea con posterioridad a su exposición se duplica cuando ha sido previamente anotada (Aiken, Thomas y Shennum, 1975 citados en Monereo y Pérez, 1996).

- Existe una correlación alta entre la calidad de los apuntes de los estudiantes y las calificaciones que obtienen (Palmatier y Bennette, 1974 citados en Monereo Barberá, Castello y Pérez, 2000).
- En buena medida las diferencias en el desempeño de los estudiantes se deben a la manera como organizan y estructuran la información recopilada en clase y a las estrategias de revisión de sus apuntes (Kiewra, 1988; Sthal, King y Henk, 1991).
- El tomar apuntes expresando las ideas de acuerdo a un entendimiento propio facilita la comprensión y retención de los contenidos expuestos (Bretzing y Kulhavy, 1979, citados en Monereo Barberá, Castello y Pérez, 2000). Los estudiantes que obtienen mejores resultados toman notas cortas y personalizadas que atienden a sus esquemas de conocimientos previos (Einstein, Morris y Smith, 1986).

Por las razones anteriores se justifica propiciar que los alumnos aprendan a reelaborar sus apuntes producidos en clase a partir de una estrategia que les lleve a su revisión reflexiva y analítica para darles un significado propio.

En el presente trabajo se adaptaron propuestas de varios autores. Para enseñar a los alumnos a planificar, supervisar y evaluar su trabajo se adaptó el modelo de Graham y Harris (1992, 2005): Desarrollo de Estrategias de Autorregulación (en inglés, *The Self-Regulated Strategy Development*, SRSD), para abstraer la información esencial de conceptos y relaciones se partió de los mapas conceptuales de Novack (1982) y de la consideración de la imagen como medio de comunicación. Enseguida se explica la adaptación de cada una.

El modelo de Graham y Harris se dirige al empleo autorregulado de estrategias de escritura. Implica básicamente cinco pasos: leer el texto, identificar las ideas principales y secundarias, elaborar un plan de organización del resumen, escribirlo y revisarlo. Graham y Harris (2005) proponen estrategias instruccionales esenciales: el aprendizaje en pequeños grupos, el andamiaje, el modelamiento y sobre todo la promoción del diálogo en torno al desarrollo de la estrategia. La propuesta puede sintetizarse en siete etapas:

- A. Desarrollo de habilidades previas en la que los alumnos aprenden habilidades necesarias para entender, adquirir y ejecutar las estrategias de escritura.

- B. Conferencia inicial, en la que el profesor y el estudiante examinan su desempeño en escritura, así como el uso de estrategias implicadas.
- C. Descripción y discusión de la estrategia: profesor y alumnos analizan la estrategia, su propósito, componentes, utilidad y cómo llevarlas a cabo.
- D. Modelado, el alumno aprende, a través de la observación del profesor, el uso de la estrategia mediante autoinstrucciones.
- E. Memorización, se automatiza el recuerdo de la estrategia con alguna mnemotecnia y con la expresión en voz alta de autoinstrucciones, mientras se practica la estrategia.
- F. Práctica colaborativa, durante esta fase los estudiantes practican recibiendo la ayuda de su profesor o sus compañeros, hasta que puedan emplear la estrategia de manera independiente.
- G. Práctica independiente, los estudiantes usan la estrategia independientemente, adaptándola y generalizándola según sus necesidades.

Las ideas de Graham y Harris se adaptaron para enseñar a los alumnos a elaborar un mapa del apunte en el que se incluye además del empleo de las estrategias de resumen, la integración de significados en un mapa y el empleo de imágenes elaboradas por el propio estudiante.

Se retoma la idea de mapa conceptual de Novak (1982) en el que el escritor, a partir de la lectura de un texto, integra un conjunto de significados incluidos en una estructura jerárquica de conceptos de proposiciones que se hacen explícitas mediante su representación gráfica. El mapeo de los conceptos ayuda a los aprendices, acostumbrados a aprender memorizando, comprendiendo sólo aspectos superficiales o sin haber comprendido el texto, a convertirse en aprendices que logren una comprensión más profunda de la información.

En el mapa del apunte se recupera la idea de que el escritor analice el texto para darle un significado propio, solo que en este caso, más que conceptos y proposiciones, se pide la identificación de ideas principales y secundarias, así como que cree imágenes que recreen estas ideas.

En lo que toca a las imágenes, la idea se adaptó del movimiento sobre alfabetización visual (en inglés visual literacy) y se define como la habilidad para comprender (leer) y usar (escribir) las imágenes (Hortin, 1982, en Seglem y Witte, 2009). El papel de las imágenes en la

comprensión de la lectura está ampliamente justificado por lo que es plausible considerar su uso en el proceso de escritura, basta considerar su importancia en la escritura jeroglífica.

Las imágenes en el proceso de escritura de diferentes tipos de textos han sido relativamente exitosas para enseñar a los alumnos (Jurand, 2009; Seglem y Witte, 2009). La idea básica es propiciar que usen su imaginación para crear imágenes que representen ideas y conceptos que complementen las escritas convencionalmente.

Entonces, al elaborar el mapa del apunte el estudiante aprende a autorregular su comportamiento al escribir, así mismo a elaborar un texto que conlleva la comprensión de conceptos y relaciones entre conceptos sobre diferentes temas de las asignaturas de secundaria. El estudiante hace una reconstrucción personal en la que el incluye ideas principales y secundarias así como imágenes elaboradas por él mismo, comprende la temática que se aborda y recuerda lo que desde su punto de vista es lo más sobresaliente del texto. Sus producciones explícitamente muestran cómo está entendiendo la información.

En este contexto el objetivo de la presente investigación fue enseñar a los alumnos a elaborar mapas de apuntes mediante una propuesta instruccional que integra el aprendizaje de estrategias de autorregulación para la escritura, redacción de ideas principales y secundarias y la reconstrucción de la información de los textos mediante imágenes.

MÉTODO

Participantes

Ocho estudiantes de segundo y tercer grado de secundaria que asistían a un programa de de apoyo tutorial (Alcanzando el Éxito en Secundaria, Flores, 2001) para estudiantes con problemas de aprendizaje y que fueron asignados de manera intencional a las dos condiciones experimentales del diseño.

Escenario

Actividades dentro del programa de tutoría.

Variables

La variable independiente es la Metodología de Enseñanza, variable de tipo activa (Kerlinger, 1988), con dos valores: entrenamiento y no entrenamiento, asignados a las condiciones del grupo experimental y control

respectivamente. La variable dependiente fue la adquisición de estrategias para la reelaboración de los apuntes y se evaluó en las producciones de los alumnos (mapa del apunte y cuestionario de comprensión del texto) y en las entrevistas.

Diseño

Cuasiexperimental, pretest postest con dos grupos. En el grupo experimental se aplicó el programa instruccional y el grupo control continuó con sus actividades académicas regulares en las sesiones de tutoría.

Instrumentos de evaluación

La eficacia del procedimiento se evaluó en dos tipos de instrumentos:

- a. Textos de apuntes de los alumnos de aproximadamente la misma longitud (200-210 palabras) y complejidad, de diferentes materias (Física, Química y Biología) a partir de los cuales se elaboraron los mapas del apunte.
- b. Cuestionarios de comprensión para cada uno de los textos de la evaluación final. Incluían el mismo número de preguntas. Se consideraron dos tipos, preguntas de respuesta explícita cuya respuesta implicaba información proporcionada por el texto y preguntas de respuesta implícita cuyas respuestas implicaban la elaboración de una inferencia. Se aplicó en la evaluación final (ver anexo para ejemplo de texto y cuestionario).
- c. Dos entrevistas, la primera de ellas aplicada en la evaluación inicial tuvo como objetivo explorar los conocimientos previos relacionados con la toma de apuntes, elaboración de resumen y mapa. La segunda, aplicada en la evaluación final, con el propósito de conocer el grado de comprensión lograda y las características que los estudiantes identifican en sus propios mapas.

Materiales de entrenamiento

- a. Se utilizaron cinco textos expositivos provenientes de los apuntes tomados en clase por los estudiantes (asignaturas de Historia, Geografía, Formación Cívica y Ética, Biología, Física y Química de segundo y 3° grado) y cinco textos expositivos de las materias mencionadas tomados de los libros de texto que equivalían a un dictado en clase.
- b. Guión de elaboración del mapa del apunte, se adaptó de la propuesta de Graham y Harris, consiste en

preguntas que orientan la realización de cada uno de los pasos de la estrategia y llevan a identificar la idea principal, ideas secundarias, organizar el mapa del apunte, escribirlo y revisarlo (véase anexo 1).

Procedimiento

Fase 1. Evaluación inicial

Por medio de la entrevista y del mapa del apunte elaborado a partir de la lectura de un texto, se evaluaron los conocimientos previos y las dificultades en el uso de estrategias. La aplicación fue individual sin límite de tiempo.

Fase 2. Intervención

Se llevaron a cabo 10 sesiones con duración de una hora dos veces por semana, en las que se adoptaron las propuesta instruccional de Graham y Harris (2005) ya descrita en párrafos anteriores anterioridad. La tutora, proporciona apoyos durante el proceso de llenado de la guía de elaboración del mapa del apunte, en términos generales se considera lo siguiente:

- La estrategia es modelada señalando aspectos para su adecuada ejecución.
- Se da retroalimentación insistiéndose en que lo más importante era la comprensión.
- En las primeras sesiones la participación del tutor es mayor y disminuye a medida que los estudiantes son más independientes.
- Se induce a los estudiantes a realizar cada una de las acciones de la estrategia, se les orienta mediante las preguntas guía.
- Se promueve que el alumno revise y evalúe su desempeño para detectar posibles fallos y para promover que adapte la estrategia a sus necesidades y estilo de trabajo.

En la tabla 1 se sintetizan los diferentes componentes de la estrategia, cabe señalar que no es una secuencia lineal, es una guía flexible en donde el estudiante puede moverse hacia delante o hacia atrás cuando sea conveniente.

Fase 3. Evaluación final

Se solicitó a los estudiantes la elaboración de un mapa del apunte con los mismos temas empleados en la evaluación inicial. Se aplicó un cuestionario de comprensión y se llevó a cabo una entrevista semiestructurada, en donde se indagó sobre el grado de

Tabla 1. Secuencia de desarrollo de la estrategia del mapa del apunte.

| COMPONENTES DE LA ESTRATEGIA | ACCIONES | PREGUNTAS GUÍA |
|--|--|---|
| Relación con los conocimientos previos | Leer el título y el texto | ¿Qué sé acerca del tema? ¿qué propone el texto? |
| | Identificar y anotar en el protocolo la idea principal | ¿Cuál es la idea principal? |
| Detección de las ideas principales y secundarias | Identificar y anotar en el protocolo las ideas secundarias | ¿De quién se habla en el texto? |
| | | ¿Qué cosas se dicen acerca de ésta idea? |
| Planificación y organización de la información | Releer el texto, para asegurar su comprensión | ¿Qué se pretendía explicar en este texto? |
| | | ¿Cuál es la idea principal que se dice aquí? |
| Ejecución | Planear en el protocolo la organización de ideas en el resumen: jerarquizar ideas, eliminar sobrantes, agregar faltantes | ¿Qué información creo debe ir primero, cuál enseguida de acuerdo a la importancia que tienen? |
| | | ¿Hay información que sea importante y no está anotada? |
| | | ¿Qué imagen me sirve para ilustrar las ideas? |
| | | ¿Hay información que no es importante y puedo eliminar? |
| | | Revisar anotaciones para asegurar que se ha escrito lo más importante |
| Evaluación y edición | Usar el plan para elaborar el mapa del apunte | ¿Estoy anotando en forma clara las ideas? |
| | | ¿Mis dibujos expresan lo que quiero decir? |
| | | Revisar el producto final |

comprensión del tema expuesto en el mapa inicial y final, las diferencias que encontraban en cada uno de los mapas y el proceso llevado a cabo para elaborarlo.

RESULTADOS

La entrevista inicial indicó que los estudiantes consideran que tomar apuntes es útil porque registra lo que se vio en clase y de ahí pueden aprender, estudiar o recordar la información. Los alumnos indican que al tomar apuntes se enfocan en seguir el dictado del maestro o copiar del pizarrón, no manifiestan el hábito de relacionar con conocimientos previos o de hacerse preguntas para pro-

fundizar en la comprensión. La calidad de los apuntes la valoran por la presentación (sin borrones, letra bonita) sin que haya un análisis crítico del contenido. Mencionan que no han recibido una instrucción apropiada sobre cómo tomar apuntes y que para ellos es difícil adaptarse al estilo de dar la clase de cada profesor. También señalan que limitan las tareas de revisión de los apuntes a la memorización, sin que esté mediada por la comprensión del contenido. Estas respuestas son acordes con los planteamientos de investigadores en este campo (Kiewra y Fletcher, 1984; Castelló y Monereo, 1999).

En la evaluación inicial los estudiantes mencionaron conocer lo siguiente: qué es un mapa conceptual, cómo

se elabora, cuál es la utilidad de los conectores, los tipos de ideas en un texto y la importancia de escribirlas con las propias palabras. Sin embargo se observó que no sabían cómo poner en práctica las estrategias que podían recitar: no empleaban ningún tipo de recurso estratégico para seleccionar ideas principales (como hacerse

preguntas sobre el contenido o subrayar ideas principales); no intentan revisar o editar su texto para asegurar la coherencia y congruencia; no identifican ideas principales; las ideas no son expresadas con claridad ni expresan el contenido principal del texto, tampoco emplean el recurso de la imagen.

Para el análisis del aprendizaje en la elaboración de los mapas del apunte se utilizó la propuesta desarrollada por Ayala (2005) la cual considera los siguientes indicadores que suponen una mayor calidad en el texto producido:

En cuanto a la *forma*:

a) Título del texto a resumir o elaborado por el propio alumno que dé cuenta de la idea global del texto.

b) Extensión, mostrando una reducción en cuanto a la longitud del texto original. Para evaluar las producciones se evaluó la presencia o ausencia de estos indicadores. Se estableció un índice de acuerdo entre dos observadores independientes superior al 90%.

En los ejemplos presentados en las figura 1 se puede apreciar la evolución de estos indicadores. En el mapa de apunte inicial, se observa que no están expresadas las ideas principales, los conectores no vinculan conceptos y la coherencia entre ideas es limitada, tampoco se crean imágenes propias para integrar ideas. Gradualmente el estudiante aprende a identificar ideas, vincularlas y a comunicarse mediante imágenes, (por ejemplo en la lección seis muestra como el estudiante escribe el texto en círculo

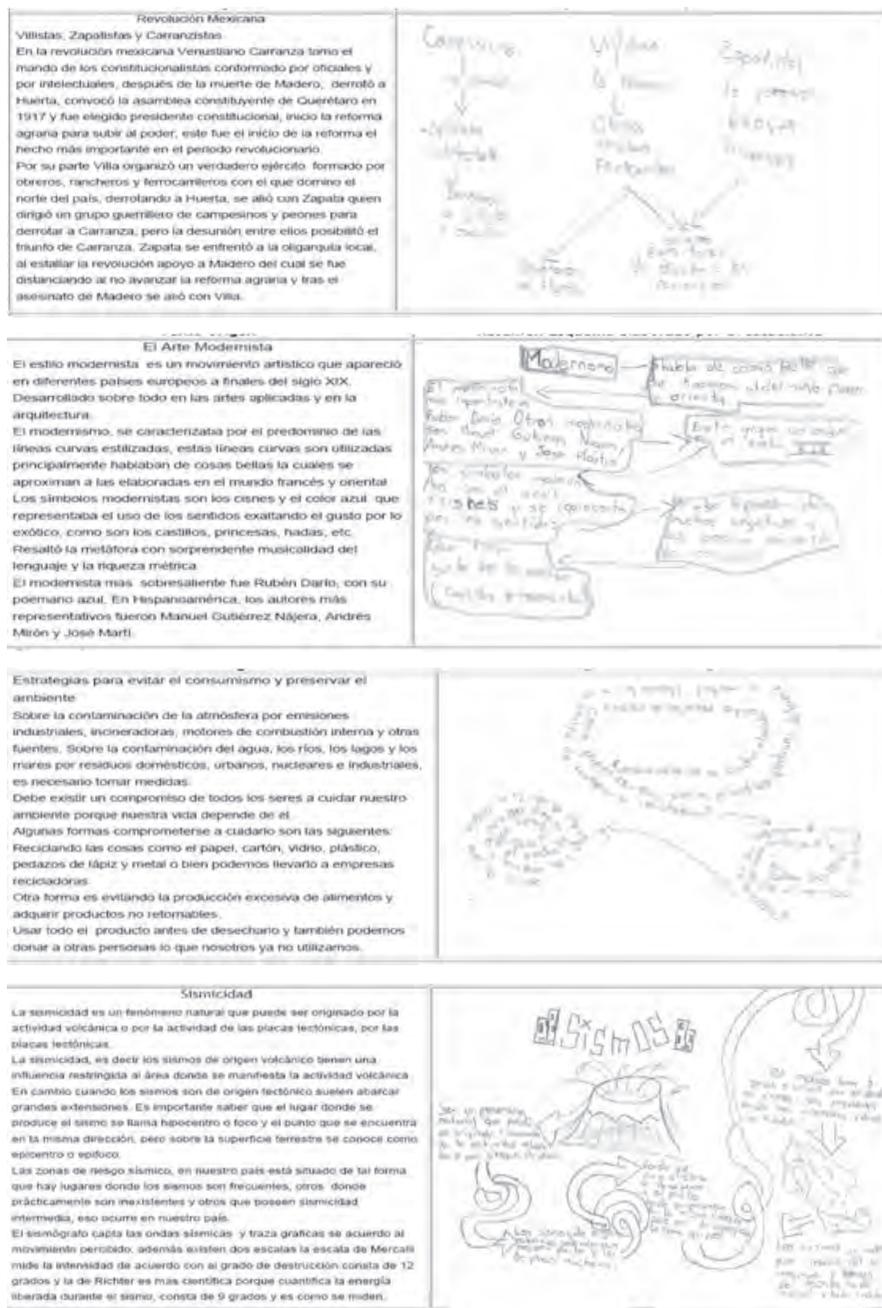


Figura 1. Ejemplos de producciones elaborada por un estudiante. De arriba abajo, lección 2, lección 4, lección 6 y lección 10.

para comunicar la idea de reciclaje, tema sobre el cual se hablaba en el texto). En la lección final, en el mapa del alumno se identifican ideas principales y secundarias que se expresan resumidas empleando las propias palabras y siguiendo un orden lógico; hay coherencia local y global, se eliminan ideas redundantes y se emplean imágenes que reflejan la comprensión lograda.

Cabe mencionar que el estudiante que elaboró estos mapas cursaba el segundo de secundaria y había asistido al programa de tutorías regularmente; sus apuntes eran copias literales del libro de texto y de lo que el maestro dictaba o escribía en el pizarrón, sus principales dificultades se relacionaban con la comprensión y elaboración de textos, no empleaba ninguna estrategia para identificar ideas, al escribir incluía ideas confusas y se perdía la coherencia global y local, y sus imágenes no servían para relacionar ideas o conceptos entre sí.

Además, de estos criterios Ayala también plantea el análisis de logros y dificultades en el pensamiento estratégico. Este análisis permite al tutor dar seguimiento al avance de cada alumno antes, durante y al finalizar el programa. En la tabla 2 se presenta el seguimiento del mismo estudiante con los que se ejemplificó el desarrollo en el mapa del apunte.

En la tabla 3 se presenta un análisis cualitativo de los cambios observados en la elaboración de mapa del apunte del grupo experimental.

Se observa que mejoraron sus habilidades de comprensión lectora y de elaboración de textos; aprendieron a revisar los textos de manera global y local reconociendo ideas principales y secundarias; aprendieron a planificar sus escritos, a representar las ideas y redactarlas en forma sintética y con sus propias palabras; a revisar y corregir sus escritos antes de considerarlos

Tabla 2. Ejemplo de análisis de la utilización de la estrategia del mapa del apunte, antes, durante y al final de la intervención.

| ALUMNO 2º GRADO | | | | | |
|--|--|--|--|---|---|
| PRETEST | | DURANTE LA INTERVENCIÓN | | POSTEST | |
| Lo que ya conocía | Dificultades | Dificultades | Logros | Avances | Aspectos a seguir trabajando |
| Qué es un mapa Cómo se inicia la elaboración de un mapa, (empezar a leer el texto y luego buscar las ideas principales, poniendo el tema central como título y las ideas secundarias en forma jerarquizada) | No logra identificar ideas principales, ni emplea ningún tipo de recurso como cuestionarse o el subrayado | Identificación de la idea central y de las ideas secundarias | Darse cuenta de las palabras que no sabe su significado | Es independiente en diversas acciones estratégicas para resumir y elaborar un mapa | Parafrasear la información |
| | No revisa ni edita lo que escribe para darle coherencia y congruencia a la información que presenta en el mapa | Darse cuenta de palabras desconocidas | Emplear la estrategia de reconocimiento de la idea principal y secundarias | Identifica ideas principales y secundarias y las jerarquiza | Relacionar los conocimientos previos con las ideas expresadas en el mapa del apunte |
| | No usa las estrategias que menciona | Escribir con sus propias palabras en forma clara las ideas construir su mapa | Seleccionar las ideas más importantes, jerarquizarlas y eliminar información innecesaria | Revisa lo que hace | |
| | No hay claridad en la expresión de cada idea. | Establecer la relación entre las ideas | Expresar ideas en forma clara con una oración | Identifica las cualidades de un mapa que le permiten comprender | |
| | El resumen no recoge lo más importante | Establecer la jerarquización entre las ideas | Agregar reflexiones personales | Responde a preguntas de tipo explícito e implícito a partir de los mapas elaborados | |
| | | Revisar y editar su resumen y mapa | Incluir dibujos que apoyan la comprensión del tema | | |

Tabla 3. Comparaciones pre post del grupo experimental en la elaboración del mapa del apunte.

| EVALUACIÓN INICIAL | EVALUACIÓN FINAL |
|---|--|
| No se emplea ningún tipo de estrategia para identificar las ideas principales (elaborar preguntas, subrayar ideas). | Mediante diferentes estrategias se identifican ideas principales y secundarias y se escriben con las propias palabras. |
| No se revisa o edita lo que se escribe para asegurar coherencia y congruencia en la información del mapa. | Se ubican conceptos e ideas en el mapa de apuntes, jerarquizándolas y estableciendo relaciones apropiadas entre ellas. |
| Las ideas incluidas son insuficientes para describir el contenido del texto. | Se titula el mapa de apuntes reflejando el sentido original del texto. |
| Se establecen relaciones erróneas entre los conceptos. | Se añade información personal que clarifica el significado del texto. |
| Se realiza la tarea en forma impulsiva, no se planifica, supervisa o evalúa el trabajo. | Se edita el mapa de apuntes revisándolo y corrigiéndolo para asegurar coherencia y congruencia. |

terminados. Todo lo anterior indica una actividad estratégica y autorregulada.

En contraste los alumnos del grupo control no manifiestan mayores cambios, tanto en la evaluación inicial como en la final, se aprecia lo siguiente: Las ideas expresadas son insuficientes para describir aspectos centrales de la temática del texto; se confunden las ideas principales y secundarias; en el mapa no es clara la relación entre ideas (semejante al de la lección inicial que se presenta en la figura uno); no hay un intento por revisar, ni editar lo que se escribe para darle coherencia y congruencia a la información del esquema; durante la tarea se responde de forma impulsiva, no hay planificación, monitoreo y evaluación de la actividad; si bien se trata de expresar el texto original de manera reducida, las ideas son confusas e insuficientes; la estructura gráfica del esquema es incoherente y no se aprecia una clara organización de los conceptos.

En la tabla 4 se ejemplifican las opiniones de los alumnos sobre la utilidad de lo aprendido. En general al concluir los alumnos del grupo experimental conciben el apunte como una herramienta útil para el

Tabla 4. Opinión de los estudiantes respecto a la utilidad de lo aprendido.

| PREGUNTA | EJEMPLOS DE RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS |
|--|---|
| ¿Qué diferencias encuentras entre tus dos mapas de apuntes? (evaluación inicial y final) | <ul style="list-style-type: none"> • Que el primero está revuelto, no se entiende, le falta información y el segundo sí es claro porque puedes ver cuál es la idea principal y secundaria y comprender el tema. |
| ¿Cómo identificas las ideas principales y secundarias en los dos mapas de apuntes? | <ul style="list-style-type: none"> • Preguntándome de quién se habla y de quién se habla en la idea principal, y lo que se dice de esa idea son las ideas secundarias. |
| ¿Cuál de los dos mapas de apuntes te ayuda a aprender? | <ul style="list-style-type: none"> • El segundo, porque sí fui entendiendo lo que anote y me acuerdo por qué lo puse. • El segundo, porque en el primero no me acordaba bien cómo hacerlo. |
| ¿Cuál de los dos te gusta más? | <ul style="list-style-type: none"> • El segundo porque está más completo y porque tiene dibujos. |
| ¿Qué piensas del taller que llevamos a cabo? | <ul style="list-style-type: none"> • Si me gustó porque no tenía que apuntar todo porque no me gusta escribir mucho y fui aprendiendo cómo resumirlo para escribir. • Está bien, yo no había pensado que podía hacer mis apuntes de nuevo pero mejores. |
| ¿Qué piensas acerca de la elaboración de los mapas de apuntes? | <ul style="list-style-type: none"> • Que si ayuda para que organices tus apuntes y te lo aprendas mejor para los exámenes. • Te sirve para que no leas tanto. • Te tardas un poco en hacerlos pero después es rápido cuando repasas. |
| ¿Cómo te sientes cuando te piden que elabores un mapa de apuntes? | <ul style="list-style-type: none"> • Bien, creo que no es difícil y me puedo acordar de los pasos para hacerlo yo solo. • Normal, están bien hechos. |

aprendizaje y se perciben capaces de elaborarlos de acuerdo a la estrategia aprendida.

Pero elaborar un mapa de apunte implica un esfuerzo extra, por lo que fue importante analizar motivación de los alumnos para realizar los mapas de apunte por su cuenta. En la tabla 5, se presenta un análisis en el que se vinculan los supuestos motivacionales implicados en el empleo de estrategias (Graham y Harris, 2005) con las respuestas de los estudiantes en la entrevista final. Las respuestas de los alumnos sugieren su disposición para involucrarse en un esfuerzo extra, claro que también habrá que considerar que en casa no contarán con el apoyo del tutor y sus compañeros.

Con relación al cuestionario de comprensión de textos en la evaluación final (ver ejemplo en el anexo 2) los alumnos del grupo experimental tuvieron un porcentaje de 100% de respuestas correctas para las preguntas explícitas y del 75% para las preguntas implícitas, en tanto que los del grupo control lograron un 25 % para las preguntas explícitas y 0% para las implícitas.

De la misma manera que para la elaboración adecuada de su mapa del apunte, en la solución del

cuestionario los estudiantes demostraron basar su actividad en el uso de las estrategias promovidas durante la intervención. Es decir, el programa apoyó no sólo la elaboración de escritos sino también la comprensión de textos para extraer la información principal para elaborar un texto propio.

En síntesis, al final de las sesiones de entrenamiento se constató que los estudiantes mejoraron su capacidad para reconocer las ideas principales y secundarias, lo cual indica una lectura reflexiva y estratégica, al releer el texto y que con sus anotaciones lograban darse cuenta cuándo estaban comprendiendo lo que leían y cuándo no estaba ocurriendo así.

CONCLUSIONES

Kiewra (1983) demuestra que para que los alumnos vayan más allá de la simple codificación del dictado del maestro o de del registro de lo que dice, es necesario que desarrollen un pensamiento estratégico que les ayude a procesar de manera más profunda lo que han escrito. Este aprendizaje es posible si cuentan con una guía efectiva para organizar, relacionar y recordar lo que han

Tabla 5. Ejemplos de respuestas que indican el vínculo entre motivación y empleo de estrategias.

| SUPUESTOS | INDICADORES |
|---|--|
| Tener una guía que divida la tarea en pasos permite que el alumno se acerque a la tarea con menos temor. | <i>¿Cómo hiciste para darte cuenta de cuál es la idea principal?</i> Pues no sé, creo que leyendo más veces y pensando como en el paso (¿cuál era el paso?)ah, en el primero de quién se habla y si lo piensas en poquito ya así es más fácil, si así es más fácil y luego pues ya lo demás habla de la idea principal y es secundario y ves si vale la pena ponerlo o no |
| A través de los diálogos para el reconocimiento de las ideas principales y secundarias con un modelo experto (tutor) y con quienes se está aprendiendo, se propicia un ambiente de confianza para expresar sus ideas y dudas. | <i>¿Cómo te sentías cuando trabajamos en el taller?</i> Bien, porque nadie te dice estas mal, eres tonto o que... y porque puedes preguntar y no se burlan de ti. |
| Experimentar control en la ejecución de la tarea incrementa la motivación hacia la realización de la tarea. | <i>¿Piensas que los mapas te pueden ayudar a aprender?</i> Sí porque te ayuda a resumir el texto y a estudiar mejor... porque no tiene tantas letras y tu acomodas los párrafos y puedes ponerles dibujos, a mí me gusta dibujar y con los dibujos le entiendo más, y también tiene otra forma porque leer hojas y hojas y hojas me aburre. Sí... porque fíjate, a mí no me gusta leer me aburre, no le entiendo y luego no me acuerdo de nada me gusta más en matemáticas porque hacemos ejercicios y entonces cuando hicimos los mapas pues es como hacer ejercicios y no me aburre y así ya le fui entendiendo a los temas. |

apuntado. En este sentido la propuesta de enseñanza de reelaboración de apuntes cumplió su cometido.

Los logros alcanzados en esta experiencia no sólo se deben a las características de la estrategia promocionada sino también al aprovechamiento de los beneficios para el aprendizaje de las situaciones de trabajo cooperativo que estimulan el diálogo entre pares y entre alumno y tutor; el apoyo con andamiaje del tutor quien a partir de la identificación en los mapas del apunte de las necesidades de cada alumno y mediante la utilización de las preguntas guía orientaba el empleo de la estrategia y expresión de ideas mediante textos e imágenes; el modelamiento cognoscitivo por parte del tutor hizo evidente para los estudiantes los procesos de pensamiento implicados en la utilización de las estrategias.

El empleo de las imágenes reportó los beneficios que otras investigaciones ya habían documentado (Jurand, 2009; Seglem y Witte, 2009) en el sentido de propiciar que los estudiantes consigan una comprensión profunda del texto y logren expresarla en forma escrita, lo cual vuelve al apunte una posterior herramienta de estudio. La visualización propicia que el estudiante se involucre en la actividad de leer y escribir, facilita que elabore sus propias inferencias de lo leído, elabore una interpretación propia del texto y recuerde las ideas expresadas (Keene y Zimmermann, 1997, en Seglem y Witte, 2009). Esta modalidad de escritura es particularmente útil para los estudiantes que batallan con la toma de apuntes o con estudiar de los apuntes.

La estrategia resultó fácil de enseñar lo que favorece que sea empleada con grupos mayores de estudiantes para materias específicas lo que favorecería aprender la estrategia de manera situada. Sin embargo habría que hacer algunas adecuaciones pues en un aula común para el profesor es difícil guiar el razonamiento o pensamiento estratégico de alumnos en particular. Al respecto Kaufman y Kiewra (2009) señalan que los profesores pueden dar lineamientos claros para tomar apuntes señalando explícitamente la información relevante (no sólo diciéndola), ayudando a organizarla en forma coherente, asociándola con la información que ya se conoce y empleándola intencionalmente ya sea para realizar una tarea o resolver un examen. De esta manera las orientaciones claras que guían al estudiante sobre qué apuntar a la par que escuchan la clase enseñarían al estudiante no sólo qué aprender sino también cómo aprender.

REFERENCIAS

- Ayala, E. M. (2005). Una propuesta de evaluación auténtica con alumnos de secundaria: cómo evaluar estrategias de aprendizaje a través del portafolio. En R. C. Flores y S. Macotela (comps.), *Problemas de aprendizaje en la adolescencia experiencias en el programa alcanzando el éxito en secundaria* (pp. 77-96). México: Facultad de Psicología UNAM.
- Castelló, M. y Monereo, C. (1999). El conocimiento estratégico en la toma de apuntes: un estudio en la educación superior. *Infancia y Aprendizaje*, 88, 25-42.
- Einstein, G. O., Morris, J. y Smith, J. (1986). Note taking, Individual differences, and memory for lecture information. *Journal of Educational Psychology*, 5, 522-532.
- Flores, R. C. (2001). La formación de alumnos de maestría en el programa alcanzando el éxito en secundaria. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 8 (1), 25-40.
- Graham, S. y Harris, K. (1989). Components analysis of cognitive strategy instruction: effects on learning disabled students' compositions and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 353-361.
- Graham, S., Harris, K. y Schmidt, T. (1992). *Every child can write: strategies for composition and self-regulation in the writing process. Teaching every child every day: learning in diverse schools and classrooms*. University of Maryland.
- Graham, S. y Harris, K. (2005). *Writing better. Effective strategies for teaching students with learning difficulties*. USA: Paul Brookes
- Jurand, E. K. (2009). Camp imagination: a summer writing tutoring program for students at risk. En J. C. Richards y C. A. Lasonde (Eds.) *Literacy tutoring that works: a look at successful in-school, after-school, and summer programs* (pp. 172-181). International Reading Association.
- Kauffman, F. y Kiewra, K. (2009). What makes a matrix so effective? An empirical test of the relative benefits of signaling, extraction, and localization. *Instructional Science*, publicado en línea el 22 de abril.
- Kerlinger, F. (1988). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Kiewra, K. A. (1988). Cognitive aspects of autonomous note taking: Control processes, learning strategies, and Prior Knowledge. *Educational Psychologist*, 23(1), 39-56.

- Kiewra, K. A., DuBois, N. F., Christian, D., McShane, A., Meyerhoffer, M. y Roskelley, D. (1991) Note-taking functions and techniques. *Journal of Educational Psychology*, 83(2), 240-245.
- Kiewra, K. A. y Mayer, R. (1991). Effects of repetition on recall and note-taking: strategies for learning from lectures. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 120-123.
- Monereo, C. y Pérez M. L. (1996). La incidencia de la toma de apuntes sobre el aprendizaje significativo. Un estudio en enseñanza superior. *Infancia y Aprendizaje*, 73, 65-86.
- Monereo, C. (coord), Barberá E., Castelló M. y Pérez M. A (2000). *Tomar apuntes: un enfoque estratégico*. Madrid: Machado Libros.
- Novak, J. D. (1982). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza.
- Seglem, R. y Witte, S. (2009). You gotta see it to believe it: teaching visual literacy in the english classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53, 216-226.
- Sthal, N., King, J. y Henk, W. (1991). Enhancing students note-taking through training and evaluation. *Journal of Reading*, 34(8), 614-622.

Anexo 1. Protocolo para guiar las acciones durante la elaboración del mapa del apunte.

ESTRATEGIA PARA REELABORAR TUS APUNTES

Nombre: _____ Grado: _____

Paso 1 *Piensa para ti.* ¿Cuál es la idea principal? (¿De quién se habla?)
Escríbela aquí

Paso 2 *Piensa para ti.* ¿Qué se dice acerca de la idea principal?
Escribe las cosas importantes que el autor dice:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Paso 3 Revisa nuevamente el texto para que estés seguro que anotaste las cosas más importantes acerca de la idea principal.

Paso 4 *Piensa para ti.* ¿Cómo puedo agrupar mis ideas? Pon 1 enseguida de la idea que consideres que va primero, 2 a la que sigue hasta terminar con todas las ideas.

Paso 5 *Piensa para ti.* ¿Hay información importante que no está incluida o hay información que no es importante y puedo eliminar?

Paso 6 Escribe tu mapa acerca de lo que leíste.

Paso 7 Lee tu mapa y piensa para ti, ¿hay algo que no esté claro?
(Reescribe tu mapa si es necesario)

Anexo 2. Ejemplos de textos y cuestionarios empleados en la post evaluación.

| | |
|--|---|
| <p>Materia: Física Grado: 3º</p> <p>Tema: El sonido y su propagación</p> <p>El sonido se produce cuando algo se mueve de un lado a otro con suficiente rapidez para enviar una onda a través del medio en el que se está moviendo. El sonido no puede propagarse en el vacío, para que se transmita es necesario que exista un medio, como el aire, los líquidos o sólidos y se propaga en todas direcciones porque se transmite mediante la vibración de partículas.</p> <p>Características del sonido e instrumentos musicales</p> <p>Cualquier sonido sencillo, como una nota musical, puede describirse especificando tres características de su percepción: la intensidad, el tono y el timbre. A estas propiedades de la onda sonora se les llama cualidades del sonido.</p> <p>El ruido es un sonido complejo, una mezcla de frecuencias diferentes o notar sin relación armónica.</p> <p>Estas particularidades corresponden a tres características físicas: amplitud, frecuencia y composición armónica o forma de onda.</p> <p>Tono y Timbre</p> <p>El tono es la cualidad del sonido que nos permite distinguir los sonidos agudos (tono alto) de los sonidos graves (tono bajo). Los cambios de tono están determinados por la frecuencia. La diferencia en la forma de las ondas se debe a los armónicos que tienen cada una de ellas. Los armónicos que contienen cada una de ellas. Los armónicos son típicos de cada instrumento, por esta razón es posible distinguirlos por el timbre.</p> | <p>Cuestionarios de Comprensión</p> <p>Materia: Física Grado: 3º</p> <p>Tema: El Sonido y su propagación</p> <p>Encota en el paréntesis la letra que le corresponde a cada enunciado</p> <p>() Se produce cuando algo se mueve a través de ondas rápidamente a) Sonido</p> <p>() Existen diferentes medios a través de los cuales puede transmitirse b) Tono</p> <p>() Es una sensación que es recibida por el oído y transmitido al cerebro c) Aire, Agua y Sólidos</p> <p>() La frecuencia es una cualidad de</p> <p>Responde a las siguientes preguntas:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> |
|--|---|

Actividades que promueven la familiarización con el lenguaje escrito en salones preescolares: reporte de las maestras^{1,2}

Activities that promote emergent literacy in preschool settings: Teacher's report

Lizbeth O. Vega-Pérez³

Tel. (+52) 5622 0555, ext. #41234, correo electrónico (*e-mail*): lvega@servidor.unam.mx

Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
cubículo E, 2° piso, Edificio E (División de Estudios de Posgrado),
Avenida Universidad núm. 3004, Colonia Copilco Universidad,
Delegación Coyoacán, México, D.F., C.P. 04510.
MÉXICO.

Artículo recibido: 18 de junio de 2010; aceptado: 2 de agosto de 2010.

RESUMEN

Se presentan los resultados de la elaboración de un instrumento que pretende identificar las actividades que las maestras realizan en los salones preescolares para la promoción de la familiarización de los niños con el lenguaje escrito. Las participantes fueron 46 maestras de instituciones de educación preescolar de la Ciudad de México, elegidas mediante un muestreo no probabilístico intencional. Se reportan los resultados de las diferentes etapas de elaboración y validación del cuestionario, el cual quedó constituido finalmente por 34 reactivos, agrupados en 3 áreas. Se presentan las respuestas de las maestras a cada uno de los reactivos, para cada una de las áreas obtenidas. Los resultados se discuten en función de la importancia de la promoción de la participación activa de los niños y el papel que juegan las maestras en el desarrollo de la alfabetización en los años preescolares.

ABSTRACT

This article reports a questionnaire constructed to identify preschool teacher's activities to promote emergent literacy in preschool children. Forty-six preschool teachers were interviewed. Teachers were selected from official preschool settings in Mexico City, by a non probabilistic sampling. Results of all different stages in the questionnaire elaboration and validation are presented. Finally, the questionnaire was constituted by 3 areas and 34 items. Also, are presented teacher's answers to each one of the items that constituted each area. Results are discussed in terms of the importance of children's active engagement and teacher's role in emergent literacy.

Palabras clave: alfabetización emergente, niños preescolares, maestras de preescolar.

Key words: emergent literacy, preschool children, preschool teachers.

¹ Este artículo está dedicado a la memoria de la Dra. Silvia Macotela Flores, gran impulsora del desarrollo de la Psicología Educativa en nuestro país y entrañable amiga.

² Este trabajo recibió financiamiento de la DGAPA de la UNAM, a través del proyecto PAPIIT IN 304608.

³ Se agradece a la Psic. Luz María Godínez su participación en la elaboración del cuestionario y a la Lic. Abigail Rangel en la obtención de los datos descriptivos.

Los niños inician su vida como seres alfabetizados mucho antes de que sean capaces de leer en el sentido convencional, y esta alfabetización puede observarse a través de las actividades diarias que realizan en relación con el lenguaje escrito. (Valencia y Sulzby, 1991; Ferreiro, 1998; Morrow, 2001).

Este desarrollo de la alfabetización en los años preescolares se define como "El conocimiento y la conducta de los niños relacionados con la lectura y la escritura cuando aún no son alfabetizados convencionalmente" (Justice y Kadaraveck, 2002, p. 12).

Garton y Pratt (1991) mencionan que el desarrollo de la alfabetización incluye tanto al lenguaje oral, como al lenguaje escrito, pues ambos sistemas están íntimamente relacionados y se desarrollan de manera concurrente.

En la etapa preescolar, esto es, entre el nacimiento y los seis años de edad aproximadamente, este conocimiento no se construye primordialmente a partir de la instrucción directa, sino de la observación y participación en actividades informales relacionadas con el lenguaje, la lectura y la escritura y provee al niño los fundamentos de las habilidades posteriores de alfabetización.

Este conocimiento precede a la lectura y escritura convencionales y existe evidencia de que está íntimamente relacionado con ellas (Jordan, Snow y Porsche, 2000; Purcell Gates, 1996; Sonnenschein, Baker, Sarpell y Schmidt, 2000).

Este desarrollo de la alfabetización ocurre en los contextos diarios del hogar, la escuela y la comunidad a través de experiencias funcionales y significativas que requieren el uso de la lengua escrita en ambientes naturales. Estos ambientes son sociales, con adultos y niños interactuando a través de la colaboración y tutoría (Vega, 2006a).

En esta interacción el papel de los adultos con quienes el niño interactúa consiste en proporcionar un ambiente rico en oportunidades de exploración del lenguaje escrito, con materiales de lectura y escritura que el niño pueda alcanzar y manipular, y con adulto sirviendo de mediador entre el niño y dichos materiales. (Vega, 2006a).

Por otra parte, padres y maestros modelan a los niños las conductas relacionadas con los materiales de lectura y la escritura, también modelan actitudes con relación al lenguaje escrito. Otro mecanismo importante en el papel de los adultos lo constituye el proporcionar andamiaje a los intentos del niño por relacionarse con el texto impreso

y a los conocimientos y habilidades que el niño va desarrollando. Adicionalmente, padres y maestros proporcionan reforzamiento a las conductas, habilidades y actitudes que son valoradas en una comunidad específica (Nielsen y Monson, 1996; Tabors, Snow y Dickinson, 2001; Britto, 2001; Smith, 2001; Collins, Oakar y Hurt, 2002).

Los mecanismos anteriores darán como resultado que los niños vayan desarrollando habilidades de lectura y escritura, así como conocimientos relacionados con las características del sistema a través de la observación y la participación activa en actividades cotidianas, lo que les permite ir construyendo significados, que organizarán en esquemas, a través de los cuales se apropiarán del conocimiento valorado en una comunidad específica (Vega, 2009).

Además del hogar, el escenario por excelencia para que los niños tengan acceso al lenguaje escrito lo constituyen los escenarios preescolares. Si bien el Programa de Educación Preescolar vigente en nuestro país (PEP, Secretaría de Educación Pública, 2004) es muy claro en recomendar que no se de instrucción en lectura y escritura convencionales, también lo es en recomendar el acercamiento y la familiarización del niño con el lenguaje escrito en este nivel educativo.

Por su parte, La Asociación Internacional de Lectura (IRA) y la Asociación Nacional para la Educación de los Niños Pequeños (de Estados Unidos) (NAEYC) publicaron en 1998, un comunicado conjunto. El objetivo del comunicado fue proporcionar una guía a los maestros sobre cómo promover el desarrollo de la lectura y la escritura en niños preescolares y de primero a tercero de primaria.

Para los años preescolares, estas asociaciones recomiendan, basadas en los resultados de la investigación:

- Promover que los niños interactúen con ambientes ricos en texto impreso,
- Familiarizar a los pequeños con los conceptos del lenguaje escrito,
- Realizar juegos con el lenguaje que permitan a los niños desarrollar la conciencia fonológica y los principios alfabéticos,
- Ofrecer oportunidades para que los niños puedan enriquecer su vocabulario,
- Involucrarlos en actividades de lectura y escritura que sirvan a propósitos múltiples,
- Permitir la expresión a través de la escritura,
- Leer cuentos en voz alta.

Esta última actividad ha sido ampliamente recomendada, dado el papel fundamental que juega la lectura de cuentos por parte de padres y maestros para promover el desarrollo de la alfabetización en niños preescolares. (Strickland y Taylor, 1989; Rosenhouse, Feitelson, Kita y Goldstein, 1997; De Temple, 2001; Lozada y Vega, 2002; Vega, 2006b; Vega y Rocha, 2008).

En opinión de otros autores (Frías, 2003; Vega, 2003, 2006a; Mendoza y Vega, 2005; Vega y Macotela, 2007) un salón de preescolar que promueve la alfabetización tiene las siguientes características:

- La instrucción se da mediante el uso de un ambiente rico en materiales que el niño pueda manipular.
- Se provee un modelo para que los niños utilicen una variedad de estrategias que lo lleven a crear un significado de lo que está leyendo o escribiendo.
- Las estrategias docentes se basan en situaciones comunicativas que propician que los niños aprendan a leer leyendo, a escribir escribiendo y a hablar hablando.
- Se toman en cuenta los intereses propios del pequeño para vincularlos a los contextos comunicativos reales.

El análisis previo lleva a la conclusión de que, tomando en consideración el nivel de desarrollo del niño preescolar, sus maestras no deben esperar hasta que el niño acceda a la educación primaria para favorecer el desarrollo de la alfabetización que emerge en estos años. Por el contrario, es deseable y recomendable que desde edades muy tempranas se introduzca al niño en el mundo de la lengua escrita, para que a partir de las vivencias y experiencias con este mundo, pueda ir construyendo su conocimiento al respecto del mismo, que le servirá de base para la adquisición de la lectura y escritura convencionales.

En este sentido, el papel del docente consiste en ser un promotor del desarrollo, que cree situaciones que enfrenten al estudiante con las experiencias idóneas para dicho desarrollo (Flores y Martín, 2006). Las experiencias que cada profesor considere más pertinentes están matizadas por su propia formación, y por las concepciones que ha desarrollado a lo largo de su experiencia. (Sonnenschein, Baker, Serpell y Schmidt, 2000; Vega, 2003; Domenech, Traver, Moliner y Sales, 2006; Vega y Macotela, 2007).

Si bien en el Programa de Educación Preescolar (PEP, Secretaría de Educación Pública 2004) se menciona entre los objetivos del programa la familiarización del niño con el lenguaje escrito, la manera como cada educadora

operacionalice este objetivo será diferente, ya que como menciona Hernández (2008), al poner en marcha el currículum, cada profesora, de una manera dinámica, toma decisiones en función del juicio que haga de las situaciones y expresa estas decisiones a través de sus actos.

Documentar las actividades que las educadoras llevan a cabo para familiarizar a los niños con el lenguaje escrito puede proveer las bases para retomar las que ya se realizan y complementarlas con lo que la investigación ha mostrado ser efectivo, con el fin de promover el desarrollo de la alfabetización en estos años preescolares.

Con base en las consideraciones anteriores, se presenta un estudio que tuvo los siguientes objetivos:

- Elaborar un instrumento válido y confiable que permita identificar las actividades relacionadas con el lenguaje escrito que las maestras reportan realizar.
- Describir las actividades cotidianas, relacionadas con el lenguaje escrito, que reporta realizar una muestra de educadoras de preescolar.

MÉTODO

Tipo de investigación

Se realizó una investigación descriptiva, tipo encuesta (Kerlinger y Lee, 2002).

Participantes

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico intencional (Padua, 1987).

Para la validación de contenido del instrumento participaron 12 jueces, entre profesores y alumnos de Maestría de la Facultad de Psicología de la UNAM expertos en el área de desarrollo de alfabetización.

Para la aplicación del cuestionario, la muestra estuvo conformada por 46 educadoras de 5 jardines de niños oficiales y una estancia infantil de la Ciudad de México.

En la figura 1 se presentan las características de la muestra. Cabe señalar que en algunos casos, la frecuencia no corresponde a la *N* total, en virtud de que algunas educadoras dejaron reactivos sin contestar.

Escenarios

La aplicación de cuestionarios a los jueces se realizó en sus cubículos o salones de clases en la Facultad de Psicología.

Los cuestionarios de las maestras fueron aplicados en sus centros educativos.

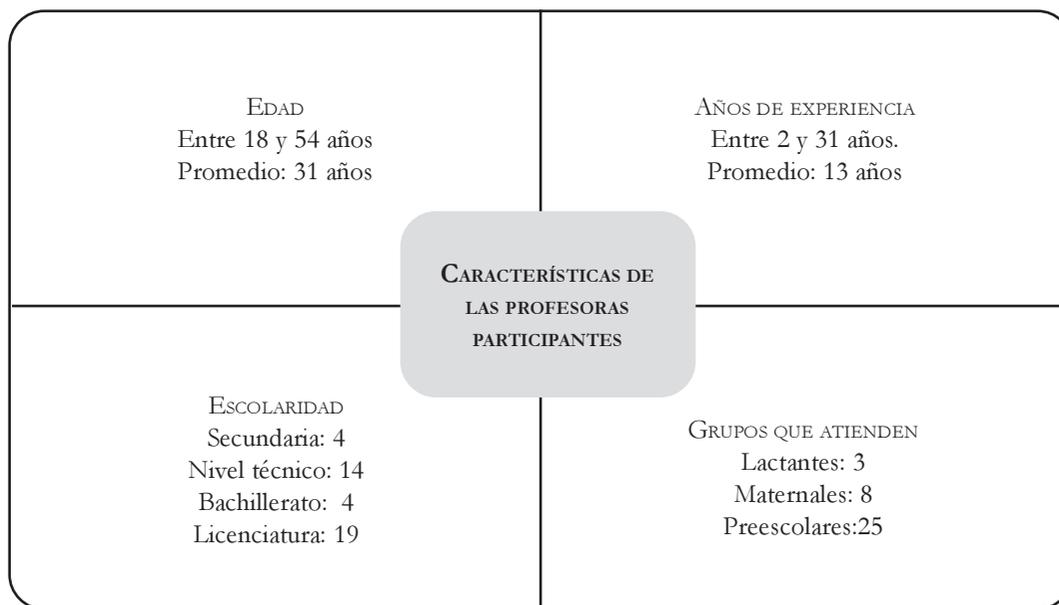


Figura 1. Características de educadoras encuestadas, N = 46.

Instrumento

Con base en la literatura, se elaboró un instrumento compuesto originalmente por 107 reactivos distribuidos en las siguientes áreas.

- Ambiente alfabetizador: "Hay espacios específicos para emplear materiales de lectura y escritura"
- Actividades que apoyan la lectura: "Leo historias o cuentos a los niños en clase"
- Actividades que apoyan la escritura: "Hago anotaciones a los trabajos que los niños realizan, para estimular que ellos realicen sus propias anotaciones".
- Actividades relacionadas con la lectura y la escritura: "Organizo actividades con los títeres retomando aspectos de la alfabetización".
- Interacciones verbales y no verbales: "Procuró que todos y cada uno de los niños tengan la oportunidad de hacer comentarios respecto de lo que comprendieron de una lectura".
- Opinión de las maestras respecto de las maneras de promover el lenguaje escrito en preescolar "La distribución de materiales de lectura por diversos lugares del salón es estímulo continuo para los niños".

Cada reactivo cuenta con 5 opciones de respuesta: *nunca*, *casi nunca* (aproximadamente una vez al mes); *a veces* (una vez a la semana o menos) *frecuentemente* (más de una vez a la semana) *siempre* (todos los días).

El cuestionario fue elaborado siguiendo el método de rangos sumariados de Likert.

PROCEDIMIENTO

Elaboración de cuestionario y validación de contenido

Se elaboró una primera versión del instrumento con base en lo que señala la literatura.

Se obtuvo la validez de contenido distribuyendo esta primera versión, que constaba de 107 reactivos, entre 15 jueces con formación y experiencia en el área del desarrollo del lenguaje escrito en niños preescolares.

El cuestionario fue entregado en un formato que permitía que los jueces juzgaran la pertinencia y redacción de los reactivos, y que hicieran sugerencias a los mismos.

Aplicación del cuestionario a las educadoras

Como resultado de la validación de contenido, se eliminaron los reactivos que no alcanzaron el criterio especificado y se reelaboraron aquellos en los que los jueces habían sugerido cambios. Esto dio como resultado una segunda versión del instrumento, el cual constaba de 95 reactivos.

Este cuestionario fue aplicado a las 46 educadoras que conformaban la muestra, en una aplicación grupal por escuela, en el escenario especificado para ello en cada institución.

Análisis del cuestionario

Con los resultados de la aplicación del cuestionario se realizaron los siguientes análisis:

Se realizó un análisis de las respuestas para cada reactivo, comparando las frecuencias obtenidas contra las esperadas para cada opción de respuesta, mediante la obtención de la χ^2 (Ji cuadrada). Aquellos reactivos cuya probabilidad asociada con el estadístico era mayor o igual a .05 se eliminaron.

Se obtuvo el coeficiente de confiabilidad alpha de Chronbach, para cada una de las áreas que constituyen el instrumento.

Se obtuvo la validez de constructo correlacionando el puntaje en cada una de las áreas con el puntaje total del cuestionario y realizando un análisis factorial.

Estos análisis dieron como resultado la versión final del instrumento, la cual se utilizó para presentar los estadísticos descriptivos que permiten reportar cómo se comportó la muestra.

RESULTADOS

Validación del contenido

Como resultado de la revisión realizada por los jueces, se eliminaron algunos reactivos, quedando en total 95 reactivos.

Para que fuera aprobado un reactivo, se requirió que al menos nueve de los doce jueces que regresaron los cuestionarios lo consideraran pertinente. Para determinar este número se empleó la fórmula de razón de validez de contenido (Lawshe, 1975, citado en Cohen y Swerdlik, 2006).

$$CVR = \frac{N_e - (N/2)}{N/2}$$

CVR: Razón de validez de contenido,

N_e : Número de expertos que indican pertinente,

N : Número total de expertos.

Tabla 1. Reactivos resultantes del análisis de discriminación: número de reactivos por área.

| ÁREA | NÚMERO DE REACTIVOS |
|---|---------------------|
| Ambiente Alfabetizador | 9 |
| Actividades para la lectura | 2 |
| Actividades para la escritura | 5 |
| Experiencias relacionadas con la lectura y la escritura | 6 |
| Interacciones verbales y no verbales | 12 |
| Opinión de las maestras... | 1 |

El criterio especificado fue cubierto por 95 reactivos, algunos de los cuales fueron reelaborados o se modificó su redacción con base en las sugerencias de los jueces.

Estos 95 reactivos fueron aplicados a las 46 educadoras que conformaron la muestra.

Análisis de reactivos

Se realizó el análisis de la discriminación de los reactivos obteniendo la χ^2 (Ji cuadrada) para cada uno de ellos. Aquellos reactivos cuya probabilidad asociada al estadístico obtenido era mayor o igual a .05, fueron eliminados. Como resultado del análisis realizado se obtuvieron 35 reactivos, distribuidos como lo muestra la tabla 1.

Estos 35 reactivos conformaron el cuestionario que se aplicó a las 46 educadoras y que se presenta en el anexo 1.

Como resultado de la aplicación del cuestionario se realizaron los análisis de confiabilidad y validez del instrumento, mismos que se presentan a continuación.

Confiabilidad del instrumento

Para determinar la confiabilidad se obtuvo el coeficiente alpha de Cronbach para cada una de las áreas que conforman el cuestionario y el total. En la tabla 2 se muestran los resultados obtenidos.

Como se puede apreciar en la tabla 2, los coeficientes de confiabilidad obtenidos fueron altos para el *total* y para 4 de las 6 áreas. En el caso de *actividades que apoyan la escritura* e *interacciones verbales y no verbales*, si bien no son tan altos, siguen siendo aceptables.

Tabla 2. Confiabilidad de cada una de las áreas y total del cuestionario.

| ÁREA | COEFICIENTE ALPHA |
|--|-------------------|
| Ambiente alfabetizador | .95 |
| Actividades que apoyan la lectura | .87 |
| Actividades que apoyan la escritura | .79 |
| Experiencias de lectura y escritura | .95 |
| Interacciones verbales y no verbales | .66 |
| Opinión de las maestras al respecto de la promoción... | .87 |
| TOTAL | .96 |

Validez de constructo: correlación área-total

Para obtener la validez de constructo se realizó un análisis de correlación, relacionando cada una de las áreas con el puntaje total del instrumento. La tabla 3 reporta estos resultados.

Se puede observar que existe una correlación alta entre cada una de las áreas y el total del instrumento, lo que permite afirmar que todas las áreas apuntan a la medición de un mismo constructo.

Validez de constructo: análisis factorial

Finalmente, se llevó a efecto un análisis factorial, con el fin de determinar si las áreas en que se habían organizado teóricamente los reactivos, correspondían a la organización resultante de los datos obtenidos.

Se realizó un análisis factorial, con rotación Varimax, incluyéndose los reactivos cuyo valor *eigen* fuera igual o mayor a .40.

Tabla 3. Correlación área-total, para cada una de las áreas del instrumento.

| ÁREA | COEFICIENTE ALPHA |
|--|-------------------|
| Ambiente alfabetizador | .96 |
| Actividades que apoyan la lectura | .89 |
| Actividades que apoyan la escritura | .83 |
| Experiencias de lectura y escritura | .96 |
| Interacciones verbales y no verbales | .67 |
| Opinión de las maestras al respecto de la promoción... | .88 |

Se obtuvieron 3 factores:

El *factor 1*, se denominó *Experiencias relacionadas con la lectura y la escritura* y agrupa a 19 reactivos, explicando el 30.091 % de la varianza.

El *factor 2*, se denominó *Relación con experiencias cotidianas*. Aunque este factor agrupa a sólo 10 reactivos, explica el 64.948 % de la varianza.

Finalmente, el *tercer factor* se denominó *Ambiente alfabetizador*. Incluye a 5 reactivos y explica el 4.959 % de la varianza.

El reactivo 90: "La distribución de materiales de lectura por diversos lugares del salón es estímulo continuo para los niños", que había resultado seleccionado como resultado del análisis de reactivos, tuvo que eliminarse pues no cargó hacia ningún factor.

Respuestas de las maestras

Las tablas 4, 5 y 6 muestran la frecuencia con la que las maestras reportan realizar las actividades que se agrupan en cada factor. Cabe aclarar que no se presenta la frecuencia para la opción *nunca* pues ningún reactivo obtuvo una frecuencia mayor a 0. También cabe señalar que en algunos casos la frecuencia no corresponde a la *N* total, en virtud de que algunas educadoras dejaron reactivos sin contestar.

El número de reactivo corresponde al número original, antes de los análisis realizados. El número que se encuentra entre paréntesis, a continuación del enunciado, es el valor *eigen* obtenido para cada reactivo.

La tabla 4 presenta las actividades reportadas por las maestras. Resulta interesante observar que la mayoría de las actividades se realizan frecuentemente o siempre, según lo reportado por las maestras. Sin embargo, hay algunas de ellas que por lo disperso de los puntajes, pudiera considerarse que no son actividades que se lleven a cabo de manera cotidiana en el salón, y que tienen que ver con aquellas actividades que implican una participación más activa de los niños, por ejemplo: "Después de que leo un cuento, doy oportunidad de que alguno de los niños lo relea" y "Sugiero que los niños registren sus experiencias de las visitas (por ejemplo: museos, parques, etc.) a través de un dibujo o texto", entre otros.

Los resultados en la tabla 5 permiten observar cómo se relacionan las actividades realizadas en el salón, con lo que hace cotidianamente en casa.

Como se puede ver, las maestras reportan realizar frecuentemente actividades que pretenden retomar las

Tabla 4. Respuestas de las maestras a los reactivos del primer factor:
Experiencias de lectura y escritura.

| FACTOR 1 EXPERIENCIAS DE LECTURA Y ESCRITURA Respuestas de las maestras | CASI NUNCA | A VECES | FRECUENTEMENTE | SIEMPRE |
|---|-------------------|----------------|-----------------------|----------------|
| 9. Durante la lectura, hago pausas para cuestionar a los niños sobre las palabras conocidas y desconocidas. (.484) | 1 | 9 | 20 | 14 |
| 11. Narro experiencias propias a mis alumnos sobre lo que representa la lectura y escritura en nuestras vidas. (.484) | 5 | 14 | 10 | 11 |
| 15. Después de que leo un cuento, doy oportunidad de que alguno de los niños lo relea. (.488) | 6 | 11 | 13 | 8 |
| 17. Promuevo que los niños escojan los libros libremente y compartan el contenido con sus compañeros. (.749) | 2 | 12 | 16 | 14 |
| 18. Los niños pueden tomar con libertad material de lectura que se encuentra a su alcance en el salón. (.638) | 2 | 9 | 6 | 25 |
| 22. Los niños proponen actividades para realizarlas en el pizarrón. (.812) | 5 | 20 | 9 | 2 |
| 31. Sugiero que los niños registren sus experiencias de las visitas (por ejemplo: museos, parques, etc.) a través de un dibujo o texto. (.620) | 7 | 11 | 8 | 8 |
| 36. Durante la lectura, pregunto a los niños palabras clave sobre el contenido del texto. (.767) | 1 | 10 | 14 | 15 |
| 44. Antes y durante las visitas ofrezco información que amplíe los conocimientos de los niños sobre el lugar y las cosas que observarán. (.425) | 6 | 6 | 14 | 12 |
| 49. Al ver películas o programas de televisión en el salón, cuestiono a los niños sobre lo que está pasando. (.820) | 4 | 6 | 15 | 14 |
| 56. Hago anotaciones a los trabajos que los niños realizan, para posteriormente estimular que ellos realicen sus propias anotaciones. (.584) | 8 | 6 | 12 | 11 |
| 57. A los niños se les da la oportunidad de hojear revistas y libros cuando así lo deseen. (.741) | 4 | 10 | 12 | 18 |
| 60. Los niños tienen la oportunidad de identificar, reconocer y manipular símbolos y letras elaboradas en distintos materiales. (.513) | 7 | 7 | 7 | 19 |
| 61. Los niños tienen libertad de utilizar material de lectura en cualquier momento del horario de clase. (.663) | 7 | 13 | 15 | 4 |
| 66. A los niños que rehúsan leer, los estímulo para que lo intenten. (.728) | 4 | 7 | 12 | 16 |
| 71. Procuero que todos y cada uno de los niños tengan la oportunidad de hacer comentarios respecto de lo que comprendieron de una lectura. (.620) | 1 | 10 | 15 | 15 |
| 73. Realizo actividades con padres e hijos que involucren aspectos de la lecto-escritura. (.715) | 9 | 9 | 12 | 3 |
| 77. Los niños tienen la oportunidad de redactar o ilustrar tableros de avisos. (.819) | 7 | 7 | 7 | 19 |
| 78. Explico a los niños lo que desconocen durante y después de leer un libro. (.818) | 7 | 12 | 18 | 7 |

Tabla 5. Respuestas de las maestras a los reactivos del segundo factor:
Relación con experiencias cotidianas.

| FACTOR 2 RELACIÓN CON EXPERIENCIAS COTIDIANAS Respuestas de las maestras | CASI NUNCA | A VECES | FRECUENTEMENTE | SIEMPRE |
|--|-------------------|----------------|-----------------------|----------------|
| 1. Los niños realizan actividades libres como trazar colorear y dibujar en hojas. (.626) | 1 | 18 | 16 | 9 |
| 3. Planeo y llevo a cabo más de una actividad con dramatizaciones utilizando animalitos, muñecos o títeres. (.642) | 11 | 15 | 12 | 6 |
| 5. Hago comentarios sobre la lectura y los relaciono con las experiencias cotidianas de los niños. (.599) | 2 | 7 | 22 | 13 |
| 14. Invito a los padres de familia a leer cuentos a sus hijos en casa. (.479) | 4 | 10 | 11 | 8 |
| 25. Los niños realizan actividades de grafo-escritura como dibujar, recortar, etc., en el salón de clase. (.684) | 0 | 10 | 22 | 9 |
| 37. Leo historias o cuentos a los niños en clase (.626) | 0 | 7 | 21 | 16 |
| 63. Retomo experiencias familiares para comentar en clase. (.599) | 4 | 12 | 17 | 8 |
| 64. Relaciono el contenido de los cuentos con experiencias cotidianas de los niños. (.724) | 1 | 13 | 18 | 9 |
| 65. Organizo actividades con los títeres retomando aspectos de la alfabetización.492 | 9 | 17 | 10 | 3 |
| 67. Pido a los niños que comenten en el salón las actividades que realizan en casa. (.778) | 1 | 8 | 17 | 15 |

experiencias cotidianas de los niños para la realización de las actividades en el salón de clases. Esta mayor concentración en los puntajes altos, en relación con el factor anterior, pudiera explicar la mayor cantidad de

varianza explicada aportada por este factor.

Finalmente, en la tabla 6 se presenta la frecuencia de las actividades relacionadas con la disponibilidad de materiales que permiten que los niños exploren las

Tabla 6. Respuestas de las maestras a los reactivos del tercer factor: *Ambiente alfabetizador.*

| FACTOR 3 AMBIENTE ALFABETIZADOR Respuestas de las maestras | CASI NUNCA | A VECES | FRECUENTEMENTE | SIEMPRE |
|--|-------------------|----------------|-----------------------|----------------|
| 28. Hay espacios específicos para emplear materiales de escritura y lectura. (.561) | 4 | 5 | 8 | 25 |
| 32. Existen espacios en el salón para manipular materiales de lectura. (.618) | 1 | 6 | 5 | 30 |
| 38. Los niños pueden utilizar tableros de avisos para colocar sus trabajos. (.742) | 4 | 9 | 8 | 13 |
| 50. Existe un espacio propio para la lectura en el salón. (.503) | 3 | 3 | 2 | 30 |
| 54. Existen materiales diversos en el salón para que los niños conozcan características de la lengua escrita. (.615) | 1 | 5 | 14 | 23 |

características del lenguaje escrito, es decir, el ambiente alfabetizador.

Según lo comentado por las maestras, los espacios y materiales de alfabetización están siempre disponibles para que los niños los utilicen, aunque el enunciado de los reactivos no permite indagar la naturaleza de la interacción que se genera entre los niños y dichos materiales.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El **primer objetivo** de este trabajo consistió en la elaboración de un instrumento válido y confiable para documentar las actividades de las educadoras que promueven la alfabetización emergente. Dicho objetivo fue cubierto ya que se elaboró un cuestionario cuyo contenido se obtuvo de la revisión de las evidencias obtenidas en la literatura de aquellas actividades que pueden promover el desarrollo de la alfabetización en estos años preescolares.

De la primera validación se obtuvieron aquellos reactivos considerados pertinentes por los expertos consultados, lo que llevó a la primera versión del instrumento. Esta primera versión fue sometida a un análisis de los reactivos y permanecieron en el instrumento sólo aquellos cuyas frecuencias obtenidas eran significativamente diferentes de las que se hubieran obtenido por azar ($p \leq .05$).

Con este segundo análisis, se obtuvo la segunda versión del instrumento, de 35 reactivos, la cual presentó una confiabilidad aceptable, tanto total, como para cada una de las áreas que lo conformaban.

Se obtuvo también la validez de constructo a partir de la correlación de cada una de las áreas con el puntaje total, obteniéndose coeficientes altos y significativos en todos los casos, lo que permite concluir que todas las áreas conformadas contribuyen a la medición del mismo constructo.

Finalmente, se realizó un análisis factorial, con rotación Varimax, obteniéndose con ello la versión final del instrumento, con 34 reactivos, distribuidos en 3 áreas, que se corresponden teóricamente con lo propuesto por la literatura.

Todo ello dio como resultado la obtención de un cuestionario válido y confiable que permite identificar las actividades realizadas por las educadoras, según su propio reporte, que promueven la familiarización con

el lenguaje escrito en estos años preescolares, cumpliéndose así el primer objetivo especificado.

Para el logro del **segundo objetivo**, se procedió a la descripción de las actividades que realizan las educadoras.

Se obtuvo que en sus propias palabras, las educadoras realizan con frecuencia la mayoría de las actividades propuestas. Sin embargo, aquellas actividades que requieren que el niño sea quien tome la iniciativa y que proponga actividades y formas de realizarlas son menos frecuentes. Es deseable que este tipo de actividades se incrementen, ya que, como se menciona en la literatura (Purcell-Gates, 1996; Barrath-Pugh, 2000; Vega y Macotela, 2007), mientras más activa sea la participación de los niños en las actividades relacionadas con el lenguaje escrito, es más probable la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades relacionados con él mismo.

Por otra parte, se encontró que la mayor cantidad de la varianza es explicada por aquellas actividades que se agruparon en el factor denominado *Relación con experiencias cotidianas*. Las educadoras reportan realizar frecuentemente estas actividades, aunque en menor medida que las del primer factor. Diversos autores han enfatizado la importancia de retomar las experiencias cotidianas de los niños para promover el conocimiento de las características del lenguaje escrito, así como la comprensión del lenguaje en general, ya que estas experiencias proporcionan una base estable para la construcción del conocimiento nuevo, asimilándose a los esquemas ya formados (Morrow, 2001; Nielsen y Monson, 1996; Vega, 2006a).

Finalmente, con las respuestas a los reactivos del factor 3, se observó que en la mayoría de los salones preescolares de la muestra estudiada, existen materiales de lectura y escritura al alcance de los niños. Sería interesante poder observar de qué manera se aprovechan estos materiales para promover la exploración de ellos y la interacción de los niños con los mismos, y de qué manera las maestras aprovechan dichos materiales para promover el desarrollo de la alfabetización, modelando su uso y sirviendo de guía en el desarrollo de habilidades a través de la utilización de dichos materiales, ya que como lo mencionan Jordan, Snow y Porsche (2000) es muy importante el acceso a un ambiente rico en alfabetización, pero lo es más aún la interacción que se genera a partir de él.

Para concluir es importante mencionar que los resultados obtenidos mediante el cuestionario de autorreporte deben ser complementados con la observación, ya que como ha sido apuntado (Matesanz, 1997; Castillo, 2007) los cuestionarios pueden estar contaminados con deseabilidad social y las respuestas de las profesoras pueden estar apuntando a lo que se sabe que es *apropiado* realizar, sin que ello necesariamente se lleve a cabo.

Como complemento a este estudio, posteriormente se elaboró una lista cotejable (no reportada aquí), basada en el cuestionario que se presenta, con el fin de observar las actividades que realizan las maestras en el salón de clases, en el momento mismo de su ocurrencia.

Se considera que la información obtenida combinando estas 2 fuentes, permitirá identificar aquellos aspectos del actuar de las maestras que pueden promover efectivamente el desarrollo de la alfabetización en los años preescolares, y con base en ello, instrumentar acciones para optimizarlo.

REFERENCIAS

- Barratt-Pugh, C. (2000). The sociocultural context of literacy learning. En C. Barrath-Pugh y M. Rohl (Eds.), *Literacy learning in the early years*. Philadelphia: Open University Press.
- Britto, P. R. (2001). Family literacy environments and young children's emergent literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 346-348.
- Castillo, A. (2007). Las teorías implícitas de un grupo de maestras sobre la escritura. Tesis de Maestría inédita. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Cohen, R. y Swerdlik, M. (2006). *Pruebas y evaluación psicológica*. México: McGraw Hill.
- Collins, C., Oakar, M. y Hurt, N. (2002). The expertise of literacy teachers: A continuum from preschool to grade 5. *Reading Research Quarterly*, 37(2), 178-197.
- De Temple, J. (2001). Parents and children reading books together. En D. K. Dickinson y P. O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Doménech, F., Traver, J., Moliner, M. y Sales, M. (2006). Análisis de las variables mediadoras entre las concepciones educativas del profesor de secundaria y su conducta docente. *Revista de Educación*, 340, 473-492.
- Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización. Teoría y práctica*. 3ª ed. México: Siglo XXI.
- Flores, C. A. y Martín, M. (2006). El aprendizaje de la lectura y escritura en educación inicial. *Sapiens*, 7 (001), 69-79.
- Frías, C. (2003). Las situaciones comunicativas. Una estrategia de investigación-docencia para promover las competencias lingüísticas en las niñas y los niños de educación preescolar. En *Estrategias docentes para el desarrollo de capacidades en niños preescolares*. Memorias del XXIII Foro Nacional de Educación Preescolar (pp. 10-23).
- Garton, A. y Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, A. (2008). El profesor como promotor del desarrollo del niño preescolar. Proyecto de Doctorado inédito. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- International Reading Association y National Association for the Education of Young Children (1998). Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children. *Young Children*. Julio.
- Jordan, G. E., Snow, C. E. y Porsche, M. V. (2000). Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 35(4), 524-546.
- Justice, L. M. y Kadaraveck, J. (2002). Using shared storybook to promote emergent literacy. *Council for Exceptional Children*, 34(4), 8-14.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. 4ª ed. México: McGraw-Hill.
- Lozada, R. y Vega, L. (2002). Estimulación de la narrativa oral en niños preescolares. Ponencia presentada en el X Congreso Mexicano de Psicología. Acapulco, octubre 2002.
- Matesanz, A. (1997). *Evaluación estructurada de la personalidad*. Madrid: Pirámide.
- Mendoza, A. y Vega, L. (2005). El Desarrollo de la Alfabetización en Niños Preescolares Ponencia presentada en el XV Verano de la Investigación Científica. Academia Mexicana de Ciencias. Culiacán, Sinaloa, México, agosto de 2005.
- Morrow, L. M. (2001). *Literacy development in the early years. Helping children read and write* 4ª ed. Boston: Allyn and Bacon.

- Nielsen, D. y Monson, D. (1996). Effects of literacy environment on literacy development of kindergarten children. *Journal of Educational Research*, 89(5), 259-271.
- Padua, J. (1987). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. México: FCE.
- Purcell Gates, V. (1996). Stories, coupons and the TV Guide. Relationships between home literacy and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 20(4), 406-428.
- Rosenhouse, J., Feitelson, D., Kita, B. y Goldstein, Z. (1997). Interactive readings to Israeli first graders: Its contribution to literacy development. *Reading Research Quarterly*, 32(2), 168-183.
- Secretaría de Educación Pública (2004). *Programa de Educación Preescolar*. México: Autor.
- Smith, M. (2001). Children's experiences in preschool. En D. K. Dickinson y P. O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Sonnenschein, S., Baker, L., Serpell, R. y Schmidt, D. (2000). Reading is a source of entertainment: The importance of the home perspective for children's literacy development. En K. A. Roskos y J. F. Christie (Eds.), *Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Strickland, D. S. y Taylor, D. (1989). Family storybook reading: Implications for children, families and curriculum. En D. S. Strickland y L. M. Morrow (Eds.), *Emergent literacy: Young children learn to read and write*. Newark: International Reading Association.
- Tabors, P., Snow, C. y Dickinson, D. (2001). Homes and schools together. Supporting language and literacy development. En D. K. Dickinson y P. O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Valencia, S., Sulzby, E. (1991). Assessment of emergent literacy: Storybook reading. *The Reading Teacher*, 4(7), 498-500.
- Vega, L. (2003). Análisis de la contribución de factores involucrados en el desarrollo de la alfabetización en niños preescolares. Tesis de Doctorado inédita. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Vega, L. (2006a). Los años preescolares. Su importancia para promover la competencia lectora y el gusto por la lectura. En L. Vega et al. (Eds.) *Alfabetización: Retos y perspectivas* (pp. 13-39). México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Vega, L. (2006b). Adquisición del lenguaje escrito en niños preescolares. Papel de la lectura de cuentos en el hogar. Memorias del Congreso de la Sociedad Interamericana de Psicología.
- Vega, L. (2009). Desarrollo del conocimiento del lenguaje escrito en los años preescolares. Conferencia presentada en el Ciclo de Conferencias de Investigación en Psicología. Universidad Autónoma de Hidalgo. Pachuca, Hidalgo, México, noviembre de 2009.
- Vega, L. y Macotela, S. (2007). *Desarrollo de la alfabetización en niños preescolares*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Vega, L. y Rocha, G. (2008). Promoción de habilidades lingüísticas orales relacionadas con la lectura a través de la capacitación de profesoras para la lectura de cuentos. En Y. Guevara (Ed.), *Fracaso escolar. Investigación y propuestas de intervención* (pp. 167-194). México: FES Iztacala, UNAM.

Anexo 1. Cuestionario de actividades relacionadas con la lectura en los salones preescolares
(Vega y Godínez, 2008).

Edad:
Ocupación:
Grado de estudios:
Años de experiencia laboral:
Grupo y edades de niños asignados:

INSTRUCCIONES:

Por favor, conteste las preguntas poniendo en el paréntesis la opción que más se apegue a su actividad cotidiana, según las siguientes opciones:

continúa...

Anexo 1. Cuestionario de actividades relacionadas con la lectura en los salones preescolares
(Vega y Godínez, 2008) [continuación].

NUNCA (**N**), CASI NUNCA (**CN**) (una vez al mes), A VECES (**AV**) (una vez a la semana o menos), FRECUENTEMENTE (**F**) (más de una vez a la semana), SIEMPRE (**S**) (todos los días).

1. Los niños realizan actividades libres como trazar, colorear y dibujar en hojas. ()
2. Planeo y llevo a cabo más de una actividad con dramatizaciones utilizando animalitos, muñecos o títeres. ()
3. Promuevo las conversaciones grupales sobre ilustraciones de los libros. ()
4. Hago comentarios sobre la lectura y los relaciono con las experiencias cotidianas de los niños. ()
5. Narro experiencias propias a mis alumnos sobre lo que representa la lectura y escritura en nuestras vidas. ()
6. Invito a los padres de familia a leer cuentos a sus hijos en casa. ()
7. Después de que leo un cuento, doy oportunidad de que alguno de los niños relea el cuento. ()
8. Promuevo que los niños escojan los libros libremente y compartan el contenido con sus compañeros. ()
9. Los niños pueden tomar con libertad material de lectura que se encuentra a su alcance en el salón. ()
10. Los niños proponen actividades para realizarlas en el pizarrón. ()
11. Los niños realizan actividades de grafo-escritura como dibujar, recortar, etc. en el salón de clase. ()
12. Hay espacios específicos para emplear materiales de escritura y lectura. ()
13. Sugiero que los niños registren sus experiencias de las visitas (por ejemplo: museos, parques, etc.) a través de un dibujo o texto. ()
14. Existen espacios en el salón para manipular materiales de lectura. ()
15. Durante la lectura, pregunto a los niños palabras clave sobre el contenido del texto. ()
16. Leo historias o cuentos a los niños en clase. ()
17. Los niños pueden utilizar tableros de avisos para colocar sus trabajos. ()
18. Antes y durante las visitas ofrezco información que amplíe los conocimientos de los niños sobre el lugar y las cosas que observarán. ()
19. Al ver películas o programas de televisión en el salón, cuestiono a los niños sobre lo que está pasando. ()
20. Existe un espacio propio para la lectura en el salón. ()
21. Existen materiales diversos en el salón para que los niños conozcan características de la lengua escrita. ()
22. Hago anotaciones a los trabajos que los niños realizan, para posteriormente estimular que ellos realicen sus propias anotaciones. ()
23. A los niños se les da la oportunidad de hojear revistas y libros cuando así lo deseen. ()
24. Los niños tienen la oportunidad de identificar, reconocer y manipular símbolos y letras elaboradas en distintos materiales. ()
25. Los niños tienen libertad de utilizar material de lectura en cualquier momento del horario de clase. ()
26. Retomo experiencias familiares para comentar en clase. ()
27. Relaciono el contenido de los cuentos con experiencias cotidianas de los niños. ()
28. Organizo actividades con los títeres retomando aspectos de la alfabetización. ()
29. A los niños que rehúsan leer, los estimo para que lo intenten. ()
30. Pido a los niños que comenten en el salón las actividades que realizan en casa. ()
31. Procuro que todos y cada uno de los niños tengan la oportunidad de hacer comentarios respecto de lo que comprendieron de una lectura. ()
32. Realizo actividades con padres e hijos que involucren aspectos de la lecto-escritura. ()
33. Los niños tienen la oportunidad de redactar o ilustrar tableros de avisos. ()
34. Explico a los niños lo que desconocen durante y después de leer un libro. ()
35. La distribución de materiales de lectura por diversos lugares del salón es estímulo continuo para los niños. ()

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Actividades que promueven la familiarización con el lenguaje escrito en salones preescolares: reporte de las maestras^{1,2}

Activities that promote emergent literacy in preschool settings: Teacher's report

Lizbeth O. Vega-Pérez³

Tel. (+52) 5622 0555, ext. #41234, correo electrónico (*e-mail*): lvega@servidor.unam.mx

Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM),
cubículo E, 2° piso, Edificio E (División de Estudios de Posgrado),
Avenida Universidad núm. 3004, Colonia Copilco Universidad,
Delegación Coyoacán, México, D.F., C.P. 04510.
MÉXICO.

Artículo recibido: 18 de junio de 2010; aceptado: 2 de agosto de 2010.

RESUMEN

Se presentan los resultados de la elaboración de un instrumento que pretende identificar las actividades que las maestras realizan en los salones preescolares para la promoción de la familiarización de los niños con el lenguaje escrito. Las participantes fueron 46 maestras de instituciones de educación preescolar de la Ciudad de México, elegidas mediante un muestreo no probabilístico intencional. Se reportan los resultados de las diferentes etapas de elaboración y validación del cuestionario, el cual quedó constituido finalmente por 34 reactivos, agrupados en 3 áreas. Se presentan las respuestas de las maestras a cada uno de los reactivos, para cada una de las áreas obtenidas. Los resultados se discuten en función de la importancia de la promoción de la participación activa de los niños y el papel que juegan las maestras en el desarrollo de la alfabetización en los años preescolares.

ABSTRACT

This article reports a questionnaire constructed to identify preschool teacher's activities to promote emergent literacy in preschool children. Forty-six preschool teachers were interviewed. Teachers were selected from official preschool settings in Mexico City, by a non probabilistic sampling. Results of all different stages in the questionnaire elaboration and validation are presented. Finally, the questionnaire was constituted by 3 areas and 34 items. Also, are presented teacher's answers to each one of the items that constituted each area. Results are discussed in terms of the importance of children's active engagement and teacher's role in emergent literacy.

Palabras clave: alfabetización emergente, niños preescolares, maestras de preescolar.

Key words: emergent literacy, preschool children, preschool teachers.

¹ Este artículo está dedicado a la memoria de la Dra. Silvia Macotela Flores, gran impulsora del desarrollo de la Psicología Educativa en nuestro país y entrañable amiga.

² Este trabajo recibió financiamiento de la DGAPA de la UNAM, a través del proyecto PAPIIT IN 304608.

³ Se agradece a la Psic. Luz María Godínez su participación en la elaboración del cuestionario y a la Lic. Abigail Rangel en la obtención de los datos descriptivos.

Los niños inician su vida como seres alfabetizados mucho antes de que sean capaces de leer en el sentido convencional, y esta alfabetización puede observarse a través de las actividades diarias que realizan en relación con el lenguaje escrito. (Valencia y Sulzby, 1991; Ferreiro, 1998; Morrow, 2001).

Este desarrollo de la alfabetización en los años preescolares se define como "El conocimiento y la conducta de los niños relacionados con la lectura y la escritura cuando aún no son alfabetizados convencionalmente" (Justice y Kadaraveck, 2002, p. 12).

Garton y Pratt (1991) mencionan que el desarrollo de la alfabetización incluye tanto al lenguaje oral, como al lenguaje escrito, pues ambos sistemas están íntimamente relacionados y se desarrollan de manera concurrente.

En la etapa preescolar, esto es, entre el nacimiento y los seis años de edad aproximadamente, este conocimiento no se construye primordialmente a partir de la instrucción directa, sino de la observación y participación en actividades informales relacionadas con el lenguaje, la lectura y la escritura y provee al niño los fundamentos de las habilidades posteriores de alfabetización.

Este conocimiento precede a la lectura y escritura convencionales y existe evidencia de que está íntimamente relacionado con ellas (Jordan, Snow y Porsche, 2000; Purcell Gates, 1996; Sonnenschein, Baker, Sarpell y Schmidt, 2000).

Este desarrollo de la alfabetización ocurre en los contextos diarios del hogar, la escuela y la comunidad a través de experiencias funcionales y significativas que requieren el uso de la lengua escrita en ambientes naturales. Estos ambientes son sociales, con adultos y niños interactuando a través de la colaboración y tutoría (Vega, 2006a).

En esta interacción el papel de los adultos con quienes el niño interactúa consiste en proporcionar un ambiente rico en oportunidades de exploración del lenguaje escrito, con materiales de lectura y escritura que el niño pueda alcanzar y manipular, y con adulto sirviendo de mediador entre el niño y dichos materiales. (Vega, 2006a).

Por otra parte, padres y maestros modelan a los niños las conductas relacionadas con los materiales de lectura y la escritura, también modelan actitudes con relación al lenguaje escrito. Otro mecanismo importante en el papel de los adultos lo constituye el proporcionar andamiaje a los intentos del niño por relacionarse con el texto impreso

y a los conocimientos y habilidades que el niño va desarrollando. Adicionalmente, padres y maestros proporcionan reforzamiento a las conductas, habilidades y actitudes que son valoradas en una comunidad específica (Nielsen y Monson, 1996; Tabors, Snow y Dickinson, 2001; Britto, 2001; Smith, 2001; Collins, Oakar y Hurt, 2002).

Los mecanismos anteriores darán como resultado que los niños vayan desarrollando habilidades de lectura y escritura, así como conocimientos relacionados con las características del sistema a través de la observación y la participación activa en actividades cotidianas, lo que les permite ir construyendo significados, que organizarán en esquemas, a través de los cuales se apropiarán del conocimiento valorado en una comunidad específica (Vega, 2009).

Además del hogar, el escenario por excelencia para que los niños tengan acceso al lenguaje escrito lo constituyen los escenarios preescolares. Si bien el Programa de Educación Preescolar vigente en nuestro país (PEP, Secretaría de Educación Pública, 2004) es muy claro en recomendar que no se de instrucción en lectura y escritura convencionales, también lo es en recomendar el acercamiento y la familiarización del niño con el lenguaje escrito en este nivel educativo.

Por su parte, La Asociación Internacional de Lectura (IRA) y la Asociación Nacional para la Educación de los Niños Pequeños (de Estados Unidos) (NAEYC) publicaron en 1998, un comunicado conjunto. El objetivo del comunicado fue proporcionar una guía a los maestros sobre cómo promover el desarrollo de la lectura y la escritura en niños preescolares y de primero a tercero de primaria.

Para los años preescolares, estas asociaciones recomiendan, basadas en los resultados de la investigación:

- Promover que los niños interactúen con ambientes ricos en texto impreso,
- Familiarizar a los pequeños con los conceptos del lenguaje escrito,
- Realizar juegos con el lenguaje que permitan a los niños desarrollar la conciencia fonológica y los principios alfabéticos,
- Ofrecer oportunidades para que los niños puedan enriquecer su vocabulario,
- Involucrarlos en actividades de lectura y escritura que sirvan a propósitos múltiples,
- Permitir la expresión a través de la escritura,
- Leer cuentos en voz alta.

Esta última actividad ha sido ampliamente recomendada, dado el papel fundamental que juega la lectura de cuentos por parte de padres y maestros para promover el desarrollo de la alfabetización en niños preescolares. (Strickland y Taylor, 1989; Rosenhouse, Feitelson, Kita y Goldstein, 1997; De Temple, 2001; Lozada y Vega, 2002; Vega, 2006b; Vega y Rocha, 2008).

En opinión de otros autores (Frías, 2003; Vega, 2003, 2006a; Mendoza y Vega, 2005; Vega y Macotela, 2007) un salón de preescolar que promueve la alfabetización tiene las siguientes características:

- La instrucción se da mediante el uso de un ambiente rico en materiales que el niño pueda manipular.
- Se provee un modelo para que los niños utilicen una variedad de estrategias que lo lleven a crear un significado de lo que está leyendo o escribiendo.
- Las estrategias docentes se basan en situaciones comunicativas que propician que los niños aprendan a leer leyendo, a escribir escribiendo y a hablar hablando.
- Se toman en cuenta los intereses propios del pequeño para vincularlos a los contextos comunicativos reales.

El análisis previo lleva a la conclusión de que, tomando en consideración el nivel de desarrollo del niño preescolar, sus maestras no deben esperar hasta que el niño acceda a la educación primaria para favorecer el desarrollo de la alfabetización que emerge en estos años. Por el contrario, es deseable y recomendable que desde edades muy tempranas se introduzca al niño en el mundo de la lengua escrita, para que a partir de las vivencias y experiencias con este mundo, pueda ir construyendo su conocimiento al respecto del mismo, que le servirá de base para la adquisición de la lectura y escritura convencionales.

En este sentido, el papel del docente consiste en ser un promotor del desarrollo, que cree situaciones que enfrenten al estudiante con las experiencias idóneas para dicho desarrollo (Flores y Martín, 2006). Las experiencias que cada profesor considere más pertinentes están matizadas por su propia formación, y por las concepciones que ha desarrollado a lo largo de su experiencia. (Sonnenschein, Baker, Serpell y Schmidt, 2000; Vega, 2003; Domenech, Traver, Moliner y Sales, 2006; Vega y Macotela, 2007).

Si bien en el Programa de Educación Preescolar (PEP, Secretaría de Educación Pública 2004) se menciona entre los objetivos del programa la familiarización del niño con el lenguaje escrito, la manera como cada educadora

operacionalice este objetivo será diferente, ya que como menciona Hernández (2008), al poner en marcha el currículum, cada profesora, de una manera dinámica, toma decisiones en función del juicio que haga de las situaciones y expresa estas decisiones a través de sus actos.

Documentar las actividades que las educadoras llevan a cabo para familiarizar a los niños con el lenguaje escrito puede proveer las bases para retomar las que ya se realizan y complementarlas con lo que la investigación ha mostrado ser efectivo, con el fin de promover el desarrollo de la alfabetización en estos años preescolares.

Con base en las consideraciones anteriores, se presenta un estudio que tuvo los siguientes objetivos:

- Elaborar un instrumento válido y confiable que permita identificar las actividades relacionadas con el lenguaje escrito que las maestras reportan realizar.
- Describir las actividades cotidianas, relacionadas con el lenguaje escrito, que reporta realizar una muestra de educadoras de preescolar.

MÉTODO

Tipo de investigación

Se realizó una investigación descriptiva, tipo encuesta (Kerlinger y Lee, 2002).

Participantes

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico intencional (Padua, 1987).

Para la validación de contenido del instrumento participaron 12 jueces, entre profesores y alumnos de Maestría de la Facultad de Psicología de la UNAM expertos en el área de desarrollo de alfabetización.

Para la aplicación del cuestionario, la muestra estuvo conformada por 46 educadoras de 5 jardines de niños oficiales y una estancia infantil de la Ciudad de México.

En la figura 1 se presentan las características de la muestra. Cabe señalar que en algunos casos, la frecuencia no corresponde a la *N* total, en virtud de que algunas educadoras dejaron reactivos sin contestar.

Escenarios

La aplicación de cuestionarios a los jueces se realizó en sus cubículos o salones de clases en la Facultad de Psicología.

Los cuestionarios de las maestras fueron aplicados en sus centros educativos.

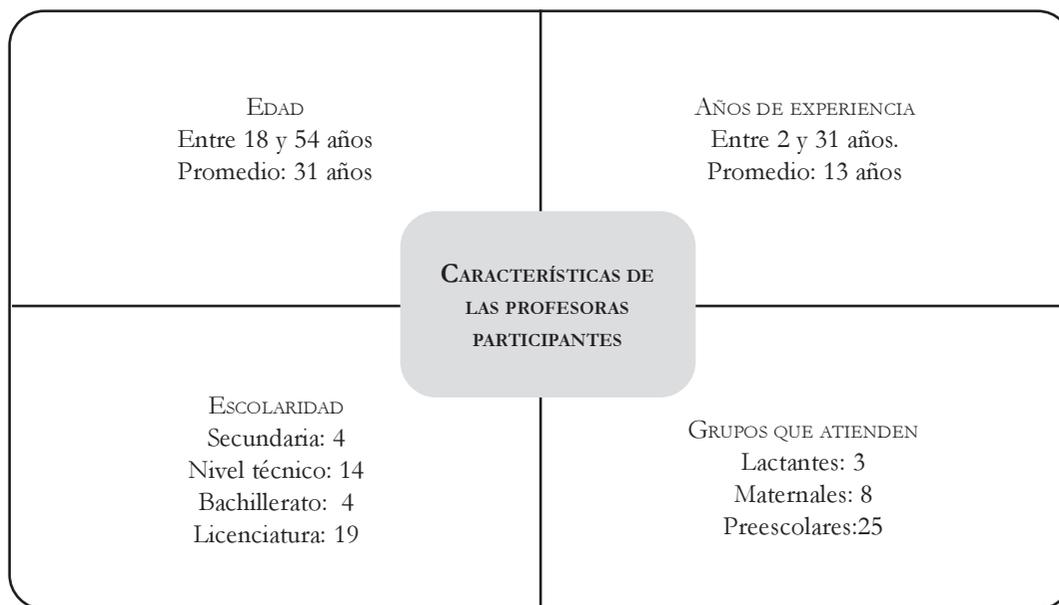


Figura 1. Características de educadoras encuestadas, N = 46.

Instrumento

Con base en la literatura, se elaboró un instrumento compuesto originalmente por 107 reactivos distribuidos en las siguientes áreas.

- Ambiente alfabetizador: "Hay espacios específicos para emplear materiales de lectura y escritura"
- Actividades que apoyan la lectura: "Leo historias o cuentos a los niños en clase"
- Actividades que apoyan la escritura: "Hago anotaciones a los trabajos que los niños realizan, para estimular que ellos realicen sus propias anotaciones".
- Actividades relacionadas con la lectura y la escritura: "Organizo actividades con los títeres retomando aspectos de la alfabetización".
- Interacciones verbales y no verbales: "Procuró que todos y cada uno de los niños tengan la oportunidad de hacer comentarios respecto de lo que comprendieron de una lectura".
- Opinión de las maestras respecto de las maneras de promover el lenguaje escrito en preescolar "La distribución de materiales de lectura por diversos lugares del salón es estímulo continuo para los niños".

Cada reactivo cuenta con 5 opciones de respuesta: *nunca*, *casi nunca* (aproximadamente una vez al mes); *a veces* (una vez a la semana o menos) *frecuentemente* (más de una vez a la semana) *siempre* (todos los días).

El cuestionario fue elaborado siguiendo el método de rangos sumariados de Likert.

PROCEDIMIENTO

Elaboración de cuestionario y validación de contenido

Se elaboró una primera versión del instrumento con base en lo que señala la literatura.

Se obtuvo la validez de contenido distribuyendo esta primera versión, que constaba de 107 reactivos, entre 15 jueces con formación y experiencia en el área del desarrollo del lenguaje escrito en niños preescolares.

El cuestionario fue entregado en un formato que permitía que los jueces juzgaran la pertinencia y redacción de los reactivos, y que hicieran sugerencias a los mismos.

Aplicación del cuestionario a las educadoras

Como resultado de la validación de contenido, se eliminaron los reactivos que no alcanzaron el criterio especificado y se reelaboraron aquellos en los que los jueces habían sugerido cambios. Esto dio como resultado una segunda versión del instrumento, el cual constaba de 95 reactivos.

Este cuestionario fue aplicado a las 46 educadoras que conformaban la muestra, en una aplicación grupal por escuela, en el escenario especificado para ello en cada institución.

Análisis del cuestionario

Con los resultados de la aplicación del cuestionario se realizaron los siguientes análisis:

Se realizó un análisis de las respuestas para cada reactivo, comparando las frecuencias obtenidas contra las esperadas para cada opción de respuesta, mediante la obtención de la χ^2 (Ji cuadrada). Aquellos reactivos cuya probabilidad asociada con el estadístico era mayor o igual a .05 se eliminaron.

Se obtuvo el coeficiente de confiabilidad alpha de Chronbach, para cada una de las áreas que constituyen el instrumento.

Se obtuvo la validez de constructo correlacionando el puntaje en cada una de las áreas con el puntaje total del cuestionario y realizando un análisis factorial.

Estos análisis dieron como resultado la versión final del instrumento, la cual se utilizó para presentar los estadísticos descriptivos que permiten reportar cómo se comportó la muestra.

RESULTADOS

Validación del contenido

Como resultado de la revisión realizada por los jueces, se eliminaron algunos reactivos, quedando en total 95 reactivos.

Para que fuera aprobado un reactivo, se requirió que al menos nueve de los doce jueces que regresaron los cuestionarios lo consideraran pertinente. Para determinar este número se empleó la fórmula de razón de validez de contenido (Lawshe, 1975, citado en Cohen y Swerdlik, 2006).

$$CVR = \frac{N_e - (N/2)}{N/2}$$

CVR: Razón de validez de contenido,

N_e : Número de expertos que indican pertinente,

N : Número total de expertos.

Tabla 1. Reactivos resultantes del análisis de discriminación: número de reactivos por área.

| ÁREA | NÚMERO DE REACTIVOS |
|---|---------------------|
| Ambiente Alfabetizador | 9 |
| Actividades para la lectura | 2 |
| Actividades para la escritura | 5 |
| Experiencias relacionadas con la lectura y la escritura | 6 |
| Interacciones verbales y no verbales | 12 |
| Opinión de las maestras... | 1 |

El criterio especificado fue cubierto por 95 reactivos, algunos de los cuales fueron reelaborados o se modificó su redacción con base en las sugerencias de los jueces.

Estos 95 reactivos fueron aplicados a las 46 educadoras que conformaron la muestra.

Análisis de reactivos

Se realizó el análisis de la discriminación de los reactivos obteniendo la χ^2 (Ji cuadrada) para cada uno de ellos. Aquellos reactivos cuya probabilidad asociada al estadístico obtenido era mayor o igual a .05, fueron eliminados. Como resultado del análisis realizado se obtuvieron 35 reactivos, distribuidos como lo muestra la tabla 1.

Estos 35 reactivos conformaron el cuestionario que se aplicó a las 46 educadoras y que se presenta en el anexo 1.

Como resultado de la aplicación del cuestionario se realizaron los análisis de confiabilidad y validez del instrumento, mismos que se presentan a continuación.

Confiabilidad del instrumento

Para determinar la confiabilidad se obtuvo el coeficiente alpha de Cronbach para cada una de las áreas que conforman el cuestionario y el total. En la tabla 2 se muestran los resultados obtenidos.

Como se puede apreciar en la tabla 2, los coeficientes de confiabilidad obtenidos fueron altos para el *total* y para 4 de las 6 áreas. En el caso de *actividades que apoyan la escritura* e *interacciones verbales y no verbales*, si bien no son tan altos, siguen siendo aceptables.

Tabla 2. Confiabilidad de cada una de las áreas y total del cuestionario.

| ÁREA | COEFICIENTE ALPHA |
|--|-------------------|
| Ambiente alfabetizador | .95 |
| Actividades que apoyan la lectura | .87 |
| Actividades que apoyan la escritura | .79 |
| Experiencias de lectura y escritura | .95 |
| Interacciones verbales y no verbales | .66 |
| Opinión de las maestras al respecto de la promoción... | .87 |
| TOTAL | .96 |

Validez de constructo: correlación área-total

Para obtener la validez de constructo se realizó un análisis de correlación, relacionando cada una de las áreas con el puntaje total del instrumento. La tabla 3 reporta estos resultados.

Se puede observar que existe una correlación alta entre cada una de las áreas y el total del instrumento, lo que permite afirmar que todas las áreas apuntan a la medición de un mismo constructo.

Validez de constructo: análisis factorial

Finalmente, se llevó a efecto un análisis factorial, con el fin de determinar si las áreas en que se habían organizado teóricamente los reactivos, correspondían a la organización resultante de los datos obtenidos.

Se realizó un análisis factorial, con rotación Varimax, incluyéndose los reactivos cuyo valor *eigen* fuera igual o mayor a .40.

Tabla 3. Correlación área-total, para cada una de las áreas del instrumento.

| ÁREA | COEFICIENTE ALPHA |
|--|-------------------|
| Ambiente alfabetizador | .96 |
| Actividades que apoyan la lectura | .89 |
| Actividades que apoyan la escritura | .83 |
| Experiencias de lectura y escritura | .96 |
| Interacciones verbales y no verbales | .67 |
| Opinión de las maestras al respecto de la promoción... | .88 |

Se obtuvieron 3 factores:

El *factor 1*, se denominó *Experiencias relacionadas con la lectura y la escritura* y agrupa a 19 reactivos, explicando el 30.091 % de la varianza.

El *factor 2*, se denominó *Relación con experiencias cotidianas*. Aunque este factor agrupa a sólo 10 reactivos, explica el 64.948 % de la varianza.

Finalmente, el *tercer factor* se denominó *Ambiente alfabetizador*. Incluye a 5 reactivos y explica el 4.959 % de la varianza.

El reactivo 90: "La distribución de materiales de lectura por diversos lugares del salón es estímulo continuo para los niños", que había resultado seleccionado como resultado del análisis de reactivos, tuvo que eliminarse pues no cargó hacia ningún factor.

Respuestas de las maestras

Las tablas 4, 5 y 6 muestran la frecuencia con la que las maestras reportan realizar las actividades que se agrupan en cada factor. Cabe aclarar que no se presenta la frecuencia para la opción *nunca* pues ningún reactivo obtuvo una frecuencia mayor a 0. También cabe señalar que en algunos casos la frecuencia no corresponde a la *N* total, en virtud de que algunas educadoras dejaron reactivos sin contestar.

El número de reactivo corresponde al número original, antes de los análisis realizados. El número que se encuentra entre paréntesis, a continuación del enunciado, es el valor *eigen* obtenido para cada reactivo.

La tabla 4 presenta las actividades reportadas por las maestras. Resulta interesante observar que la mayoría de las actividades se realizan frecuentemente o siempre, según lo reportado por las maestras. Sin embargo, hay algunas de ellas que por lo disperso de los puntajes, pudiera considerarse que no son actividades que se lleven a cabo de manera cotidiana en el salón, y que tienen que ver con aquellas actividades que implican una participación más activa de los niños, por ejemplo: "Después de que leo un cuento, doy oportunidad de que alguno de los niños lo relea" y "Sugiero que los niños registren sus experiencias de las visitas (por ejemplo: museos, parques, etc.) a través de un dibujo o texto", entre otros.

Los resultados en la tabla 5 permiten observar cómo se relacionan las actividades realizadas en el salón, con lo que hace cotidianamente en casa.

Como se puede ver, las maestras reportan realizar frecuentemente actividades que pretenden retomar las

Tabla 4. Respuestas de las maestras a los reactivos del primer factor:
Experiencias de lectura y escritura.

| FACTOR 1 EXPERIENCIAS DE LECTURA Y ESCRITURA Respuestas de las maestras | CASI NUNCA | A VECES | FRECUENTEMENTE | SIEMPRE |
|---|-------------------|----------------|-----------------------|----------------|
| 9. Durante la lectura, hago pausas para cuestionar a los niños sobre las palabras conocidas y desconocidas. (.484) | 1 | 9 | 20 | 14 |
| 11. Narro experiencias propias a mis alumnos sobre lo que representa la lectura y escritura en nuestras vidas. (.484) | 5 | 14 | 10 | 11 |
| 15. Después de que leo un cuento, doy oportunidad de que alguno de los niños lo relea. (.488) | 6 | 11 | 13 | 8 |
| 17. Promuevo que los niños escojan los libros libremente y compartan el contenido con sus compañeros. (.749) | 2 | 12 | 16 | 14 |
| 18. Los niños pueden tomar con libertad material de lectura que se encuentra a su alcance en el salón. (.638) | 2 | 9 | 6 | 25 |
| 22. Los niños proponen actividades para realizarlas en el pizarrón. (.812) | 5 | 20 | 9 | 2 |
| 31. Sugiero que los niños registren sus experiencias de las visitas (por ejemplo: museos, parques, etc.) a través de un dibujo o texto. (.620) | 7 | 11 | 8 | 8 |
| 36. Durante la lectura, pregunto a los niños palabras clave sobre el contenido del texto. (.767) | 1 | 10 | 14 | 15 |
| 44. Antes y durante las visitas ofrezco información que amplíe los conocimientos de los niños sobre el lugar y las cosas que observarán. (.425) | 6 | 6 | 14 | 12 |
| 49. Al ver películas o programas de televisión en el salón, cuestiono a los niños sobre lo que está pasando. (.820) | 4 | 6 | 15 | 14 |
| 56. Hago anotaciones a los trabajos que los niños realizan, para posteriormente estimular que ellos realicen sus propias anotaciones. (.584) | 8 | 6 | 12 | 11 |
| 57. A los niños se les da la oportunidad de hojear revistas y libros cuando así lo deseen. (.741) | 4 | 10 | 12 | 18 |
| 60. Los niños tienen la oportunidad de identificar, reconocer y manipular símbolos y letras elaboradas en distintos materiales. (.513) | 7 | 7 | 7 | 19 |
| 61. Los niños tienen libertad de utilizar material de lectura en cualquier momento del horario de clase. (.663) | 7 | 13 | 15 | 4 |
| 66. A los niños que rehúsan leer, los estímulo para que lo intenten. (.728) | 4 | 7 | 12 | 16 |
| 71. Procuero que todos y cada uno de los niños tengan la oportunidad de hacer comentarios respecto de lo que comprendieron de una lectura. (.620) | 1 | 10 | 15 | 15 |
| 73. Realizo actividades con padres e hijos que involucren aspectos de la lecto-escritura. (.715) | 9 | 9 | 12 | 3 |
| 77. Los niños tienen la oportunidad de redactar o ilustrar tableros de avisos. (.819) | 7 | 7 | 7 | 19 |
| 78. Explico a los niños lo que desconocen durante y después de leer un libro. (.818) | 7 | 12 | 18 | 7 |

Tabla 5. Respuestas de las maestras a los reactivos del segundo factor:
Relación con experiencias cotidianas.

| FACTOR 2 RELACIÓN CON EXPERIENCIAS COTIDIANAS Respuestas de las maestras | CASI NUNCA | A VECES | FRECUENTEMENTE | SIEMPRE |
|--|-------------------|----------------|-----------------------|----------------|
| 1. Los niños realizan actividades libres como trazar colorear y dibujar en hojas. (.626) | 1 | 18 | 16 | 9 |
| 3. Planeo y llevo a cabo más de una actividad con dramatizaciones utilizando animalitos, muñecos o títeres. (.642) | 11 | 15 | 12 | 6 |
| 5. Hago comentarios sobre la lectura y los relaciono con las experiencias cotidianas de los niños. (.599) | 2 | 7 | 22 | 13 |
| 14. Invito a los padres de familia a leer cuentos a sus hijos en casa. (.479) | 4 | 10 | 11 | 8 |
| 25. Los niños realizan actividades de grafo-escritura como dibujar, recortar, etc., en el salón de clase. (.684) | 0 | 10 | 22 | 9 |
| 37. Leo historias o cuentos a los niños en clase (.626) | 0 | 7 | 21 | 16 |
| 63. Retomo experiencias familiares para comentar en clase. (.599) | 4 | 12 | 17 | 8 |
| 64. Relaciono el contenido de los cuentos con experiencias cotidianas de los niños. (.724) | 1 | 13 | 18 | 9 |
| 65. Organizo actividades con los títeres retomando aspectos de la alfabetización.492 | 9 | 17 | 10 | 3 |
| 67. Pido a los niños que comenten en el salón las actividades que realizan en casa. (.778) | 1 | 8 | 17 | 15 |

experiencias cotidianas de los niños para la realización de las actividades en el salón de clases. Esta mayor concentración en los puntajes altos, en relación con el factor anterior, pudiera explicar la mayor cantidad de

varianza explicada aportada por este factor.

Finalmente, en la tabla 6 se presenta la frecuencia de las actividades relacionadas con la disponibilidad de materiales que permiten que los niños exploren las

Tabla 6. Respuestas de las maestras a los reactivos del tercer factor: *Ambiente alfabetizador.*

| FACTOR 3 AMBIENTE ALFABETIZADOR Respuestas de las maestras | CASI NUNCA | A VECES | FRECUENTEMENTE | SIEMPRE |
|--|-------------------|----------------|-----------------------|----------------|
| 28. Hay espacios específicos para emplear materiales de escritura y lectura. (.561) | 4 | 5 | 8 | 25 |
| 32. Existen espacios en el salón para manipular materiales de lectura. (.618) | 1 | 6 | 5 | 30 |
| 38. Los niños pueden utilizar tableros de avisos para colocar sus trabajos. (.742) | 4 | 9 | 8 | 13 |
| 50. Existe un espacio propio para la lectura en el salón. (.503) | 3 | 3 | 2 | 30 |
| 54. Existen materiales diversos en el salón para que los niños conozcan características de la lengua escrita. (.615) | 1 | 5 | 14 | 23 |

características del lenguaje escrito, es decir, el ambiente alfabetizador.

Según lo comentado por las maestras, los espacios y materiales de alfabetización están siempre disponibles para que los niños los utilicen, aunque el enunciado de los reactivos no permite indagar la naturaleza de la interacción que se genera entre los niños y dichos materiales.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El **primer objetivo** de este trabajo consistió en la elaboración de un instrumento válido y confiable para documentar las actividades de las educadoras que promueven la alfabetización emergente. Dicho objetivo fue cubierto ya que se elaboró un cuestionario cuyo contenido se obtuvo de la revisión de las evidencias obtenidas en la literatura de aquellas actividades que pueden promover el desarrollo de la alfabetización en estos años preescolares.

De la primera validación se obtuvieron aquellos reactivos considerados pertinentes por los expertos consultados, lo que llevó a la primera versión del instrumento. Esta primera versión fue sometida a un análisis de los reactivos y permanecieron en el instrumento sólo aquellos cuyas frecuencias obtenidas eran significativamente diferentes de las que se hubieran obtenido por azar ($p \leq .05$).

Con este segundo análisis, se obtuvo la segunda versión del instrumento, de 35 reactivos, la cual presentó una confiabilidad aceptable, tanto total, como para cada una de las áreas que lo conformaban.

Se obtuvo también la validez de constructo a partir de la correlación de cada una de las áreas con el puntaje total, obteniéndose coeficientes altos y significativos en todos los casos, lo que permite concluir que todas las áreas conformadas contribuyen a la medición del mismo constructo.

Finalmente, se realizó un análisis factorial, con rotación Varimax, obteniéndose con ello la versión final del instrumento, con 34 reactivos, distribuidos en 3 áreas, que se corresponden teóricamente con lo propuesto por la literatura.

Todo ello dio como resultado la obtención de un cuestionario válido y confiable que permite identificar las actividades realizadas por las educadoras, según su propio reporte, que promueven la familiarización con

el lenguaje escrito en estos años preescolares, cumpliéndose así el primer objetivo especificado.

Para el logro del **segundo objetivo**, se procedió a la descripción de las actividades que realizan las educadoras.

Se obtuvo que en sus propias palabras, las educadoras realizan con frecuencia la mayoría de las actividades propuestas. Sin embargo, aquellas actividades que requieren que el niño sea quien tome la iniciativa y que proponga actividades y formas de realizarlas son menos frecuentes. Es deseable que este tipo de actividades se incrementen, ya que, como se menciona en la literatura (Purcell-Gates, 1996; Barrath-Pugh, 2000; Vega y Macotela, 2007), mientras más activa sea la participación de los niños en las actividades relacionadas con el lenguaje escrito, es más probable la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades relacionados con él mismo.

Por otra parte, se encontró que la mayor cantidad de la varianza es explicada por aquellas actividades que se agruparon en el factor denominado *Relación con experiencias cotidianas*. Las educadoras reportan realizar frecuentemente estas actividades, aunque en menor medida que las del primer factor. Diversos autores han enfatizado la importancia de retomar las experiencias cotidianas de los niños para promover el conocimiento de las características del lenguaje escrito, así como la comprensión del lenguaje en general, ya que estas experiencias proporcionan una base estable para la construcción del conocimiento nuevo, asimilándose a los esquemas ya formados (Morrow, 2001; Nielsen y Monson, 1996; Vega, 2006a).

Finalmente, con las respuestas a los reactivos del factor 3, se observó que en la mayoría de los salones preescolares de la muestra estudiada, existen materiales de lectura y escritura al alcance de los niños. Sería interesante poder observar de qué manera se aprovechan estos materiales para promover la exploración de ellos y la interacción de los niños con los mismos, y de qué manera las maestras aprovechan dichos materiales para promover el desarrollo de la alfabetización, modelando su uso y sirviendo de guía en el desarrollo de habilidades a través de la utilización de dichos materiales, ya que como lo mencionan Jordan, Snow y Porsche (2000) es muy importante el acceso a un ambiente rico en alfabetización, pero lo es más aún la interacción que se genera a partir de él.

Para concluir es importante mencionar que los resultados obtenidos mediante el cuestionario de autorreporte deben ser complementados con la observación, ya que como ha sido apuntado (Matesanz, 1997; Castillo, 2007) los cuestionarios pueden estar contaminados con deseabilidad social y las respuestas de las profesoras pueden estar apuntando a lo que se sabe que es *apropiado* realizar, sin que ello necesariamente se lleve a cabo.

Como complemento a este estudio, posteriormente se elaboró una lista cotejable (no reportada aquí), basada en el cuestionario que se presenta, con el fin de observar las actividades que realizan las maestras en el salón de clases, en el momento mismo de su ocurrencia.

Se considera que la información obtenida combinando estas 2 fuentes, permitirá identificar aquellos aspectos del actuar de las maestras que pueden promover efectivamente el desarrollo de la alfabetización en los años preescolares, y con base en ello, instrumentar acciones para optimizarlo.

REFERENCIAS

- Barratt-Pugh, C. (2000). The sociocultural context of literacy learning. En C. Barrath-Pugh y M. Rohl (Eds.), *Literacy learning in the early years*. Philadelphia: Open University Press.
- Britto, P. R. (2001). Family literacy environments and young children's emergent literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 346-348.
- Castillo, A. (2007). Las teorías implícitas de un grupo de maestras sobre la escritura. Tesis de Maestría inédita. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Cohen, R. y Swerdlik, M. (2006). *Pruebas y evaluación psicológica*. México: McGraw Hill.
- Collins, C., Oakar, M. y Hurt, N. (2002). The expertise of literacy teachers: A continuum from preschool to grade 5. *Reading Research Quarterly*, 37(2), 178-197.
- De Temple, J. (2001). Parents and children reading books together. En D. K. Dickinson y P. O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Doménech, F., Traver, J., Moliner, M. y Sales, M. (2006). Análisis de las variables mediadoras entre las concepciones educativas del profesor de secundaria y su conducta docente. *Revista de Educación*, 340, 473-492.
- Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización. Teoría y práctica*. 3ª ed. México: Siglo XXI.
- Flores, C. A. y Martín, M. (2006). El aprendizaje de la lectura y escritura en educación inicial. *Sapiens*, 7 (001), 69-79.
- Frías, C. (2003). Las situaciones comunicativas. Una estrategia de investigación-docencia para promover las competencias lingüísticas en las niñas y los niños de educación preescolar. En *Estrategias docentes para el desarrollo de capacidades en niños preescolares*. Memorias del XXIII Foro Nacional de Educación Preescolar (pp. 10-23).
- Garton, A. y Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, A. (2008). El profesor como promotor del desarrollo del niño preescolar. Proyecto de Doctorado inédito. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- International Reading Association y National Association for the Education of Young Children (1998). Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children. *Young Children*. Julio.
- Jordan, G. E., Snow, C. E. y Porsche, M. V. (2000). Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 35(4), 524-546.
- Justice, L. M. y Kadaraveck, J. (2002). Using shared storybook to promote emergent literacy. *Council for Exceptional Children*, 34(4), 8-14.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. 4ª ed. México: McGraw-Hill.
- Lozada, R. y Vega, L. (2002). Estimulación de la narrativa oral en niños preescolares. Ponencia presentada en el X Congreso Mexicano de Psicología. Acapulco, octubre 2002.
- Matesanz, A. (1997). *Evaluación estructurada de la personalidad*. Madrid: Pirámide.
- Mendoza, A. y Vega, L. (2005). El Desarrollo de la Alfabetización en Niños Preescolares Ponencia presentada en el XV Verano de la Investigación Científica. Academia Mexicana de Ciencias. Culiacán, Sinaloa, México, agosto de 2005.
- Morrow, L. M. (2001). *Literacy development in the early years. Helping children read and write* 4ª ed. Boston: Allyn and Bacon.

- Nielsen, D. y Monson, D. (1996). Effects of literacy environment on literacy development of kindergarten children. *Journal of Educational Research*, 89(5), 259-271.
- Padua, J. (1987). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. México: FCE.
- Purcell Gates, V. (1996). Stories, coupons and the TV Guide. Relationships between home literacy and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 20(4), 406-428.
- Rosenhouse, J., Feitelson, D., Kita, B. y Goldstein, Z. (1997). Interactive readings to Israeli first graders: Its contribution to literacy development. *Reading Research Quarterly*, 32(2), 168-183.
- Secretaría de Educación Pública (2004). *Programa de Educación Preescolar*. México: Autor.
- Smith, M. (2001). Children's experiences in preschool. En D. K. Dickinson y P. O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Sonnenschein, S., Baker, L., Serpell, R. y Schmidt, D. (2000). Reading is a source of entertainment: The importance of the home perspective for children's literacy development. En K. A. Roskos y J. F. Christie (Eds.), *Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Strickland, D. S. y Taylor, D. (1989). Family storybook reading: Implications for children, families and curriculum. En D. S. Strickland y L. M. Morrow (Eds.), *Emergent literacy: Young children learn to read and write*. Newark: International Reading Association.
- Tabors, P., Snow, C. y Dickinson, D. (2001). Homes and schools together. Supporting language and literacy development. En D. K. Dickinson y P. O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Valencia, S., Sulzby, E. (1991). Assessment of emergent literacy: Storybook reading. *The Reading Teacher*, 4(7), 498-500.
- Vega, L. (2003). Análisis de la contribución de factores involucrados en el desarrollo de la alfabetización en niños preescolares. Tesis de Doctorado inédita. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Vega, L. (2006a). Los años preescolares. Su importancia para promover la competencia lectora y el gusto por la lectura. En L. Vega et al. (Eds.) *Alfabetización: Retos y perspectivas* (pp. 13-39). México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Vega, L. (2006b). Adquisición del lenguaje escrito en niños preescolares. Papel de la lectura de cuentos en el hogar. Memorias del Congreso de la Sociedad Interamericana de Psicología.
- Vega, L. (2009). Desarrollo del conocimiento del lenguaje escrito en los años preescolares. Conferencia presentada en el Ciclo de Conferencias de Investigación en Psicología. Universidad Autónoma de Hidalgo. Pachuca, Hidalgo, México, noviembre de 2009.
- Vega, L. y Macotela, S. (2007). *Desarrollo de la alfabetización en niños preescolares*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Vega, L. y Rocha, G. (2008). Promoción de habilidades lingüísticas orales relacionadas con la lectura a través de la capacitación de profesoras para la lectura de cuentos. En Y. Guevara (Ed.), *Fracaso escolar. Investigación y propuestas de intervención* (pp. 167-194). México: FES Iztacala, UNAM.

Anexo 1. Cuestionario de actividades relacionadas con la lectura en los salones preescolares
(Vega y Godínez, 2008).

Edad:
Ocupación:
Grado de estudios:
Años de experiencia laboral:
Grupo y edades de niños asignados:

INSTRUCCIONES:

Por favor, conteste las preguntas poniendo en el paréntesis la opción que más se apegue a su actividad cotidiana, según las siguientes opciones:

continúa...

Anexo 1. Cuestionario de actividades relacionadas con la lectura en los salones preescolares
(Vega y Godínez, 2008) [continuación].

NUNCA (**N**), CASI NUNCA (**CN**) (una vez al mes), A VECES (**AV**) (una vez a la semana o menos), FRECUENTEMENTE (**F**) (más de una vez a la semana), SIEMPRE (**S**) (todos los días).

1. Los niños realizan actividades libres como trazar, colorear y dibujar en hojas. ()
2. Planeo y llevo a cabo más de una actividad con dramatizaciones utilizando animalitos, muñecos o títeres. ()
3. Promuevo las conversaciones grupales sobre ilustraciones de los libros. ()
4. Hago comentarios sobre la lectura y los relaciono con las experiencias cotidianas de los niños. ()
5. Narro experiencias propias a mis alumnos sobre lo que representa la lectura y escritura en nuestras vidas. ()
6. Invito a los padres de familia a leer cuentos a sus hijos en casa. ()
7. Después de que leo un cuento, doy oportunidad de que alguno de los niños relea el cuento. ()
8. Promuevo que los niños escojan los libros libremente y compartan el contenido con sus compañeros. ()
9. Los niños pueden tomar con libertad material de lectura que se encuentra a su alcance en el salón. ()
10. Los niños proponen actividades para realizarlas en el pizarrón. ()
11. Los niños realizan actividades de grafo-escritura como dibujar, recortar, etc. en el salón de clase. ()
12. Hay espacios específicos para emplear materiales de escritura y lectura. ()
13. Sugiero que los niños registren sus experiencias de las visitas (por ejemplo: museos, parques, etc.) a través de un dibujo o texto. ()
14. Existen espacios en el salón para manipular materiales de lectura. ()
15. Durante la lectura, pregunto a los niños palabras clave sobre el contenido del texto. ()
16. Leo historias o cuentos a los niños en clase. ()
17. Los niños pueden utilizar tableros de avisos para colocar sus trabajos. ()
18. Antes y durante las visitas ofrezco información que amplíe los conocimientos de los niños sobre el lugar y las cosas que observarán. ()
19. Al ver películas o programas de televisión en el salón, cuestiono a los niños sobre lo que está pasando. ()
20. Existe un espacio propio para la lectura en el salón. ()
21. Existen materiales diversos en el salón para que los niños conozcan características de la lengua escrita. ()
22. Hago anotaciones a los trabajos que los niños realizan, para posteriormente estimular que ellos realicen sus propias anotaciones. ()
23. A los niños se les da la oportunidad de hojear revistas y libros cuando así lo deseen. ()
24. Los niños tienen la oportunidad de identificar, reconocer y manipular símbolos y letras elaboradas en distintos materiales. ()
25. Los niños tienen libertad de utilizar material de lectura en cualquier momento del horario de clase. ()
26. Retomo experiencias familiares para comentar en clase. ()
27. Relaciono el contenido de los cuentos con experiencias cotidianas de los niños. ()
28. Organizo actividades con los títeres retomando aspectos de la alfabetización. ()
29. A los niños que rehúsan leer, los estimo para que lo intenten. ()
30. Pido a los niños que comenten en el salón las actividades que realizan en casa. ()
31. Procuro que todos y cada uno de los niños tengan la oportunidad de hacer comentarios respecto de lo que comprendieron de una lectura. ()
32. Realizo actividades con padres e hijos que involucren aspectos de la lecto-escritura. ()
33. Los niños tienen la oportunidad de redactar o ilustrar tableros de avisos. ()
34. Explico a los niños lo que desconocen durante y después de leer un libro. ()
35. La distribución de materiales de lectura por diversos lugares del salón es estímulo continuo para los niños. ()

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

La formación profesional, entramado de contenidos, escenarios y actores

Professional preparation, a framework of contents, stages and actors

Ileana Seda-Santana¹

Hilda Paredes-Dávila²

Tel. (+52) 55 5622 2222, ext. 41228¹, (+52) 55 5622 2317².

correo electrónico (*e-mail*): iseda47@gmail.com¹, hildapd@servidor.unam.mx².

Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Avenida Universidad núm. 3004, Colonia Copilco Universidad,

Delegación Coyoacán, México, D.F., C.P. 04510.

MÉXICO.

Artículo recibido: 18 de junio de 2010; aceptado: 22 de agosto de 2010.

RESUMEN

En el presente trabajo, se analizan los procesos de formación de psicólogos educativos desde la perspectiva de los actores (alumnos y tutoras) de un programa de maestría en Psicología. La experiencia indica que la formación profesional requiere actividades guiadas e independientes en que los alumnos empleen conocimientos, realicen acciones, las analicen y reflexionen acerca de ellas para construir una conciencia profesional compleja, funcional y flexible.

Se analizaron los procesos de: 1) aprendizaje y cambio, 2) práctica, 3) mediación y 4) reflexión en escenarios educativos. Los participantes (tutoras y alumnos) se enfocaron en procesos de análisis, reflexión y de aprendizajes que evolucionaron gradualmente hacia una epistemología personal de la práctica.

El análisis reflejó que los alumnos alcanzaron entendimientos profundos y estructurados de sus propias fortalezas y necesidades. Las tutoras, continúan evolucionando en sus concepciones y acciones para formar especialistas altamente capacitados, desde un enfoque formativo en escenarios escolares.

ABSTRACT

The present study was geared to analyze professional preparation processes from the perspective of actors (tutors and tutees) in a master's program in Educational Psychology. The experience suggests that professional preparation requires guided as well as independent activities in which students employ their knowledge, carry out actions, and reflect about them in order to build a complex, functional and flexible professional consciousness.

Processes analyzed were: 1) learning and change, 2) practice, 3) mediation and 4) reflection; all in educational settings. Participants (tutors and tutees) engaged in processes of analyses, reflection and learning which evolved gradually into a personal epistemology of practice.

Results indicated that students acquired deep and well structured understandings of their own strengths and needs. Tutors continue to evolve in their conceptions and actions to guide the formative processes of highly qualified professionals in educational settings.

Palabras clave: formación profesional, formación en la práctica, conciencia profesional, aprendizaje y cambio, formación profesional en posgrado

Key words: professional preparation, preparation in practice, professional consciousness, learning and change, professional preparation in graduate programs

En un mundo altamente comunicado y tendiente a la globalización, la formación de profesionales impone nuevos retos a las instituciones educativas, con énfasis en implantar currículos para el desarrollo de competencias profesionales (Zabalza, 2007) que a su vez faciliten el aprendizaje a lo largo de la vida personal y profesional (OCDE, 2005). Uno de esos retos es que si bien los contenidos son necesarios, no son suficientes para el desarrollo de profesionales competentes.

El entramado de contenidos (conocimientos teóricos y metodológicos), escenarios de aplicación y actores (instituciones, alumnos, maestros, otros profesionales) presentan situaciones de gran diversidad que están cambiando constantemente. Otro aspecto es que las materias de prácticas con participación en escenarios auténticos del ejercicio profesional, si bien nos permiten conocer contextos de aplicación de los conocimientos, en sí mismos y aún en combinación con los contenidos, proporcionan sólo algunos de los elementos de profesionalización específica necesarios. Por su parte, los actores, en su trayectoria de formación unos y como formadores otros, tendrán avances y retrocesos, al analizar y reflexionar sobre el ejercicio de su práctica y sobre sus conocimientos, estableciendo así, una epistemología de la práctica profesional (Schön, 1992).

Para el presente trabajo, se analizaron los procesos de formación de psicólogos educativos desde la perspectiva de los actores: alumnos de maestría (tutorados) y tutores. Todos los actores participaron en el Programa de Residencia en Psicología Escolar (PREPSE) de la Maestría en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (FP-UNAM). Cabe señalar que una de las tutoras fue previamente alumna del PREPSE y que las actividades profesionales a las cuales se hace referencia se realizaron en escuelas públicas de la ciudad de México.

Las experiencias acumuladas en el programa sugieren que la formación profesional requiere tanto de actividades guiadas como de actividades independientes. En ambas es necesario que los alumnos empleen sus conocimientos, lleven a cabo acciones de aplicación y que existan espacios para analizar y reflexionar acerca de ellas con los tutores y con sus pares para así, ir construyendo una conciencia profesional compleja, funcional y flexible. Todo esto, con la posibilidad de considerar escenarios posibles y variados que contemplen adaptar el ejercicio profesional a los diferentes contextos de acción que permitan continuar

su desarrollo y actualización de por vida (formación en el ejercicio mismo de la profesión). En lo que sigue de este trabajo, presentamos un análisis de la formación profesional partiendo tanto de la función de las y los formadores (tutores), como de las experiencias de los alumnos (tutorados) las cuales se ilustran mediante testimonios.

CONTEXTO

La FP-UNAM implantó en 1999 un nuevo programa de maestría orientado hacia una formación de alta especialización profesional. El objetivo del programa es desarrollar las competencias necesarias para el desempeño profesional en los diferentes escenarios en los que se requiere o sería deseable la participación del psicólogo; en el caso que nos ocupa, del psicólogo escolar.

Durante los cuatro semestres de duración del programa, los alumnos participan en escenarios educativos en el que deben acumular un total de 1 640 horas como mínimo, con las cuales satisfacen el componente curricular de desarrollo profesional, o programa de residencia. El programa consiste de cuatro ejes principales: diagnóstico, intervención, evaluación de la intervención y como eje transversal la investigación. Traducido a la práctica, colocar la investigación como eje transversal implica asegurar que los tutorados lleven a cabo acciones profesionales teórica y metodológicamente fundamentadas pero también siguiendo los procedimientos y el rigor de la investigación aplicada. Esto es, investigación orientada a informar las acciones profesionales. Asimismo, los tutores incorporan en las acciones propias del programa, las necesidades y demandas académicas (universitarias) de investigación en su trabajo con los tutorados en los escenarios de la residencia (Macotela y Paredes, 2003).

Más allá de lo curricular, el programa implica que los cursos y las tutorías orientan y guían las acciones de investigación en las que coparticipan los tutorados. Esto es, un quehacer docente para la formación teórico-práctico-metodológico, lo cual presenta uno de los principales retos del programa.

PERSPECTIVAS Y ACCIONES

El trabajo de los alumnos, durante los dos años de duración del programa y la residencia, está dirigido in situ por

un tutor, docente del programa (recientemente se incorporó la figura de supervisor). El tutor es el responsable de guiar todas las facetas de la experiencia profesional de los alumnos, desde el diagnóstico de necesidades para el escenario particular, el diseño de una intervención educativa pertinente, la implantación y evaluación de la intervención, los aspectos éticos y de conducta profesional en los escenarios escolares, hasta la realización del reporte de experiencia profesional del alumno (proyecto personal de investigación aplicada) el cual constituye el documento recepcional para titulación. Dicho documento se presenta y defiende por el alumno ante un jurado académico de la División de Estudios de Posgrado para obtener el grado de maestro.

Existen varios aspectos importantes que están implícitos en los objetivos de formación del programa, aunque no siempre se pueden hacer explícitos por la dificultad de observarlos de manera directa. Estos son procesos de: cambios conceptuales, de aprendizajes, de pensamiento que guía la praxis del psicólogo en escenarios educativos y de la reflexión. Por otro lado, esos mismos aspectos son de suma importancia para los propios tutores en su práctica como docentes universitarios y como tutores en escenarios de aplicación profesional. La docencia y la tutoría requieren de cambios conceptuales, de aprendizajes, de la praxis como tutores y de la reflexión.

Las acciones vividas por las tutoras participantes en este trabajo y los tutorados en la residencia tuvieron tres vertientes, que en esencia no estaban previstas en el programa: 1) exploración en una situación novedosa, 2) cambios en las concepciones propias respecto al programa de maestría y, 3) la expectativa de que todos necesitan adquirir y desarrollar entendimientos apropiados a cada situación para hacer operativo un proceso formativo que tiene un componente importante de servicio. El principal reto es el de guiar a los tutorados para que adquirieran conocimientos teóricos, prácticos y actitudinales necesarios y adecuados para funcionar de manera efectiva como psicólogos educativos de alta especialización profesional en entornos escolares.

A más de 10 años de la implantación del programa, y en reflexión retrospectiva, cabe señalar que los cambios de fondo no necesariamente ocurren porque tutoras y tutorados estén de acuerdo con el mismo o como resultado del plan curricular de maestría. El cambio ocurre como resultado de procesos de aprendizaje y de recursividad que gradualmente dirigen el mismo; a la vez que

están acompañados de nuevos conocimientos, guía, acciones prácticas, análisis y reflexión. Requiere además entendimientos de los fundamentos teóricos y filosóficos del cambio en cuestión, de tiempo para gestar y llevarlo a cabo, de estructuras de apoyo al mismo, y del desarrollo de nuevos entendimientos para guiar las acciones de tutora y tutorados (Seda, 1994). Esto es, se requiere de una epistemología que emana de la práctica, acompañada de los fundamentos teóricos pertinentes, con la propia práctica, y con la reflexión como ingredientes fundamentales y necesarios para que gradualmente los tutorados se acerquen al mundo de los expertos tanto conceptualmente como en competencias profesionales (Schön, 1992).

Para el análisis de los procesos de cambio en las acciones educativas de las tutoras y alumnas se tomaron como base los planteamientos de Coll, Mauri y Onrubia, (2006), Fullan (2005), Hargreaves (2003), Richardson (1990) sobre la formación profesional y los procesos de cambio, Schön (1992) con la epistemología de la práctica, Bransford, Brown y Cocking (2000) con el análisis de desempeño competente y Kintsch (1998) con el modelo de situación.

Richardson en 1990 definió el cambio respecto a los docentes como: "los maestros hacen algo que otros determinan que deben hacer. Por lo tanto, el cambio se considera bueno y deseable y la resistencia al mismo se considera indeseable e inapropiado" (p.11). En cuanto al desempeño competente, Bransford, Brown y Cocking (2000) plantean que el desarrollo de competencia en algo implica desempeñarse como experto en ese algo, y señalan ocho factores que afectan el desarrollo de expertez (*expertise*) y desempeño competente:

- Los conocimientos relevantes o pertinentes hacen posible organizar la información para poder recordarla y accederla.
- Los aprendices no siempre establecen la relación entre los conocimientos que tienen con las demandas de una nueva tarea, a pesar de la relevancia de los mismos. Esta separación (*desconexión*) tiene implicaciones importantes para entender la diferencia entre el conocimiento utilizable (el que han desarrollado los expertos) y el menos organizado de los novatos que tiende a mantenerse *inerte*.
- El conocimiento relevante ayuda a los individuos a ir más allá de la información recibida y a pensar en representaciones de problemas, enfrascarse en trabajo mental inferencial, y a relacionar los diferentes

tipos de información con el propósito de derivar conclusiones.

- Diferentes áreas o dominios de conocimiento (matemáticas, historia, etc.) tienen diferentes propiedades en su organización. En consecuencia, para tener un entendimiento profundo se requieren conocimientos tanto de los contenidos de la materia como de las estructuras organizativas de la misma.
- Los aprendices competentes y los solucionadores de problemas monitorean y regulan sus propios procesos y cambian las estrategias según sea necesario. Son capaces de hacer estimados y conjeturas informadas (*educated guesses*).
- El estudio de personas comunes en situaciones cognoscitivas brinda información importante acerca de los desempeños cognoscitivos competentes en escenarios cotidianos y de rutina. Al igual que el trabajo de los expertos, las competencias cotidianas están apoyadas en una serie de herramientas y normas sociales que permiten que los individuos desempeñen sus actividades en contextos específicos que frecuentemente no pueden desempeñar en otras situaciones.
- Una forma importante en que el conocimiento afecta el desempeño es mediante la influencia de las representaciones que hacen las personas de los problemas y las situaciones. Diferentes representaciones pueden hacer el mismo problema fácil, difícil o imposible de solucionar.
- La representación sofisticada de problemas por parte de los expertos es el resultado de estructuras de conocimiento bien organizadas. Los expertos saben cuáles son las condiciones de aplicabilidad de determinado conocimiento y son capaces de acceder al conocimiento relevante con facilidad.

En el proceso de formación profesional, entendido éste como un proceso de aprendizaje, tanto tutores como tutorados construyen una representación cognoscitiva de la situación de aprendizaje o de solución del problema que enfrentan. Es decir, construyen un modelo de la situación, a partir de su conocimiento previo, el cual incluye sus creencias, metas y deseos, entre otros, para adecuar su desempeño a la situación o contexto en que se encuentran (Kintsch, 1998).

Es con base en esas perspectivas, que a continuación se analizarán algunos de los procesos de tutorados y tutoras en un contexto de formación profesional que constantemente presenta con nuevas demandas, dadas las características inherentes al mismo.

PROCEDIMIENTOS

Bajo un esquema de investigación aplicada se tomaron en cuenta las necesidades e intereses que directores y maestros (actores permanentes) identificaron como prioritarias para llevar a cabo las intervenciones en los escenarios educativos. La prioridad señalada por ellos para las sedes a cargo de las tutoras en cuestión fue que los tutorados, nueve en total, realizaran intervenciones educativas para coadyuvar el desarrollo de comprensión lectora en los alumnos de la escuela.

Las tutoras por su parte, solicitaron a los tutorados desarrollar sus programas de intervención para los grupos escolares y al interior de las aulas con la intención de que el impacto fuera mayor para la escuela, y para invitar la participación de los maestros de la misma. Asimismo, con la intención de que el trabajo al interior de las aulas brindara a los tutorados experiencias significativas respecto al funcionamiento de las escuelas, a las acciones de los docentes y a las múltiples respuestas y manifestaciones de aprendizaje de los alumnos. De esta forma, las tutoras promueven que los tutorados adquirieran una amplia gama de entendimientos conceptuales, muchas veces tácitos, que son importantes para desempeñarse profesionalmente en entornos escolares y, que además, desarrollen competencias profesionales del psicólogo de la educación.

El razonamiento de las tutoras, que de inicio no compartían totalmente los tutorados, fue que el ejercicio profesional como psicólogos de la educación requiere estar preparados y tener la credibilidad necesaria para trabajar con alumnos, docentes, directivos y padres de familia de manera efectiva. Por ende, necesitan conocer a fondo los principales actores escolares y el funcionamiento de las aulas, como el lugar central donde se lleva a cabo la labor educativa. Tutoras y tutorados establecieron colaborativamente que el modelo de trabajo consistiría de un proceso recursivo, a manera de espiral y permeado de la reflexión constante, de planear, implantar (intervención), evaluar, planear de nuevo y así sucesivamente (véase figura 1).

Para informar el proceso, tanto tutoras como tutorados, levantaron registros de lo realizado por medio de diarios de campo, registros de los trabajos elaborados por los niños de la escuela y compilaron carpetas o portafolios. Igualmente, cada uno elaboró una bitácora reflexiva personal para analizar las observaciones,

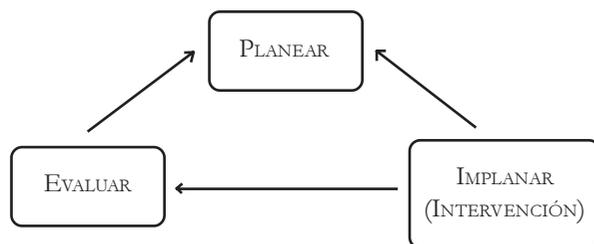


Figura 1. Modelo de trabajo.

entendimientos, dudas y todo lo que fuera útil para guiar el trabajo, detectar necesidades, analizar los propios procesos y eventualmente, analizar cambios.

Con base en lo planteado por Schön (1992) y por Bransford, Brown y Cocking (2000) sobre la pertinencia de los conocimientos, fue necesario leer y releer varios modelos teóricos y metodológicos de la bibliografía profesional para tener mejores entendimientos y desarrollar los entendimientos requeridos para facilitar la comprensión lectora de los niños de las escuelas.

Como actividad de aprendizaje y desarrollo, una vez por semana, se llevó a cabo un seminario específico de la residencia en las instalaciones de la FP-UNAM, para analizar lecturas, introducir nuevos temas, presentar y discutir avances de los trabajos, plantear necesidades y posibles soluciones. De la misma manera, después de cada observación realizada por las tutoras de las acciones de los tutorados en las aulas, se reunieron tutores y el grupo de tutorados en las instalaciones del escenario educativo, para socializar y analizar las actividades, las observaciones y las recomendaciones. Esta forma colegiada de analizar los trabajos facilitó tanto el aprendizaje individual como grupal, promovió el apoyo entre pares y la comunicación entre tutoras y tutorados.

Las tutoras, como más expertas en el área de dominio, intentaron guiar los procesos de pensamiento profesional de los tutorados mediante invitaciones a que los hicieran explícitos, con el propósito de lograr que ambos comprendan los alcances y limitaciones para las acciones profesionales de los mismos en el contexto de trabajo. Los tutorados, como principiantes, con frecuencia manifestaron entendimientos parciales y simplistas que al hacerlos explícitos, las tutoras, al contar con estructuras de conocimientos complejas y con experiencias variadas de solución de problemas específicos, pueden guiar. Por su parte, las tutoras hicieron explícito (verbalmente) su pensamiento y fundamentaron

sus observaciones y recomendaciones a las acciones de los tutorados.

Estas discusiones, contextualizadas en las acciones realizadas por cada tutorado, de acuerdo a las problemáticas y necesidades de los grupos escolares en los que intervenía, permitieron hacer más explícito los procesos mentales de cada participante. Gradualmente, los tutorados fueron apropiándose del proceso de análisis y reflexión y fueron apoyándose unos a otros para facilitar los aprendizajes de todos.

Periódicamente tutores y tutorados analizaron las bitácoras reflexivas para comprender los procesos de aprendizaje, las prácticas, los cambios en entendimientos y las propias reflexiones acerca de ellos. La lectura de las bitácoras por parte de las tutoras permitió entender y monitorear los aprendizajes, y las concepciones de los tutorados, al igual que la influencia de éstos en las acciones que los últimos realizaron en las escuelas y en el programa universitario.

De esa manera las tutoras, fueron también aprendiendo respecto a la formación profesional en escenarios auténticos del ejercicio profesional. Los tutorados, mediante sus reflexiones y reportes orales y escritos fueron aportando datos importantes respecto a sus propios procesos de aproximación al pensamiento de los más expertos.

En ese marco contextual, para fines de este trabajo y, a manera de resultados, nos concentraremos en cuatro temas principales del proceso de formación: 1) procesos de aprendizaje y cambio, 2) práctica, 3) mediación y 4) reflexión. Se presentarán algunos testimonios de tutorados de tres generaciones de la maestría, cada uno en diferente etapa de formación, incluyendo egresados y los de tutoras del programa. Para fines de análisis, los comentarios se clasificaron con base en los ocho aspectos de Bransford, Brown y Cocking (2000), enunciados anteriormente.

LO QUE HEMOS IDO APRENDIENDO

Los procesos de aprendizaje y el cambio, tuvieron lugar mediante construcciones y reconstrucciones de sentidos o entendimientos en cada faceta del trabajo. Las tutoras, fueron concientizándose de cómo la amplitud, fuerza y poder de sus conocimientos, concepciones y experiencias previas influyen en sus acciones. Igualmente de sus concepciones respecto a los programas universitarios llevados a la práctica en escenarios educativos.

Las experiencias previas de las tutoras les dictaban que la manera más directa de que los tutorados comprendieran el aprendizaje de los niños, la enseñanza y las escuelas sería desde el contexto del aula y a través del trabajo cercano con los docentes. Sin embargo, los tutorados mostraron extrañeza y resistencia ante esta demanda, ya que su concepción sobre la labor del psicólogo era asistencial; es decir, dirigida individualmente a aquellos niños que lo necesitaran o fueran referidos por los docentes. Dichas concepciones generaron protestas como "estamos aprendiendo a ser maestros en vez de aprender a ser psicólogos educativos". Gradualmente, los tutorados fueron comprendiendo las posibilidades del aula como escenario de aprendizaje y las diversas funciones y formas de trabajo del psicólogo en contextos escolares. Esta perspectiva, facilitó sus posibilidades de analizar los procesos de aprendizaje de los niños, de la colaboración con los docentes y de las acciones pertinentes para lograrlo. Acerca de ello una tutorada escribió:

‘Me tuve que enfrentar a la tarea de entender los conocimientos previos de los niños y sus concepciones... Inicialmente creía que si les presentaba a los alumnos muchas actividades de lectura de cualquier tipo, mejorarían sus habilidades de comprensión lectora y por lo tanto, de la comprensión de textos específicos... y sus entendimientos acerca del tema mejoraría. Yo entendía que leer y comprensión lectora eran una misma cosa y si los niños mejoraban su lectura en general, su comprensión específica... definitivamente iba a mejorar.

Mi propio proceso de cambio y mis aprendizajes específicos fue el resultado de la teoría, la guía de la tutora, las evidencias que me daban los niños y de los aprendizajes específicos de la materia.’

A través de las orientaciones de la tutora durante la práctica, los seminarios teóricos y de la reflexión sobre el trabajo llevado a cabo en el aula, la tutorada modificó sus entendimientos respecto a la lectura y la comprensión lectora, lo que le permitió aproximarse a analizar los procesos de comprensión lectora de los niños.

Cabe señalar que por la naturaleza misma del trabajo en escenarios auténticos, la relación que se estableció entre tutora y tutorados fue muy estrecha e individualizada. Ello favoreció el desarrollo de conocimientos al tutorado

y a su vez, fue moldeando las acciones de las tutoras para guiar, supervisar y observar los avances y cambios de los tutorados.

La tarea del tutor implica informar, guiar el análisis de la información, su aplicación en el proyecto y atender a las necesidades de cada tutorado, de manera que puedan ir avanzando en la consecución de sus metas. Estas metas permiten evaluar el avance en su formación como profesional competente; por lo tanto, también de las acciones de formación. El siguiente comentario es una muestra de ello:

‘Aunque conozco el proceso de formación de alumnos porque soy egresada de este programa, me fue muy difícil guiar a mis primeros alumnos. En un principio lo hacía como mi tutora lo había hecho conmigo, es decir, como yo lo había vivido. Después me di cuenta que esto no era así, que mis necesidades como alumna eran distintas a las necesidades que presentaban mis alumnos; que cada alumno requiere asesoría específica y distinta a la de los demás, de acuerdo a lo que ya sabe y a lo que le interesa saber.’

Fue necesario que la tutora adecuara la representación que tenía sobre los procesos de formación (representación que había conformado con base a sus experiencias y conocimientos previos como alumna), a la situación que ahora vivía y en la que aprendía como tutora. En ese sentido, tutorados y tutores se involucraron en procesos recursivos de aprendizaje y cambios teóricos, prácticos y metodológicos que les permitió responder a las demandas de la situación.

La práctica fue esencial en el programa. Los tutorados planeaban sus actividades de intervención laboriosamente, pero al implantarlas, con frecuencia se sorprendían de que no obtuvieran los resultados esperados. No podían explicar ni explicarse los resultados de las mismas ni el desempeño de los alumnos de la escuela. Por lo tanto, era esencial el análisis de cada experiencia desde los conocimientos teóricos (literatura profesional) con el acompañamiento (mediación) tanto de su tutora como de los otros tutorados en la misma sede escolar.

Así, la mediación, conjuntamente con la práctica, se hizo esencial en los procesos de cambio. Los comentarios de una tutorada, respecto a diferentes momentos de su trayectoria por la residencia, ilustra dichos procesos.

‘Desde el inicio, en mi trabajo en _____ [empleo previo], veía que podía hacer mucho, pero que faltaba conocimiento [a mí y a los demás].

Estar en la escuela es rico y veo si funciona o no. La observación al inicio fue interesante, cuando tuvimos que entrar a trabajar con un grupo [en apoyo a la escuela por incapacidad de una maestra] fue un horror porque no sabía ni por dónde. Ya no quería ir a la escuela porque no sabía qué hacer, tenía mucha angustia por no saber qué hacer.

El segundo semestre, estuve ya más tranquila. De repente nos dicen, ‘ya hay que entrar al aula’

Angustia de nuevo: ¿qué voy a hacer? Por la estructura que tiene uno de que primero se hace el proyecto bonito y luego se hace el trabajo.’

En el ejemplo anterior, se observan la expertez adaptativa y la transferencia de conocimientos señaladas por Bransford, Brown y Cocking (2000), ya que la tutorada aunque reconoce que tiene conocimientos previos sobre el ámbito escolar, no logra establecer la relación entre los conocimientos que ya tenía con las demandas de las nuevas tareas que se le están planteando en la residencia.

Durante las etapas iniciales del trabajo en la residencia fue evidente en las observaciones que los tutorados se sentían inseguros al tomar decisiones prácticas. Frecuentemente, hacían preguntas a la tutora, en espera de que ella les indicara exactamente qué hacer y cómo hacerlo, esto es, querían la receta exacta para la situación. Según fueron avanzando en la práctica, apoyadas por la teoría, la mediación y la reflexión, comenzaron a tomar decisiones, analizar los resultados, considerar las posibles modificaciones e identificar y abordar sus lagunas teóricas.

El siguiente comentario de una tutorada permite ejemplificar la relación entre los conocimientos con las demandas de una nueva tarea:

‘En el tercer semestre ya fui encaminando la intervención. Hice varias actividades pero sin foco. La maestra [de grupo] insistía que me fuera directo al tema que iba a trabajar (‘Te vas a tardar mucho’). Pude argumentar que los niños deben primero conocer unas cosas para luego pasar a las otras.’

Conforme avanzaron los semestres en la maestría, los tutorados fueron delimitando, modificando y adaptando su proyecto de intervención con base en los entendi-

mientos teóricos y prácticos que ya poseían. No obstante, aún requerían relacionar los diferentes tipos de información adquirida con las demandas existentes en el aula.

Bransford, Brown y Cocking (2000) señalan que los aprendices competentes monitorean y regulan su propia práctica, lo que les permite cambiar las estrategias según sea necesario. En el siguiente comentario de una tutorada, se observa lo mencionado por estos autores:

‘Planeo actividades [previamente] y en el momento otras actividades, de acuerdo a cómo veo a los niños.’

Finalmente, que la práctica permite estructurar y organizar los conocimientos, según se observa en el siguiente comentario:

‘Me veo que he cambiado mucho como profesional. Antes sentía la necesidad de aprender más, pero no sabía qué. La práctica te ayuda a traslapar a otros niveles, apoya a que puedas hacer otras cosas. Tengo conocimientos, algunos más específicos y otros más generales sobre el aprendizaje y los docentes.’

De igual forma, la mediación continua de un experto (tutor) al igual que la supervisión de las actividades de intervención en el aula, facilitaba establecer puentes entre los conocimientos previos con los nuevos conocimientos (Moll, 1990).

Las tutoras coadyuvaron a focalizar y guiar los aprendizajes de cada tutorado, al estar abordando sus necesidades específicas para adquirir los conocimientos (tanto teóricos como prácticos) que les permitieron realizar sus intervenciones. Al mismo tiempo, guiar los aprendizajes de los tutorados, facilitó a las tutoras identificar las necesidades de los tutorados en general.

Lo anterior, se expresa de manera sucinta en las palabras de una tutora:

‘La teoría, el contexto y los andamios que va construyendo el tutor son esenciales para la formación continua. La tarea implica informar, guiar el análisis de la información y su aplicación.’

Como tutor vamos trabajando de manera individualizada de manera que cada alumno con su proyecto y necesidades particulares pueda ir

avanzando a la consecución de sus metas, por un lado y las metas que nos permitan avalar su formación como profesional competente.’

Por otro lado, la mediación de los pares durante las interacciones en seminarios, intercambios de apoyo y aprendizaje cooperativo al resolver problemas y tareas comunes de la práctica, fueron muy importantes. Por ejemplo, a través de sus lecturas, los tutorados estaban convencidos e insistían en que en su práctica, estaban fungiendo como mediadoras y facilitadoras de los aprendizajes de comprensión lectora y de composición escrita de los niños de la escuela (Vygotsky, 1978). Entraban en conflicto cuando su tutora, sus pares o los maestros de grupo les hacían señalamientos que indicaban lo contrario. Fueron aproximándose a entender los procesos de mediación por analogía del trabajo con sus pares –mediación entre pares– y del trabajo con su tutora –mediación de la tutora– al igual que de sus intervenciones particulares y actividades con los niños.

Finalmente, la reflexión tomó muchas formas: lectura y re-lectura de las bitácoras reflexivas, análisis de las reflexiones propias, consultas con la tutora acerca de sus desempeños, consultas individuales y grupales, análisis de los productos de los niños, retroalimentación de los maestros de grupo, análisis de videograbaciones del trabajo en las aulas, entre otras.

Más allá de las fuentes de información para la reflexión, ésta fue también una fuente de construcciones teóricas, las que a su vez, se iban apoyando y complementando con literatura profesional y científica acerca del aprendizaje y de los temas de interés para sus proyectos particulares. Con el tiempo, los tutorados comenzaron a comprender y monitorear sus propios aprendizajes y los de los alumnos de la escuela a quienes estaba dirigido su trabajo.

El siguiente testimonio de una tutorada de cuarto semestre ilustra lo referente a los actores competentes y a los solucionadores de problemas quienes monitorean y regulan sus propios procesos y cambian las estrategias según sea necesario (Bransford, Brown y Cocking, 2000).

‘Ahora estoy entrando con los chicos [al aula] y apropiarme de esta forma de ver las cosas y observar, poniendo atención a los procesos de los niños.

Veo mi proceso anterior en línea pero hacia arriba: plan, intervención, evaluación. Entendí que es en espiral. Logro entender que es parte del mis-

mo proceso, evaluar constantemente. Siempre había dicho que la formativa [evaluación] es más importante no la había realizado con tanta conciencia y profesionalismo. En este mismo proceso hay más flexibilidad.’

El desarrollo de competencias para el ejercicio de una profesión es un proceso gradual, que el propio aprendiz debe construir con la ayuda de otros más expertos al igual que de sus pares. La información y las experiencias que han obtenido previamente y las que adquieren durante un nuevo proceso de formación van a reconstruirse para lograr nuevos entendimientos y lograr mayores niveles de competencia profesional (Coll y cols., 2006; Hargreaves, 2003; Zabalza 2007).

IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL

El presente trabajo, resalta la necesidad de analizar la formación profesional de manera integral. En los programas de formación, los cambios se imponen generalmente como políticas educativas, muchas veces sin tomar en cuenta los aspectos teóricos, prácticos y personales implicados, para que el cambio se traduzca a acciones renovadas (Fullan, 2005). Por otro lado, poco se ha estudiado el papel de los formadores y los procesos de formación como proceso de cambio (Zabalza, 2007).

En el trabajo presentado, los procesos combinados de aprendizaje y cambio, práctica, mediación y reflexión, evolucionaron gradualmente hacia una epistemología de la práctica tanto para los tutorados como para las tutoras (Schön, 1991). El trabajo en los escenarios escolares y las actividades que apoyan al mismo, permitió que los participantes (tutoras y tutorados) se enfrascaran continuamente en procesos de análisis, de reflexión y de aprendizajes teóricos, prácticos y metodológicos.

El ciclo de planeación, intervención, evaluación permitió contar con una estructura de trabajo, análisis y reflexión. Esa estructura, abordada de manera recursiva, en el cual cada acción sería evaluada por el propio actor individualmente o con sus pares y tutora, de antemano se consideraba que estaba sujeta a revisión lo cual facilitó establecer un clima y comunidad de aprendizaje conducentes a un desempeño profesional competente. Esto implica que la competencia profesional requiere constante análisis, reflexión, mediación y, frecuen-

temente revisión y adaptación para responder de manera efectiva a situaciones específicas.

Al concluir los dos años de duración del programa y considerando que las competencias profesionales se pueden observar mediante el desempeño de los actores, los tutorados han sido capaces de presentar, explicar y defender su práctica, tanto en los escenarios educativos donde los realizan, como en diferentes foros académicos, científicos y profesionales. Asimismo, han logrado explicar y aplicar sus propios procesos de formación, sus desempeños en los escenarios escolares y los procesos de aprendizajes de los niños. Tienen entendimientos profundos y estructurados de sus propias fortalezas y necesidades y de cómo pueden mejorar sus conocimientos, habilidades y competencias profesionales.

En lo que respecta a las tutoras, continúan evolucionando en sus concepciones y acciones para formar especialistas altamente capacitados, a partir de un enfoque más formativo que informativo, basado en los fundamentos teóricos de la psicología educativa y en las características específicas (alumnos, maestros, padres y comunidad) de los escenarios escolares.

En conclusión, el desarrollo de competencias profesionales estuvo favorecido por el trabajo sostenido de formadores y estudiantes orientados hacia la solución de problemas en los contextos reales en los que se desempeñaron. Sin embargo, dado que la formación no siempre puede ser específica a los ámbitos de desempeño profesional, fue igualmente necesario que fueran lo suficientemente flexibles y genéricos para permitir al futuro profesional adaptar y monitorear sus acciones según las situaciones de acción. Esto es de suma importancia dado que las situaciones a las que se enfrentan formadores y estudiantes modifican de forma particular su proceso de formación profesional, y que en cada acción y tarea a resolver construyen un modelo de la situación acorde a lo que consideran que la misma requiere. De ahí, la necesidad de que las diversas situaciones de aprendizaje para formadores y estudiantes en el proceso de formación profesional conlleven a la activación o construcción de conocimientos y habilidades tanto particulares como diferenciados y generales que permitan responder a distintos contextos de utilización de dichos conocimientos y habilidades. En este sentido la reflexión para el aprendizaje, el cambio, la práctica, la mediación individual y guiada con el acompa-

ñamiento de pares y de otros más expertos es esencial para un desempeño profesional competente y para el aprendizaje a lo largo de la vida personal y profesional.

REFERENCIAS

- Bransford, J. D., Brown, A. L. y Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience and school*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2006). Análisis y resolución de casos-problema mediante el aprendizaje colaborativo. *Revista de Universidad y sociedad del conocimiento*, 3(2), 29-40.
- Fullan, M. (2005). The meaning of educational change: A quarter of a century of learning. En A. Lieberman (Ed.), *The roots of educational change* (pp. 202-216). Springer: The Netherlands.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona : Octaedro.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Macotela, S. y Paredes, H. (2003). Formación de psicólogos escolares con base en un modelo de supervisión experta en campo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 8(1), 5-23.
- Moll, L. C. (1990). *Vygotsky and Education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2005). *Educación para adultos: Más allá de la retórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Richardson, V. (1990). Significant and worthwhile change in teaching practice. *Educational Researcher*, 19(7), 10-18.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Seda, I. (1994). Commentary on 'Portfolio assessment: Experiences at the Kamehameha elementary education program'. En S. Valencia, E. Heibert y P. Afflerbach (Eds.). *Authentic reading assessment* (pp. 127-133). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Grijalbo.
- Zabalza, M. A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.