

# TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA: INNOVACIÓN, POLÍTICA Y CULTURA EN LA FORMACIÓN DOCENTE



**Hebert Erasmo Licona Rivera**  
**Luz Briseida Rivera Martínez**  
**Manuel de Jesús Mejía Carrillo**  
Coordinadores

ISBN: 978-607-26975-3-9



9 786072 697539

# TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA: INNOVACIÓN, POLÍTICA Y CULTURA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

## Coordinadores

### **Hebert Erasmo Licona Rivera**

Doctor en Ciencias para el Aprendizaje  
Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal  
“Gral. Lázaro Cárdenas del Río”

### **Luz Briseida Rivera Martínez**

Maestra y Doctorante en Educación  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

### **Manuel de Jesús Mejía Carrillo**

Doctor en Ciencias de la Educación  
Universidad Pedagógica de Durango

## Autores

*Hebert Erasmo Licona Rivera, Mónica Paola de Anda García, Cecilia Ayesihuatl Rodarte Acevedo, Adriana Herrada Ramos, Jaime Ramírez Chávez, Manuel de Jesús Mejía Carrillo, Isaias Yavet Orihuela Muñoz, Laura Olivia Jauregui García, Luis Humberto Tarango Ávila, Armando Gómez Villalpando, Rosa Evelia Carpio Domínguez, Dora Alicia Villalobos Ontiveros, Fernando Gálvez Rodríguez, Oscar Luis Ochoa Martínez, Arturo Barraza Macías, Rosa Leticia Moreno Nery, Iris Argumaniz Flores, Angela Gabriela Molina Arriaga, María Teresa Rivera Morales, Nancy Griselda Pérez Briones, Mireya del Carmen González Álvarez, Rosalba Nevárez Ramírez*

## Edición

### Primera edición:

Editado en Victoria de Durango, Dgo., México. Marzo 28 de 2025

ISBN: 978-607-26975-3-9

**Editor:** Red Durango de Investigadores Educativos A. C.

### Comité científico:

Anahí del Rocío Mejía Carrillo (SEED)  
Agustín Rodríguez Ruiz (Docencia Digital-ISIBÉRICO-SEED)  
Lidia Judith Camacho Esparza (UPD)  
Nancy Diana Quiñones Ponce (ReDIE-SEED)  
Luz Briseida Rivera Martínez (ByCENED)  
Manuel de Jesús Mejía Carrillo (UPD)  
Hebert Erasmo Licona Rivera (IESEN)

**Corrección de estilo:** Rosalba Nevárez Ramírez

**Diseño editorial:** Hebert Erasmo Licona Rivera

### Revisión editorial por parte de ReDIE:

D. C. E. José Cirilo Castañeda Delfin

**Este libro no puede ser impreso ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio, sin la autorización por escrito de los editores.**

## RESUMEN

El libro Transformación educativa: innovación, política y cultura en la formación docente es una obra que analiza los cambios y desafíos en la educación desde tres perspectivas fundamentales: la innovación en la enseñanza, el impacto de las políticas educativas y la influencia de la dimensión cultural en la formación docente. A través de un conjunto de ensayos académicos, se abordan temas clave que configuran el presente y futuro de la educación, destacando la importancia de una enseñanza adaptable a las nuevas exigencias del contexto social y tecnológico.

Dividido en cinco bloques temáticos, el libro examina áreas como la enseñanza de las matemáticas, la política y reforma educativa, la formación y desarrollo profesional docente, la investigación y metodología educativa, así como la identidad y la cultura en la educación. Entre los temas tratados, se incluyen el uso de tecnologías en la enseñanza, los retos de la Nueva Escuela Mexicana, la inclusión en la formación docente y el papel de la identidad en las instituciones educativas.

Lejos de ofrecer respuestas definitivas, esta obra invita a la reflexión y al debate, promoviendo un análisis crítico e interdisciplinario sobre los retos educativos contemporáneos. Con ello, busca contribuir al desarrollo de nuevas estrategias que fortalezcan la formación docente en un mundo en constante evolución, alineándose con la idea de que la mejora educativa surge del diálogo entre teoría y práctica.

## ÍNDICE

|                                                                                                                                                                            |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Introducción.....                                                                                                                                                          | 1   |
| Capítulo 1. El uso de las representaciones y significados en la enseñanza de las matemáticas.....                                                                          | 8   |
| Capítulo 2. Influencia de las creencias y las actitudes en el aprendizaje de las matemáticas en los estudiantes de educación primaria.....                                 | 25  |
| Capítulo 3. Los libros de texto gratuito de matemáticas en el Sistema Educativo Mexicano en el periodo de 1960 a 2019 .....                                                | 39  |
| Capítulo 4. Los campos formativos de la Nueva Escuela Mexicana: un enfoque integral para el desarrollo de los estudiantes .....                                            | 48  |
| Capítulo 5. Retos formativos para los docentes de la nueva escuela mexicana...                                                                                             | 60  |
| Capítulo 6. Barreras para el Aprendizaje y la Participación que enfrentan jóvenes con diversidad funcional en su formación inicial como docentes. ....                     | 77  |
| Capítulo 7. Ideologías de pensamiento: cultura escolar en las instituciones formadoras de docentes.....                                                                    | 93  |
| Capítulo 8. Saber inglés para enseñar inglés: Reflexiones sobre el perfil de ingreso para la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en escuelas normales ..... | 115 |
| Capítulo 9. Actitudes en el uso de tecnologías de la información y comunicación en docentes de educación media superior.....                                               | 133 |

|                                                                                                                                |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Capítulo 10. Investigación acción para la intervención social y educativa en contextos vulnerables.....                        | 142 |
| Capítulo 11. Nivel de comprensión lectora en alumnos de educación primaria ..                                                  | 161 |
| Capítulo 12. Sinergia entre los factores que permiten el fortalecimiento de la identidad en las instituciones educativas ..... | 172 |
| Capítulo 13. Mujer, ¿qué significa esa palabra? .....                                                                          | 189 |

## INTRODUCCIÓN

Los coordinadores del libro:

Hebert Erasmo Licona Rivera  
Luz Briseida Rivera Martínez  
Manuel de Jesús Mejía Carrillo

La educación se encuentra en constante transformación, moldeada por innovaciones, cambios en las políticas públicas y las dinámicas culturales que influyen en la formación de los futuros docentes. En un mundo cada vez más interconectado y con demandas educativas en evolución, es imprescindible analizar cómo estos factores interactúan y configuran el presente y el futuro de la enseñanza. Como señala Fullan (2015), la mejora educativa no puede concebirse como un proceso aislado, sino como una serie de interacciones entre maestros, estudiantes, políticas gubernamentales y la sociedad en su conjunto. En este sentido, la formación docente desempeña un papel central en la calidad educativa, ya que los profesores no sólo transmiten conocimientos, sino que también generan ambientes de aprendizaje que fomentan el pensamiento crítico y la innovación pedagógica (Darling-Hammond, 2010).

Este libro, *Transformación educativa: innovación, política y cultura en la formación docente*, reúne una serie de ensayos académicos que abordan la transformación educativa desde tres ejes fundamentales: la innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, las políticas que impactan el quehacer docente y la dimensión cultural que atraviesa toda práctica educativa.

La innovación educativa, entendida como la implementación de nuevas estrategias didácticas y tecnológicas, ha cobrado una relevancia particular en los últimos años, impulsada por la creciente digitalización y los cambios en las formas de acceder al conocimiento, y ha adquirido una importancia notable en el contexto actual debido a la digitalización y las nuevas formas de acceder al conocimiento (Bates, 2019). Esto se debe a que las herramientas digitales y las tecnologías emergentes han transformado la manera en que se enseña y se aprende, ofreciendo oportunidades para personalizar la educación y hacerla más accesible y efectiva para diversos tipos de estudiantes. Además, estas innovaciones permiten una mayor interacción y colaboración entre estudiantes y docentes, lo que puede enriquecer el proceso educativo. La implementación de estas nuevas estrategias didácticas y tecnológicas también requiere que los educadores adapten y actualicen continuamente sus habilidades, lo que subraya la importancia de políticas educativas que apoyen el desarrollo profesional docente y fomenten entornos de enseñanza flexibles y dinámicos.

Las políticas educativas establecen los marcos normativos y estructurales que pueden facilitar o limitar el desarrollo profesional docente, evidenciando la necesidad de modelos de gobernanza más flexibles y adaptativos que juegan un papel crucial en el desarrollo profesional docente (Schleicher, 2018). Estos marcos permiten una mayor capacidad de respuesta a las necesidades cambiantes de los docentes y estudiantes, promoviendo un desarrollo profesional más efectivo y contextualizado. La flexibilidad en las políticas puede fomentar innovaciones en la

enseñanza y el aprendizaje, así como una mejor adaptación a los desafíos contemporáneos que enfrenta la educación.

El componente cultural de la educación resalta la importancia de comprender los contextos socioculturales en los que se insertan las prácticas docentes, dado que la enseñanza no ocurre en un vacío, sino que responde a valores, tradiciones y estructuras históricas específicas (Freire, 1970). Este componente es fundamental porque las prácticas docentes están profundamente influenciadas por el contexto sociocultural en el que se llevan a cabo, lo cual significa que la enseñanza debe adaptarse a los valores, tradiciones y estructuras históricas específicas de cada comunidad. Comprender estos contextos permite a los docentes diseñar estrategias de enseñanza más efectivas y relevantes para sus alumnos, reconociendo que la educación no es un proceso aislado, sino uno que interactúa constantemente con el entorno cultural y social. Esta perspectiva es crucial para desarrollar enfoques educativos que sean inclusivos y respetuosos de la diversidad cultural.

El presente libro está integrado por diversos ensayos agrupados por temáticas en los siguientes cinco bloques: Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas, Política y Reforma Educativa, Formación y Desarrollo Profesional de Docentes, Investigación y Metodología Educativa y el último que es, Identidad y Cultura.

En el primer bloque, se pueden encontrar temas como el uso de las representaciones y significados en la enseñanza de las matemáticas, la influencia de las creencias y las actitudes en el aprendizaje de éstas, donde se señala que el bajo rendimiento académico en esta materia ha generado un entorno negativo en

torno a su enseñanza. Por otro lado, se aborda también en este apartado, la importancia de los Libros de Texto Gratuito (LTG) y cómo han sido un recurso fundamental en la labor docente, aunque su contenido ha sido modificado a lo largo del tiempo conforme a intereses político-educativos.

En el siguiente apartado de Política y Reforma Educativa, se abordan temas en torno a la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Se analizan las características de la NEM centrándose en los campos formativos y su vínculo con el desarrollo personal y social de los estudiantes de educación básica, pues la comprensión de estos elementos es clave para optimizar la práctica docente y generar un impacto tanto individual como colectivo en la comunidad. Además, se aborda cómo la NEM propone una transformación en la formación docente, priorizando un aprendizaje centrado en los estudiantes a través de metodologías activas y el desarrollo de competencias socioemocionales.

El tercer bloque de Formación y Desarrollo Profesional está integrado por temas sobre Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que enfrentan jóvenes con diversidad funcional en su formación inicial como docentes y cómo los docentes juegan un papel clave en la creación de entornos inclusivos. Otro ensayo, analiza la permanencia de ciertos estereotipos en la formación docente y examina los factores que moldean la cultura escolar, su evolución y su influencia en la práctica educativa. Se presentan también reflexiones sobre el perfil de ingreso para la licenciatura en enseñanza y aprendizaje del inglés en escuelas normales, situación que ha generado debate entre los docentes, quienes analizan pros y contras de establecer filtros de admisión y proponen estrategias para mejorar la

calidad educativa y garantizar el perfil de egreso. Considerando la labor docente tan importante, se analizan las actitudes de los docentes de Educación Media Superior respecto al uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), se examina su disposición, conocimientos y habilidades en entornos digitales, así como el impacto de estas herramientas en el ámbito educativo.

La siguiente sección integra temas de Investigación y Metodología Educativa, donde una parte explica que la Investigación Acción para la intervención social y educativa en contextos vulnerables, es un método que favorece la solución de problemas enfocándose en el empoderamiento de grupos vulnerables los cuales a través de la reflexión puedan lograr un cambio social para beneficio propio y de su comunidad. En este mismo apartado se presenta otro trabajo donde se analiza la importancia de la comprensión lectora en la educación, resaltándola como una herramienta esencial para acceder al conocimiento y construir la realidad.

El último bloque aborda la temática de Identidad y Cultura, cerrando por un lado con el tema de sinergia entre los factores que permiten el fortalecimiento de la identidad en las instituciones educativas, donde se destaca la importancia de identificar los componentes que fortalecen la identidad institucional y explorar estrategias que favorecen la interacción de estos elementos para alcanzar los objetivos educativos. Por último, se presenta un escrito que examina el significado del concepto "mujer" desde diversas perspectivas y momentos históricos, a través de los testimonios de cuatro mujeres destacadas en la educación y la política, algunas de las cuales vieron limitadas sus oportunidades debido a su género, se analiza su experiencia personal, su percepción social y los desafíos que han

enfrentado. Se reflexiona sobre la evolución del reconocimiento y trato hacia las mujeres, señalando que, aunque ha habido avances, aún persisten situaciones de desigualdad y manifestaciones de machismo, no solo entre los hombres, sino también dentro de la propia sociedad.

Este libro no pretende ofrecer respuestas definitivas, sino generar un espacio de diálogo y debate sobre los temas clave que configuran el panorama educativo actual. Cada capítulo presenta un ensayo independiente, lo que permite al lector explorar diversas perspectivas y enfoques en torno a la transformación educativa. La diversidad de voces y metodologías presentes en estos ensayos refleja la complejidad de los procesos educativos y la necesidad de aproximaciones interdisciplinarias para comprender sus múltiples dimensiones.

Esperamos que estas páginas sirvan como una invitación a la reflexión y al intercambio de ideas, contribuyendo al desarrollo de nuevas propuestas y estrategias para fortalecer la formación docente en un mundo en constante cambio. Como afirma Hargreaves y Fullan (2012), la mejora educativa solo es posible cuando se articulan la teoría y la práctica, en un diálogo continuo que permita transformar la enseñanza desde sus bases. En este sentido, el presente libro busca aportar elementos para dicha transformación, promoviendo un análisis crítico e informado sobre los desafíos y oportunidades en la formación docente.

## **Referencias**

Bates, A. W. (2019). Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning. BCcampus.

- Darling-Hammond, L. (2010). *The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future*. Teachers College Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Fullan, M. (2015). *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.
- Schleicher, A. (2018). *World Class: How to Build a 21st-Century School System*. OECD Publishing.

# **CAPÍTULO 1. EL USO DE LAS REPRESENTACIONES Y SIGNIFICADOS EN LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS**

## **Autores**

**Hebert Erasmo Licona Rivera<sup>1</sup>**

**Mónica Paola de Anda García<sup>2</sup>**

**Cecilia Ayesihuatl Rodarte Acevedo<sup>3</sup>**

**<sup>1 al 3</sup> Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal**

**“Gral. Lázaro Cárdenas del Río”**

## **Correspondencia**

[hebertlicona@iesenlerdo.mx](mailto:hebertlicona@iesenlerdo.mx)<sup>1</sup>

[monicadeanda@iesenlerdo.mx](mailto:monicadeanda@iesenlerdo.mx)<sup>2</sup>

[ceciliarodarte@iesenlerdo.mx](mailto:ceciliarodarte@iesenlerdo.mx)<sup>3</sup>

## **Resumen**

*Las matemáticas, entendidas como el lenguaje universal, están llenas de símbolos y significados, significados que pueden ser usados para resolver problemas de manera fácil desde el punto de vista de quien resuelve. Entender los símbolos y sus significados puede mejorar el raciocinio y pensamiento lógico de las personas siempre y cuando las prácticas pedagógicas consideren la diversidad en los procesos de aprendizaje.*

*Se puede transitar indistintamente entre la parte real de las matemáticas y la parte abstracta, de tal manera que una persona puede seleccionar cómo resolver un problema a través de la comprensión de los símbolos y sus representaciones, lo que fortalece el pensamiento lógico y mejora la capacidad de abstracción. Un mismo significado puede tener diferentes representaciones, lo que pone de manifiesto la importancia de guiar a los estudiantes a transitar entre representaciones reales y abstractas.*

*La comprensión matemática está crucialmente ligada a la conversión entre registros de representación, ya que permite a los aprendices desarrollar estrategias personales que optimicen el cálculo y la resolución de problemas. Existen diversos*

*estudios que destacan que la competencia matemática no solamente implica memorizar algoritmos, sino construir significados a través de la experiencia y el contexto que envuelve a cada estudiante.*

*Para que el aprendizaje efectivo se logre, es importante enfatizar en la comprensión de las operaciones con antelación a la enseñanza de algoritmos, facilitando así el desarrollo de métodos propios de cada alumno. Lo que es más, el empleo de modelos mentales y representaciones semióticas facilita la internalización del conocimiento.*

*Finalmente, los procesos didácticos deben enfocarse en guiar a los alumnos a realizar conexiones entre representaciones y significados para lograr una comprensión lo suficientemente profunda pero flexible de los conceptos matemáticos.*

**Palabras clave:** Matemáticas, Representaciones simbólicas, Algoritmos

### **Abstract**

*Mathematics, understood as the universal language, is full of symbols and meanings, meanings that can be used to solve problems easily from the point of view of the solver. Understanding symbols and their meanings can improve people's reasoning and logical thinking as long as pedagogical practices consider the diversity in learning processes.*

*It is possible to move indistinctly between the real part of mathematics and the abstract part, in such a way that a person can select how to solve a problem through understanding the symbols and their representations, which strengthens logical thinking and improves the capacity for abstraction, which highlights the importance of guiding students to move between real and abstract representations.*

*Mathematical understanding is crucially linked to the conversion between representation registers, since it allows learners to develop personal strategies that optimize calculation and problem solving. There are several studies that highlight that mathematical competence does not only involve memorizing algorithms, but*

*also constructing meanings through the experience and context that surrounds each student.*

*In order to achieve effective learning, it is important to emphasize the understanding of operations prior to teaching algorithms, thus facilitating the development of methods specific to each student. What is more, the use of mental models and semiotic representations facilitates the internalization of knowledge.*

*Finally, teaching processes should focus on guiding students to make connections between representations and meanings to achieve a sufficiently deep but flexible understanding of mathematical concepts.*

**Keywords:** Mathematics, Symbolic representations, Algorithms

## **Introducción**

La enseñanza de las matemáticas siempre ha ocasionado conflicto tanto para el docente que tiene que encontrar formas de ayudar al estudiante a comprender lo que se le presenta, como al discente que tiene que encontrarle significado en relación con cosas que ya conoce, sobre todo de su vida cotidiana.

Una de las razones tiene qué ver con las malas prácticas en la enseñanza de ellas, sin embargo, el trabajo que se hace en las aulas no considera el aprendizaje individual de cada estudiante, más bien se diseñan actividades de aprendizaje para llevar al grupo como un solo ente hacia el conocimiento.

En el entendido de que cada persona percibe de manera diferente lo que se presenta, debido a su bagaje cultural, histórico y emocional, se requiere en esa misma diversidad ayudar al alumno a desarrollar su conocimiento matemático.

Las matemáticas al igual que los idiomas son el lenguaje universal, y por lo tanto está lleno de símbolos y significados, sin dejar de lado que existen diferentes representaciones para cada significado y que al igual que con el idioma, se tienen que considerar sus variantes.

Se presenta en este ensayo algunas ideas sobre el proceso de orientar a los alumnos a entender los símbolos y sus significados y llevarlos gradualmente desde la parte real a la abstracta para la generalización de procesos aplicables.

## **Desarrollo**

No hay duda de que la matemática es una ciencia llena de símbolos y significados, que terminan siendo un problema en la mente del alumno; muchos de los símbolos tienen significados diferentes, pero también es conocido que el mismo significado puede tener diferentes representaciones; considere, por ejemplo, dos símbolos que pueden ser diferentes, pero que, en ciertos aspectos, representan lo mismo:  $\frac{1}{2}$  y 50%. ¿Qué se debe entender en cada uno de ellos?, ¿hay algunas ocasiones en que significan lo mismo?, ¿puede usarse indistintamente cada una de esas representaciones?, ¿se puede usar la que sea más cómoda al cerebro del estudiante?

Ejemplos como estos suceden continuamente en el campo de las matemáticas y los alumnos no se animan a usar una representación u otra por motivo de que no han construido su propio aprendizaje, solamente repiten lo que ven al docente hacer en clase, y siguen el recorrido tal cual, sin buscar alguna alternativa que les facilite más el proceder.

La idea es propiciar a través de representaciones y significados el aprendizaje de las matemáticas, pero, principalmente, simplificar las operaciones aritméticas cotidianas que se presentan en la vida de los alumnos de nivel básico, mediante representaciones que tengan un símbolo diferente, pero cuyo valor sea el mismo.

En el caso mencionado, es natural pensar que un alumno puede pensar en el 50% de algo, pero calcularlo como la mitad de un valor. Quizá para el lector esta suposición es en cierto grado obvia, pero ¿se puede usar la misma mecánica para calcular otro tipo de operaciones?

Se presentan a continuación algunos trabajos al respecto, que se han realizado con el fin de entender las representaciones que suceden en la mente de los alumnos al tratar de entender los conceptos matemáticos.

De acuerdo con lo que mencionan Font, Godino y D'Amore (2007), la razón de este interés debemos encontrarla en el hecho de que hablar de representación equivale a hablar de conocimiento, significado, comprensión, modelización, etc., lo cual quiere decir que no se puede hablar solamente de símbolos y significados, aunque en este caso, para el propósito que se busca es suficiente. Para ellos, hablar de representación (significado y comprensión), implica necesariamente hablar del conocimiento matemático, y, por tanto, de la actividad matemática, sus “producciones” culturales y cognitivas, así como de las relaciones con el mundo que nos rodea.

Hablando de las matemáticas como un lenguaje, de hecho, como el lenguaje universal, se tiene que entender que hay una diversidad enorme en el ámbito, lo cual, por consecuencia, lleva a pensar que está cargado de significados que tienen qué ver con todos los aspectos de las naciones, tales como culturales, políticos, económicos, sociales, etc., lo cual es visible en la forma en cómo se hacen las operaciones (aritméticas, en este caso) en cada uno de los países.

Se pueden observar procedimientos gráficos, manuales, tabulares que permiten simplificar los procedimientos. Haciendo búsquedas en internet se pueden apreciar alumnos de nivel básico haciendo cada uno versiones diferentes de la misma operación y que les permiten realizarlas con tal velocidad, aunque de formas que nos parezcan extrañas.

Por tal razón los teóricos manifiestan que las representaciones no se pueden entender de manera aislada, adquieren sentido sólo como parte de un sistema más amplio con significados y convenciones que se han establecido.

Desde el punto de vista cognitivo la comprensión de un objeto matemático se entiende básicamente en términos de integración de representaciones mentales. Esta integración es la que asegura la competencia en el uso de las representaciones externas asociadas al objeto. Desde esta perspectiva, un objetivo central en la enseñanza de las matemáticas consiste en conseguir que los estudiantes sean capaces de pasar desde una representación a otra, pero se reconoce que este objetivo es difícil de lograr. La conversión de representaciones es un problema crucial en el aprendizaje de las matemáticas (Duval 2002, como se cita en Font, Godino & D'Amore, 2007).

La importancia crucial que se da a la conversión de representaciones (tanto en la enseñanza como en el aprendizaje) desde el punto de vista cognitivo es consecuencia de entender la “comprensión” básicamente en términos de procesos mentales.

Llevar al alumno a través del proceso de comprensión de la conversión de representaciones se puede hacer en dos líneas, en la primera implica ayudarle a entender que en la matemática siempre se trabaja con representaciones de los objetos, dicho entendimiento hay que orientarlo para que se dé cuenta que trabajar con representaciones es lo mismo que trabajar con los objetos reales, para tal fin permítaseme dar otro ejemplo: en un salón de clase donde se está enseñando acerca de la suma un docente puede llevar manzanas reales para ejemplificar la operación de suma, sin embargo, puede presentar también al alumno fotos de las manzanas y realizar la misma operación, en cuyo caso el resultado sería el mismo.

También podría cambiar las fotos de las manzanas por dibujos mal logrados de las mismas frutas y la operación sería la misma; posterior a ello podría usar las palabras de las manzanas como tal y ayudar a entender que el resultado de la operación sería el mismo, incluso podría sustituir la palabra por la letra “m” (de manzana) y la operación arrojaría el mismo resultado. Esto último es la esencia para el aprendizaje del álgebra si se sustituyen las letras “m” por otras como la “x”, siempre y cuando se le vaya explicando al joven que cada símbolo significa exactamente lo mismo.

En la segunda línea de comprensión hay que ayudarle al alumno a entender que los números tienen muchas representaciones diferentes que significan lo

mismo, pero que pueden facilitar las operaciones. En un proceso formal, según el primer ejemplo mencionado, calcular el 50% de un valor implicaría multiplicar ese valor por 50 y después dividirlo por 100, si esa misma operación la hacemos por  $\frac{1}{2}$ , se haría más fácil al solamente dividir por dos o lo que es lo mismo sacar la mitad.

La comprensión de que se pueden sustituir dos representaciones diferentes que tengan el mismo significado puede acelerar considerablemente la velocidad con la que se hacen las operaciones básicas.

Para el objetivo buscado en el presente ensayo, es importante lograr la conversión de representaciones entre una forma y otra, entre un enfoque y otro. He de manifestar por lo tanto que ayudar al niño desde temprana edad a entender significados y representaciones les ayudará a entender mejor las matemáticas. Razón por la cual hay que enseñarles primeramente los significados de las operaciones, incluso antes de enseñarles los algoritmos comunes para su ejecución, dado que la comprensión de esos significados facilitará la creación de algoritmos propios que simplificarán las operaciones aritméticas en el proceso mental del alumno.

Es muy importante que el docente se centre en la creación de significados compartidos, pero no en el cómo lograrlo, de tal manera que permita al estudiante organizar sus estructuras mentales a través de la reflexión, para que encuentre formas diferentes de realizar las operaciones sin alejarse de su significado.

Hablando de las representaciones, se puede usar esta clasificación simple para las internas y externas. Según Font, Godino & D'Amore (2007) se usa este

término para describir la cognición de las personas en cuyo caso suele ir acompañado del término “mental” o “interna”. Por otra parte, es normal utilizar el término representación para referirnos a los sistemas de signos públicos (ostensivos) que son las herramientas indispensables para la actividad matemática. Cuando el término “representación” se utiliza con este objetivo, suele ir acompañado del término “externa”.

La disponibilidad y uso de diversos sistemas de representación semiótica, sus transformaciones y conversiones, se considera imprescindible en la generación y desarrollo de los objetos matemáticos, pero la producción y aprehensión de representaciones materiales no es espontánea, y su dominio debe ser un objetivo de la enseñanza. Una atención particular debe darse a la conversión entre registros no congruentes entre sí.

La importancia crucial que se da a la conversión de representaciones (tanto en la enseñanza como en el aprendizaje) desde el punto de vista cognitivo es consecuencia de entender la “comprensión” básicamente en términos de procesos mentales (Font, Godino & D'Amore, 2007).

Font, Godino & D'Amore (2007) consideran que un alumno ha comprendido un determinado contenido cuando lo usa de manera competente en diversas prácticas. Se entiende pues, la comprensión, básicamente, como una capacidad que tiene el alumno y no tanto como un proceso mental que se produce en su mente cuando articula representaciones. La capacidad se traduce en prácticas que son evaluables públicamente, mientras que el proceso mental es una experiencia privada de la persona.

Según Lupiáñez y Moreno (2001), existen registros de representación gráficos, algebraicos y tabulares. Entre diferentes registros de representación se pueden realizar conversiones, que son transformaciones de una representación hecha dentro de un registro, en otra representación dentro de otro registro.

Con relación al problema de comprensión y su relación con la traducción entre diferentes representaciones, se argumenta que, desde un punto de vista ontosemiótico, el problema no es si hay que introducir una sola representación de un objeto o más de una, ni qué traducciones o relaciones entre representaciones hay que tener en cuenta. El problema está realmente en determinar si las representaciones introducidas facilitan la realización de la práctica que interesa que forme parte del significado global del alumno o no, en saber si aumentan o disminuyen la complejidad semiótica y también en saber si producen o no conflictos semióticos innecesarios (Font, Godino & D'Amore, 2007).

Por su parte, Font (2009) considera que los conceptos matemáticos se representan en los libros, pizarras, etc. por sistemas matemáticos de signos. Estos signos con soporte material forman parte del mundo real; por tanto, la representación mental de estos signos matemáticos se puede considerar como un caso particular de la representación mental de los objetos del mundo real, por lo tanto, indica que la representación no puede estudiarse separadamente de la significación.

Font (2009) manifiesta que las representaciones no se pueden considerar desligadas del proceso de abstracción y, más en general, de los procesos cognitivos movilizados por los contenidos matemáticos. Concuero con este autor, la

representación está asociada a uno o varios significados, significados que han sido asignados según las experiencias propias del aprendiz, por lo tanto, tienen que ver con su experiencia muy particular.

Según Bruner (1996, como se cita en Font, 2009) hay tres tipos de representaciones: 1) La enactiva: es una manera de representar experiencias anteriores mediante una respuesta motriz adecuada, 2) La icónica: consiste en recrear mentalmente una situación anterior: por ejemplo, si en un viaje hemos visitado un lugar que nos ha gustado mucho, podemos recrear sus imágenes y 3) La simbólica: este tipo de representación va ligada a la competencia lingüística y permite representar las situaciones mediante símbolos.

Duval (1995, como se cita en Font, 2009) por su parte, clasifica las representaciones en conscientes y no conscientes. Por conscientes, entiende aquellas en las que aparece “algo”; y por no conscientes, las que se escapan completamente a la percepción del sujeto. A continuación, clasifica las representaciones también en internas y externas; entendiendo por externas aquellas que son visibles y observables públicamente, y por internas, las privadas que no lo son. Duval (1995, como se cita en Font, 2009), considera que las representaciones externas son por naturaleza semióticas, ya que se producen mediante un sistema de signos y son accesibles a todos los sujetos capaces de interpretar este sistema de signos. Las representaciones externas tienen diferentes funciones: sirven para comunicar, para objetivar y pueden ser manipuladas.

Como lo menciona Font (2009), optar por una visión pragmática del significado implica focalizar el interés en las prácticas públicas y dejar en segundo

plano el interés por los procesos mentales de las personas. Contrario a lo manifestado por Font, la opinión del autor del presente trabajo tiene un interés particular de utilizar de manera práctica las representaciones y sus significados, con la idea de facilitar operaciones aritméticas en la mente de los jóvenes y proporcionarle velocidad y comodidad a la hora de resolver problemas.

Desde la perspectiva de las ciencias cognitivas, las representaciones son consideradas como cualquier noción, signo o conjunto de símbolos que significan algo del mundo exterior o de nuestro mundo interior. Podemos representar en nuestra mente algo que percibimos con nuestros sentidos, algo que vemos, olemos o sentimos, como también algo que nos imaginamos (Tamayo, 2006). Es en este sentido que los significados que vamos asignando a los diferentes símbolos deben por fuerza estar asociados con cosas impresionantes de su vida diaria.

Tamayo (2006) también indica que los conjuntos de signos o de símbolos que representan algo pueden ser externos o internos. Por ejemplo, los mapas, los diagramas y los dibujos son tipos de representaciones externas, elaboradas con propósitos comunicativos y producidos por acciones intencionadas o no intencionadas de las personas, que usamos permanentemente en nuestras vidas. También lo son las palabras y otras notaciones simbólicas de uso común, por ejemplo, que empleamos en los campos de la física, la química y las matemáticas. Estas representaciones externas son también conocidas como representaciones semióticas.

Como lo manifiesta Tamayo (2006), esos significados pueden ser palabras e incluso símbolos. En esta misma línea de ideas, he de manifestar que otro problema

con las operaciones elementales es que no “suenan” igual que los problemas en que enfrenta en su vida diaria, ya porque los ejemplos puestos en el salón son idealistas o porque hubo un mal diseño de parte del docente, en todo caso, no es lo mismo hablar de una suma que decir el costo de una cosa y otra. Es más fácil y común decir tanto de esto y tanto de lo otro que decir esto más lo otro.

Las representaciones internas, mentales, son aquellas que "ocupan un lugar" en la mente de los sujetos. Ellas nos permiten mirar el objeto en ausencia total del referente perceptible; pueden ser conceptos, nociones, creencias, fantasías, guiones, modelos mentales, imágenes, entre otras. Llamaremos a esto modelo mental.

Una de las grandes ventajas de los modelos mentales frente a las representaciones proposicionales, es su funcionalidad: debido a que en la construcción de un modelo mental se conjugan conceptos, experiencias, intereses y actitudes, su uso posibilita manejar información de manera compactada; asimismo, hay un distanciamiento importante de las reglas lógicas de razonamiento, es decir, los modelos mentales los empleamos cotidianamente para relacionarnos con el mundo, para interactuar en los diferentes contextos y situaciones en las que nos encontremos, los empleamos de manera espontánea y, en muchos casos, inconsciente y, debido a que manejan información compactada, son cognitivamente más económicos. Desde la perspectiva de la enseñanza de las ciencias son potentes intermediarios en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los conceptos, modelos y teorías científicas (Tamayo, 2006).

Otros estudios afirman que un alumno puede tener varios modelos alternativos, cada uno de los cuales son estables en el tiempo y pueden ser aplicados de manera coherente mediante un amplio rango de fenómenos, lo cual lleva a considerar la posibilidad de coexistencia del conocimiento cotidiano con el científico.

Los profesores de matemáticas utilizan ejemplos para "facilitar" el aprendizaje de conceptos; pero, para tener una visión global, integradora, holística, que articule representaciones de varios sistemas es absolutamente necesario utilizar lo que Tall (1996, como se menciona en Hitt, 1998) ha denominado como organizador genérico: un ambiente (o micromundo) que permita al aprendiz manipular ejemplos y (de ser posible) contraejemplos de un concepto matemático específico o de un sistema relativo de conceptos.

Entender la conversión entre los diferentes registros de representación y su claridad en la mente de los alumnos permitirá reducir los errores que se comenten comúnmente en la resolución de problemas, no se puede lograr solamente con una explicación, se necesita desarrollar de manera natural el brinco entre cada uno de los registros de representación.

Los errores más comunes cometidos por los alumnos son atribuidos a:

1. La naturaleza y el significado de los símbolos y las letras. Los símbolos son un recurso que permite denotar y manipular abstracciones. El reconocimiento de la naturaleza y el significado de los símbolos para poder comprender cómo

operar con ellos y cómo interpretar los resultados, les permitirá la transferencia de conocimiento aritmético hasta el álgebra.

2. El objetivo de la actividad y la naturaleza de las respuestas en álgebra. Muchos estudiantes no se dan cuenta y suponen que en las cuestiones algebraicas se les exige siempre una solución única y numérica.

3. La comprensión de la aritmética por parte de los estudiantes. Las dificultades que los estudiantes presentan en el álgebra muchas veces no son tanto dificultades en el álgebra como problemas que se quedan sin corregir en la aritmética. En la mayoría de los errores cometidos en aritmética, los alumnos reflejan dificultades de interiorización del concepto o falta de percepción.

4. El uso inapropiado de “fórmulas” o “reglas de procedimiento”. Algunos errores se deben a que los alumnos usan inadecuadamente una fórmula o regla conocida que han extraído de un prototipo o libro de texto y que usan tal cual la conocen o la adaptan incorrectamente a una situación nueva. La mayoría de estos errores se originan como falsas generalizaciones sobre operadores o sobre números. Pueden ser mal uso de la propiedad distributiva, al uso de recíprocos, cancelación, falsas generalizaciones sobre números y el uso de métodos informales por parte de los estudiantes.

El autor del presente trabajo ha elaborado un diseño instruccional para el aprendizaje del álgebra en el cual propone una serie de actividades que permitirán esta transición de forma sistemática. Está pensada en alumnos de secundaria, pero dichas estrategias se han aplicado también en alumnos de primaria y de nivel medio

superior y superior. Se invita al lector a buscar las estrategias denominadas Representación y Equivalencia y Sustitución para usarlas como referencia en el desarrollo de habilidades del alumno en aritmética y en álgebra.

## **Conclusiones**

Durante el desarrollo de este ensayo se ha presentado la importancia de las representaciones, así como los trabajos de otros investigadores con la idea de argumentar la decisión de usar una idea pragmática de las representaciones, lo cual como ya se mencionó, tiene la intención de ayudar a los estudiantes a entender las operaciones básicas de una manera más simple en su mente y darles herramientas para acelerar la forma en cómo resuelven operaciones.

Se considera que las habilidades para sustituir un número por otro del mismo valor, pero que se representa de forma diferente, permitirá la resolución de operaciones aritméticas, sin la necesidad de llegar a la libreta para escribir la operación, esto facilita el desarrollo mental y las habilidades cognitivas.

En concordancia con los autores, no se debe dejar de lado otros aspectos de las representaciones que se crean en la mente de los alumnos, pero la construcción de símbolos y significados compartidos es lo que ha permitido considerar a las matemáticas como el lenguaje universal.

La construcción de símbolos y significados compartidos se tiene que hacer de forma gradual y considerando la historia de vida de cada persona en el salón de clases, hasta que se pueda hablar de un solo significado común, de ahí se procede

a presentar ejercicios que permitan desarrollar las habilidades cognitivas necesarias.

Si un docente se toma el tiempo necesario para que todos entiendan lo mismo de las diferentes representaciones y sus significados en el salón de clases, estarán en condiciones de avanzar más rápido en los contenidos matemáticos y con una enseñanza que se arraigará más fuerte en la mente de los alumnos.

## Referencias

- Font, V. (2009). Algunos puntos de vista sobre las representaciones en didáctica de las matemáticas. Barcelona, España: Colección Digital Eudoxus.
- Font, V., Godino, J. D., & D'Amore, B. (2007). Enfoque ontosemiótico de las representaciones en educación matemática. *For the Learning of Mathematics*, Vol. 27(No. 2), pp. 2-7.
- Hitt, F. (1998). Visualización matemática, representaciones, nuevas tecnologías y currículum. *Educación Matemática*, Vol. 10(No. 2), pp. 23-45.
- Lupiáñez, J. L., & Moreno, L. E. (2001). Tecnología y Representaciones Semióticas en el Aprendizaje de las Matemáticas. En P. Gómez, & L. Rico, *Iniciación a la investigación en didáctica de la matemática. Homenaje al profesor Mauricio Castro* (págs. pp. 291-300). Granada, España: Editorial Universidad de Granada.
- Tamayo, Ó. E. (2006). Representaciones semióticas y evolución conceptual en la enseñanza de las ciencias y las matemáticas. (U. d. Antioquía, Ed.) *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XVIII(No. 45), pp. 37-49.

## CAPÍTULO 2. INFLUENCIA DE LAS CREENCIAS Y LAS ACTITUDES EN EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

**Autores**

**Adriana Herrada Ramos<sup>1</sup>**

**Jaime Ramírez Chávez<sup>2</sup>**

**Manuel de Jesús Mejía Carrillo<sup>3</sup>**

<sup>1 al 2</sup> **Universidad Pedagógica de Durango unidad Gómez Palacio**

<sup>3</sup> **Universidad Pedagógica de Durango**

### **Correspondencia**

[adriana.herrada@outlook.com](mailto:adriana.herrada@outlook.com)<sup>1</sup>

[jaimeramirezch@updgozmez.mx](mailto:jaimeramirezch@updgozmez.mx)<sup>2</sup>

[mtrochaparrito10@gmail.com](mailto:mtrochaparrito10@gmail.com)<sup>3</sup>

### **Resumen**

*En el presente artículo se plantea una perspectiva de las creencias y actitudes hacia las matemáticas, dado que el aprendizaje matemático se ha relacionado con un bajo rendimiento académico, lo que ha creado un ambiente negativo en torno a esta asignatura. Por lo que las creencias de los estudiantes sobre la disciplina y sus actitudes tienen un impacto en su compromiso, rendimiento, comportamiento y desempeño en la disciplina, especialmente en el aprendizaje de las matemáticas.*

**Palabras clave:** Creencias hacia las matemáticas, actitudes hacia las matemáticas, aprendizaje matemático

### **Abstract**

*This article presents a perspective on beliefs and attitudes towards mathematics, given that mathematical learning has been related to low academic achievement, which has created a negative environment around this subject. Thus,*

*students' beliefs about the discipline and their attitudes have an impact on their engagement, achievement, behavior, and performance in the discipline, especially in learning mathematics.*

**Keywords:** Beliefs towards mathematics, attitudes towards mathematics, Mathematical learning.

## **Introducción**

El aprendizaje de las matemáticas, al igual que el de la lectura y la escritura, constituye uno de los pilares fundamentales en la educación básica. Por esta razón, entender los desafíos que enfrentan los estudiantes en esta área es una preocupación constante para los educadores, especialmente ante el alto índice de dificultades académicas en esta materia. Además, la sociedad actual demanda un alto nivel de competencia matemática para desenvolverse en diversos contextos.

Según el informe PISA de 2012, aproximadamente el 28.5% de los estudiantes presenta un bajo rendimiento en la resolución de problemas, mientras que solo el 7.8% alcanza resultados sobresalientes (OCDE, 2013). En cuanto a la competencia matemática, alrededor del 25% de los estudiantes se ubica en los niveles más bajos de desempeño. Este informe internacional tiene una gran relevancia debido a la influencia que sus resultados ejercen sobre las políticas educativas, ya que evalúa múltiples competencias escolares, destacando la matemática como una de las más importantes.

Las matemáticas son esenciales en la vida cotidiana, ya que proporcionan a los estudiantes las herramientas necesarias para afrontar diversas situaciones en la

sociedad actual, consolidándose como una de las áreas instrumentales más relevantes en la educación.

Sin embargo, para muchos alumnos, aprender matemáticas representa un desafío significativo. La percepción negativa o la actitud con la que se enfrentan a esta asignatura provoca que algunos estudiantes declaren "no soy bueno en matemáticas" incluso antes de intentar resolver un problema. Este fenómeno se relaciona más con la actitud hacia la materia que con una verdadera falta de capacidades o habilidades.

A pesar de su relevancia y aplicación práctica, las matemáticas suelen ser vistas por muchos estudiantes como una asignatura compleja, aburrida, abstracta y poco útil en la vida real. Esta percepción genera la creencia de que su aprendizaje requiere una "habilidad especial" que no está al alcance de todos, dificultando aún más el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **Creencias sobre las matemáticas**

Con referencia a las creencias, Gil, *et al.* (2006), destaca cuatro ejes con relación a las creencias: las matemáticas (el objeto), sobre uno mismo, sobre la enseñanza de la matemática y sobre el contexto en el que acontece la educación matemática (contexto social). Dicho autor señala dos categorías de las creencias que principalmente parecen tener influencia en los aprendices de matemáticas:

1. Las creencias del estudiante sobre sí mismo y su relación con las matemáticas, que tienen un fuerte componente afectivo, incluyendo las creencias sobre la confianza, el autoconcepto y la atribución causal

del éxito y el fracaso escolar, y las creencias sobre las matemáticas, que generalmente tienen poco componente afectivo, pero constituyen una parte importante del contexto en el que se desarrolla el afecto.

2. La repetición de fracasos en matemáticas puede llevar a los estudiantes a dudar de su capacidad intelectual y a considerar sus esfuerzos inútiles, lo que puede generar sentimientos de indefensión y pasividad. Como resultado, los estudiantes pueden sentirse frustrados y abandonar rápidamente ante la dificultad. Esta situación puede generar nuevos fracasos y reforzar la creencia de que son incapaces de lograr el éxito, lo que puede desarrollar una actitud negativa que bloquea sus posteriores oportunidades de aprendizaje.

### **Actitudes hacia las matemáticas**

Aiken (1970, p. 2), indicó que “la actitud es una disposición o tendencia aprendida por parte de un individuo a responder positiva o negativamente a algún objeto, situación, concepto u otra persona”.

Las actitudes hacia las matemáticas pueden ser un factor determinante en el rendimiento de los estudiantes en esta materia. Algunos estudiantes tienen una actitud negativa hacia las matemáticas, y esto puede influir en su desempeño, mientras que otros estudiantes tienen una actitud positiva que les ayuda a disfrutar y lograr mejores resultados en esta materia.

Las actitudes negativas hacia las matemáticas son comunes en muchos estudiantes, y pueden surgir por varios motivos. Algunos estudiantes perciben las

matemáticas como una materia difícil, que requiere demasiado esfuerzo y concentración. Otros piensan que las matemáticas no son útiles en su vida diaria, y que es poco probable que las vayan a necesitar en su carrera futura. Otros pueden haber tenido una mala experiencia en el pasado, como una mala calificación en un examen de matemáticas, lo que reforzó su percepción de que las matemáticas son demasiado difíciles para ellos (Romero–Bojórquez, Utrilla–Quiroz & Utrilla–Quiroz, 2014).

Las actitudes negativas hacia las matemáticas pueden tener un impacto negativo en el desempeño académico de los estudiantes. Los estudiantes que tienen una actitud negativa hacia las matemáticas tienden a tener menos interés en la materia, lo que puede llevar a una menor motivación para aprender. Además, los estudiantes que creen que las matemáticas son demasiado difíciles o aburridas pueden rendir peor en los exámenes y trabajos de clase, lo que puede limitar sus oportunidades de éxito en esta materia.

En contraposición a las actitudes negativas, las actitudes positivas hacia las matemáticas pueden ayudar a los estudiantes a rendir mejor en esta materia. Los estudiantes que tienen una actitud positiva hacia las matemáticas a menudo ven la materia como interesante, útil y relevante. Como resultado, estos estudiantes pueden tener una mayor motivación para aprender y experimentar menos estrés al hacerlo. Además, los estudiantes que tienen una actitud positiva hacia las matemáticas tienden a ser más perspicaces, lo que les ayuda en su desempeño en esta materia al entender los conceptos con mayor facilidad (Romero–Bojórquez, Utrilla–Quiroz & Utrilla–Quiroz, 2014).

## **Aprendizaje de las matemáticas**

Según Feldman (2005), el aprendizaje es un cambio en la estructura del cerebro, que se produce como resultado de experiencias que alteran el comportamiento. Estas experiencias moldean el cerebro, creando variabilidad entre las personas porque se relacionan con la memoria. Es el resultado de la compleja y constante interacción entre tres sistemas: el sistema afectivo, cuyo vínculo neurofisiológico se encuentra en el área prefrontal del cerebro; el sistema cognitivo, que se encuentra principalmente en el circuito PTO (parieto-temporo-occipital); y el sistema expresivo, que está relacionado con las áreas de función ejecutiva, articulación del lenguaje y homúnculo motor, entre otras. Cuando observamos un verdadero cambio de conducta, nos damos cuenta de que el aprendizaje ocurre.

Entonces, gracias a la adquisición constante de conocimiento, la humanidad ha logrado independizarse de su entorno ecológico y cambiarlo según sus necesidades.

El aprendizaje humano tiene muchas formas, algunas de las cuales son evidentes, como cuando un niño aprende a atarse sus zapatos. Otros casos de aprendizaje son más complejos, como cuando un niño intenta comprender un principio matemático. Además, hay muchas razones diferentes por las que las personas aprenden. Algunas personas aprenden para obtener recompensas externas, como buenas calificaciones, reconocimiento o dinero. Otras, por otro lado, aprenden por motivos menos evidentes y más profundos, tal vez para obtener una sensación de éxito o simplemente para facilitar la vida.

El constructivismo define el aprendizaje como un proceso en el que los estudiantes construyen activamente nuevas ideas o conceptos basados en sus conocimientos previos, recopilan información sobre el mundo y la hacen propia formando sus aprendizajes. Luego, revisan estos conocimientos para reconceptualizar la información y crear un nuevo concepto de lo que han aprendido, lo que significa que nuestros aprendizajes también pueden cambiar a medida que se desarrollan.

Por lo tanto, las ideas constructivistas sostienen que la educación debe fomentar la creatividad y que el descubrimiento de la estructura única de cada disciplina es necesario para el aprendizaje. Además, siendo la cooperación y la principal fuente de mantenimiento de la atención, la motivación para aprender es interna. Por lo tanto, los estudiantes aprenden información que es útil para ellos.

Según Rico, Kilpatrick y Gómez (1998), a lo largo de los siglos pensadores e investigadores han dedicado su vida a estudiar la capacidad del hombre por conocer y comprender el universo.

En su afán de encontrar respuestas a todas sus preguntas, hay una gran cantidad de conocimientos que hoy sabemos que son erróneos, pero como el hombre siempre está “examinando persistentemente su conocimiento mediante la infatigable crítica racional y mediante la autocrítica”, descubre que estos errores son el resultado de contradicciones, interpretaciones justificaciones falsas.

El estudio de los errores se ha apoyado en algunas teorías de la psicología cognitivo. Las teorías cognitivas centran sus estudios en los procesos al interior de

la mente humana que conducen al aprendizaje. Dentro de sus objetos de estudio también se encuentra el cómo se asimila la nueva información y cómo se transforma para ser asimilada (Rico, Kilpatrick & Gómez, 1998).

Además, el cognitivismo asegura que las mentes de los hombres no se encuentran totalmente en blanco, por el contrario, existen conocimientos anteriores, que le permiten interactuar con el medio que los rodea.

Para el aprendizaje significativo de nuevos conocimientos, el individuo debe reestructurar y acomodar los antiguos conocimientos, para poder encontrarle significado y resolver a sus reflexiones y preguntas. Es aquí, cuando surgen los errores, al intentar acomodar los saberes anteriores con los nuevos (Bello, 2004).

Por otro lado, dentro de las diversas categorías existentes que pueden ayudar a profundizar el estudio de los errores, se destacan las construidas por: Movshovitz-Hadar, Zaslavsky e Inbar (1987, p. 3) “que clasifican los errores desde una base empírica, sobre la base de un análisis constructivo de las soluciones de los alumnos realizada por experto”. Estos autores proponen seis categorías:

- Datos mal utilizados
- Interpretación incorrecta del lenguaje
- Inferencias no válidas lógicamente
- Teoremas o definiciones deformadas
- Falta de verificación en la solución y errores técnicos.

La clasificación anterior se basa más en el conocimiento matemático que en los procesos mentales, cuando se intenta avanzar desde la descripción de los patrones de error y las técnicas falsas hasta llegar a un análisis de las causas de los errores en las cogniciones de los alumnos; la base teórica que la sustenta se queda corta al intentar dar explicación a ciertos errores que se presentan.

### **Estrategias didácticas de las matemáticas**

Para Araya (2014), el docente, en su papel de guía en el proceso de enseñanza y aprendizaje, debe implementar en las actividades de mediación, espacios que generen el desarrollo de actitudes, la curiosidad, el asombro, el deseo de descubrir, la capacidad de analizar y criticar su entorno, partiendo de sus conocimientos, experiencias, y de la interacción.

La mediación didáctica es fundamental para la producción, construcción y transformación de la cultura educativa, por lo que va a demandar enfoques pedagógicos más atinentes a la potenciación del desarrollo de las habilidades de pensamiento, y al logro de aprendizajes significativos.

Para Hernández, *et al.* (2009), las principales características que debe reunir una estrategia didáctica son las siguientes:

1. Busca significado al contenido educativo, al relacionar los nuevos aprendizajes con las experiencias previas de los estudiantes. Esto implica para el docente la identificación de los contextos culturales y naturales de donde provienen los educandos.

2. Valorar el error como una fuente para poder identificar interferencias en el proceso de aprendizaje y analizar sus posibles causas; ello conlleva a una autorreflexión del desempeño docente, del aprovechamiento del estudiante, de la calidad y pertinencia de los medios y recursos empleados en los procesos de construcción del conocimiento.
3. Incentivar a los estudiantes a superar conocimientos anteriores mediante la provocación de conflictos cognitivos que favorecen a los cambios conceptuales (...) En consecuencia el docente debe presentar retos a sus estudiantes, enfrentarlos a situaciones críticas y plantearles la solución de problemas.
4. Buscar la integración de la cultura no sistematizada y el conocimiento cotidiano con los contenidos científicos y conocimientos sistematizados. Esta integración se apoya en los procesos de observación e interacción en diferentes contextos y confrontación con el estudio de teorías, estudios científicos e investigaciones.

Por tanto, es fundamental la vinculación de los contenidos educativos con el ambiente mediato e inmediato en donde se lleva a cabo la práctica educativa, con la finalidad de contextualizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, mediante estrategias didácticas más integradoras y atinentes a potenciar las habilidades del pensamiento y los valores (Hernández, *et al.*, 2009).

## **Estrategias de aprendizaje de las matemáticas**

Las estrategias de aprendizaje son consideradas recursos esenciales en los procesos educativos, ya que permiten optimizar la adquisición de conocimientos en diversas disciplinas. Desde los primeros estudios, se ha destacado su relación con el procesamiento cognitivo de la información, lo que ha llevado al desarrollo de modelos que explican cómo opera la cognición humana (Badia *et al.*, 2012).

Estas estrategias representan acciones mentales que los estudiantes ponen en práctica al enfrentarse a una tarea académica. A diferencia de las técnicas de estudio, que suelen ser automáticas y repetitivas, las estrategias de aprendizaje requieren una planificación consciente y tienen un propósito específico (Beltrán, 2003).

Adoptar estrategias de aprendizaje favorece un aprendizaje autónomo y estratégico, en línea con el enfoque "aprender a aprender" promovido por la Unión Europea (European Commission, 2006). En diversas investigaciones, los conceptos de estrategias de aprendizaje y aprendizaje autorregulado se emplean de manera similar, debido a sus puntos en común (Dinsmore, Alexander & Loughlin, 2008). La autorregulación puede definirse como el conjunto de procesos internos mediante los cuales los estudiantes gestionan y orientan sus pensamientos, emociones y comportamientos hacia el logro de sus metas académicas (Monereo & Badia, 2013).

Desde una perspectiva educativa, el uso de estrategias de aprendizaje está vinculado con factores como la motivación y el autoconcepto, que influyen directamente en el rendimiento académico. En particular, un análisis de los datos

del Informe PISA 2003 muestra que, a medida que los estudiantes mejoran su desempeño en matemáticas, aumenta la utilización de estrategias de elaboración (Thiessen & Blasius, 2008).

## **Conclusiones**

Las actitudes y creencias de los estudiantes tienen un impacto significativo en su aprendizaje de las matemáticas. Si un estudiante tiene una actitud negativa hacia la materia, es menos probable que quiera comprometerse con ella y, por lo tanto, puede tener dificultades para comprender los conceptos y aplicarlos correctamente. Por otro lado, si un estudiante tiene una actitud positiva y cree que puede aprender matemáticas, es más probable que se esfuerce y tenga éxito en la materia.

Las creencias también tienen un efecto importante en el aprendizaje de las matemáticas. Si un estudiante cree que es "malo en matemáticas" o "no tiene habilidad para ello", puede limitarse a sí mismo y no intentar mejorar. Por otro lado, si un estudiante cree que puede mejorar y que la práctica y el esfuerzo son importantes, es más probable que se dedique a mejorar y tener éxito.

Por lo tanto, es importante que los educadores trabajen para promover actitudes y creencias positivas hacia las matemáticas, fomentar la confianza de los estudiantes y brindar apoyo para superar las dificultades. Además, es importante que los estudiantes comprendan la relevancia de las matemáticas en su vida cotidiana y su importancia en su futuro académico y profesional.

## Referencias

- Aiken, L. (1970). Attitudes towards mathematics. *Review of Educational Research*, 40, 551-596. doi: 10.3102/00346543040004551
- Araya, N. (2014). Las habilidades del pensamiento y el aprendizaje significativo en matemática, de escolares de quinto grado en costa rica. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44731371003>
- Badia, A., Álvarez, I., Carretero, R., Liesa, E. y Becerril, L. (2012). Del aprendiz estratégico al aprendiz competente. En *Estrategias y competencias de aprendizaje en educación* (pp.17-38). Madrid: Editorial Síntesis.
- Bello, S. (2004). Ideas previas y cambio conceptual. *Educación Química*, 15(3), pp.210-217. [https://www.redalyc.org/journal/356/35656000013/html/#redalyc\\_35656000013\\_ref5](https://www.redalyc.org/journal/356/35656000013/html/#redalyc_35656000013_ref5)
- Beltrán, J. A., (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73.
- Dinsmore, D. L., Alexander, P. A. y Loughlin, S. M. (2008). Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20, 391-409. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-008-9083-6>
- European Commission (2006). Key competences for lifelong learning: A European Reference Framework. Brussels: European Commission.
- Feldman, R. S. (2005) *Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana*. (Sexta edición) México, McGrawHill.
- Gil Ignacio, N., Guerrero Barona, E. y Blanco Nieto, L. (2006). El dominio afectivo en el aprendizaje de las Matemáticas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(1), 47-72.
- Hernández, M. A., Cantin Garcia, S., López Abejón, N. y Rodríguez Zazo, M. (2009). Estudio de encuestas. *Estudio de Encuestas*, 100. Recuperado en [http://www.univsantana.com/sociologia/EI\\_Cuestionario.pdf](http://www.univsantana.com/sociologia/EI_Cuestionario.pdf)
- Monereo, C. y Badia, A. (2013). Aprendizaje estratégico y tecnologías de la información y la comunicación: una revisión crítica. *Tesi*, 14(2), 15-41.
- Movshovitz-Hadar, N., Zaslavsky, O. y Inbar S. (1987). An Empirical Classification Model for Errors in High School Mathematics. *Journal for Research in Mathematics education*, (18), pp.3-14. <https://www.jstor.org/stable/749532>

- OCDE (2013) PISA 2012 Resultado México.  
<https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/pisa/publications/national-reports/pisa-2012/country-specific-overviews/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>
- Rico, L., Kilpatrick, J. y Gómez, P. (1998). Educación matemática: Errores y dificultades de los estudiantes. Bogotá: Grupo editorial Iberoamericana.  
[https://www.redalyc.org/journal/356/35656000013/html/#redalyc\\_35656000013\\_ref31](https://www.redalyc.org/journal/356/35656000013/html/#redalyc_35656000013_ref31)
- Romero–Bojórquez, L., Utrilla–Quiroz, A. y Utrilla–Quiroz, V. M. (2014). Las actitudes positivas y negativas de los estudiantes en el aprendizaje de las matemáticas, su impacto en la reprobación y la eficiencia terminal. *Ra Ximhai*, 10(5), 291-319.
- Thiessen, V. y Blasius, J. (2008). Mathematics achievement and mathematics learning strategies: Cognitive competencies and construct differentiation. *International Journal of Educational Research*, 47, 362-371.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2008.12.002>

# **CAPÍTULO 3. LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITO DE MATEMÁTICAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO EN EL PERIODO DE 1960 A 2019**

**Autor**

**Isaias Yavet Orihuela Muñoz**

**Secretaría de Educación del Estado de México**

## **Correspondencia**

[yavet1992@gmail.com](mailto:yavet1992@gmail.com)

## **Resumen**

*Los libros de CONALITEG para la asignatura de matemáticas han sido una herramienta ocupada para la enseñanza de las matemáticas, sin embargo, poco se ha analizado al respecto de un ejemplar a otro, y de cómo estos se van alejando de lo teórico/práctico a lo práctico únicamente, haciendo que los contenidos no se profundicen de manera adecuada y con ellos provocando que los estudiantes no comprendan lo que estudian. A través de este ensayo se hará un recorrido de lo que ofrecían los libros de texto gratuito de cada generación para llegar a una conclusión de estos.*

**Palabras clave:** Libros de texto gratuito, matemáticas, enseñanza, aprendizaje, educación

## **Abstract**

*The CONALITEG math textbooks have been a widely used tool for teaching mathematics. However, little has been analyzed regarding the differences between one edition and another, and how these textbooks have shifted from a theoretical/practical approach to a purely practical one. This has resulted in a lack of depth in the content, leading to students not fully understanding what they are studying. Through this essay, we will take a journey through the free textbooks offered by each generation to reach a conclusion about them.*

**Key words:** Free textbooks, Mathematics, Teaching, Learning, Education

## **Introducción**

Los Libros de Texto Gratuito (LTG), en el contexto educativo han sido de importancia para la labor docente; sin embargo, estos se han ido modificando según los intereses político-educativos. A lo largo de estas páginas se abordará la inserción y modificación que han tenido dichos ejemplares y un breve análisis del contenido de estos, específicamente se centrará en los libros de texto para sexto grado.

El objetivo de este ensayo es identificar las características de los LTG, desde la creación de la CONALITEG, hasta los libros contemporáneos, así como de hacer una comparativa entre el contenido de los primeros ejemplares y los que actualmente se usan, así como su forma de evaluar y la calidad de los mismos.

Para ello retomaremos los antecedentes a estos ejemplares con la escuela lancasteriana, que utilizaba recursos a los que pocos podían acceder, por lo tanto, se hacía uso de la réplica del conocimiento de otros. El 22 de febrero de 1822 se fundó la primera asociación civil que tenía como fin dotar de una educación elemental a la niñez de la capital (ahora CDMX) y a ésta le pusieron el nombre de Compañía Lancasteriana de México, en ella el método de enseñanza era mutuo, y consistía en el preceptor, lo que ahora podríamos llamar Profesor, éste enseñaba a más de 300 personas y, como eran tantas, hacía uso de monitores, quienes tenían a su cargo a 10 alumnos, que eran los más aventajados y con mayor edad, en ésta se enseñaba lectura, escritura, aritmética, cálculo y catecismo (Vega, 1999).

Para el 12 de febrero de 1959, estando Adolfo López Mateos como presidente, se decretó la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito (CONALITEG), dicha comisión tenía por objetivo una educación obligatoria y gratuita, y se les otorgarían libros sin costo para que el alumnado asistiera y realizara sus trabajos sin problema (Ixba, 2013).

### **Análisis de los libros por generación**

Los libros de texto gratuito para antes de la generación de 1960 no existían como tal, la distribución de los libros de texto aún no se realizaba y estos alumnos seguían siendo evaluados con materiales hechos por editoriales privadas (Excélsior, 1955).

Para 1962 la SEP después de la restauración del consejo de evaluación , lanzó la primera generación de los libros de texto bajo los nombres: “Mi libro de aritmética y geometría” y “Mi cuaderno de trabajo”; el libro de aritmética daba la introducción al tema, mostraba ejercicios del mismo y a su vez, pese a no ser su área, enseñaba al alumnado a escribir correctamente los números según su valor, este libro contextualizaba a los alumnos con su entorno dando pauta a que el mismo relacionara el tema con lo que conocía o lo que se escuchaba sobre su país, este ejemplar únicamente marcaba la teoría y para la evaluación se ocupaba el libro: “Mi cuaderno de trabajo”.

En dicho libro los ejercicios se realizaban posterior a la teoría, estos eran revisados por el docente y la evaluación se asentaba en la línea del apartado “calificación”, que se ubicaba en la parte inferior derecha al término de los ejercicios

del tema en curso. Cabe mencionar que en estos libros en cuya portada posaba la madre patria, no existía material recortable, por lo cual se menciona que para el caso del libro de Sexto grado había que calcar en otro material los cuerpos geométricos para ser armados (CONALITEG, 1962).

Para la generación de 1972, se lanzó el libro de matemáticas para sexto grado en el que se eliminan los cuadernos de trabajo y se incluyen dentro del mismo libro la teoría con la práctica, a diferencia de los libros de la generación de 1962. El temario disminuyó, así como la teoría y la explicación, con ejercicios del tema en curso, en más del 50% de páginas, considerando que el cuaderno de trabajo, el libro anterior contaba con 125 páginas de teoría y 155 páginas para ejercicios, y el de la generación 1972 contaba sólo 177 hojas, no incluía el apartado de evaluación como tal, así que me di a la tarea de preguntar a adultos que utilizaron esos libros y me comentaron que realizaban las operaciones en el cuaderno ya que no se contaba con el espacio para poder realizarlas en el libro, y la evaluación podía ser colocada en el libro o el cuaderno según las consideraciones del docente. Los temas ya no eran enfocados a la aritmética como parte fundamental, ahora se consideraban aspectos generales y estos eran los que ocupaban la mayor parte del libro, en dicho ejemplar se mostraba en su portada una figura articulada de madera y en la parte inferior derecha el título de “matemáticas” (CONALITEG, 1972).

Diez años después, se creó la nueva generación 1982, pero no con ella un nuevo diseño y contenido, pues se ocupaba el mismo que el de la generación de 1972 (CONALITEG, 1982).

En 1988 se podría esperar un cambio a diferencia de la generación 72, pero revisando los ejemplares, nuevamente se repite la historia en cuanto a contenido del libro de matemáticas, lo único que cambiaba era la portada del libro que mostraba una obra de arte abstracto (CONALITEG, 1988).

Continuando con el análisis de estos libros, en 1994, como dato curioso, encuentro que por primera vez se introducen los libros de matemáticas a color, estos libros ya estaban divididos en bloques, lo cual facilitaba al docente en delimitar los temas con los que habría de evaluar los periodos bimestrales. En este libro se colocaba un llamativo título del bloque, en el que se incluían todos temas enfocados a un mismo fin, secuencia, o coincidencia. Dicho ejemplar contaba con 201 páginas, el espacio para realizar los ejercicios era mayor, pero la teoría era menor, no contaba con material adicional, ni con anexos, por lo cual infiero que el objetivo de este libro era la practicidad pues más del 85% de su contenido eran ejercicios (CONALITEG, 1994).

Para la generación de 2008, se crea un nuevo libro que contenía 191 páginas, que nuevamente estaba dividido en 5 bloques, en el que se explicaba un poco de teoría y se hacían ejercicios de práctica, también se retoma el cuaderno de trabajo, el cual consistía en 167 páginas y, por primera vez, se incorporaba en los libros de sexto grado material recortable en nueve hojas al final de este cuaderno, por lo cual, ya no era necesario adquirir materiales externos para realizar actividades incluidas en el mismo; si bien, esto era una mejora, y pudiera considerarse como un nuevo éxito, la calidad y cantidad de la explicación o teoría de cada tema era escasa, lo cual me lleva a analizar que esto era realizado intencionalmente ya que en mis años

como estudiante de primaria, era solicitada en las listas de útiles, la famosa guía comercial de actividades, justificando que en ella se explicaba de mejor manera los temas y que en la misma se reforzaba lo aprendido con la realización de los ejercicios que se encontraban en ella (CONALITEG, 2008).

El libro de matemáticas de la generación 2011, que en su portada llevaba una fotografía de submarino y peces con material moldeable, este libro contenía 189 páginas, desaparece el cuaderno de trabajo y a su vez el material recortable.

Revisando sus páginas puedo considerar el peor libro de matemáticas de sexto grado en la historia, pues la teoría es minúscula, no hay indicaciones de cómo resolver paso a paso cada ejercicio, únicamente se centra en el bombardeo de actividades a realizar (CONALITEG, 2011).

Para el 2014, en los libros de matemáticas, cambió su nombre a “Desafíos matemáticos”; también se diseñan dos versiones, la primera que ofrecía sugerencias y las intenciones a lograr con cada lección, dicho libro contaba con 254 páginas, en donde también se mostraba el contenido del libro del alumno.

El segundo era el libro del alumno que estaba dividido en cinco bloques y que tenía 153 páginas de ejercicios, no contaba con explicaciones, pero si contenía 11 hojas de material recortable, quiero suponer que este libro era más de práctica y que la teoría era apoyada por el docente y de su libro (CONALITEG, 2014).

Para la generación 2018 no hubo nuevos libros ni cambios en portada por lo que deduzco que se seguían usando los de la generación 2014, digo deduzco

porque pese a que en ese año ingreso al Servicios Profesional Docente (SPD), mi grado a cargo fue primer grado (CONALITEG, 2018).

Para el 2019, el libro cambió solo de portada, sin embargo, es de destacar que ya no se hizo tiraje para el docente, por lo cual toda la teoría recaía en el docente o de la adquisición del del libro del docente ya sea donado o en digital (CONALITEG, 2019).

Yo estuve frente a grupo en el ciclo 2021-2022, en sexto grado, se siguen utilizando los libros de 2019 y en efecto la búsqueda de la teoría corría por cuenta del docente, por lo cual tenía que darme a la tarea de buscar en libros, guías, e internet, la teoría, para compararlas y elegir la que más se adecuara a las necesidades de mis alumnos.

### **Una comparativa entre libros de texto gratuito de matemáticas 1962 vs 2019**

Los libros de la primera edición eran dos tomos, el primero se daba la teoría y en el segundo se realizaban los cuadernos, por su parte los libros de la última generación esta dividido por bloques y únicamente hay ejercicios.

Para el tema de cuerpos geométricos y el cálculo de área y volumen, el libro (1962) de ofrecía diez páginas de teoría y ejercicios simultáneos, el de trabajo (1962) ocho páginas de ejercicios, mientras que el actual libro solamente ofrece 6 páginas y no incluye teoría.

Y así sucede con muchos otros temas, por ejemplo, en el tema de porcentaje, en el actual libro, solo tres páginas abordan el tema, mientras que el libro de 1962 ofrece tres páginas de teoría y otras seis de ejercicios, en los que parte de dar el

tema, se explicaba otros usos que se le podían dar al porcentaje, cosa que no sucede en los libros de texto actual.

## **Conclusión**

Si se detiene a hojear las diversas versiones y ediciones, se pueden encontrar muchas diferencias, sin embargo, es increíble que pese a más de 60 años después, la calidad ha ido disminuyendo, pero aún más alarmante, que hace 60 años se contaba con mayor calidad pese a no contar con las herramientas que se encuentran en nuestro presente, desde la información hasta la impresión, y sobre todo de la menor profesionalización que se contaba.

Los libros de matemáticas de 1962 son mejores para la primaria mexicana porque en aquella época el enfoque de la enseñanza de la matemática era más enfocado en la comprensión, lo que significa que los estudiantes tenían que entender cómo funcionaban los conceptos antes de aprender a aplicarlos. Esto significaba que los estudiantes estaban más preparados para avanzar en los conceptos matemáticos a medida que avanzaban en los grados. Por el contrario, los libros de matemáticas de 2019 se enfocan más en la aplicación de conceptos y la práctica, lo que puede ser útil para reforzar los conceptos, pero no ayuda tanto a los estudiantes a comprenderlos.

Quizá la solución a mejorar la calidad de los libros sería que la SEP sea apoyada con grandes matemáticos nacionales, así como de docentes frente a grupo que saben, entienden y comprenden el contexto del alumnado, pero es obvio que, al gobierno mexicano, lo que menos le importa es la calidad de la educación en el

país, y esto se puede notar a simple vista en los libros de texto gratuito y, quizá que por ello, los docentes tenemos que recurrir a material extra o al diseño de materiales.

## Referencias

- CONALITEG (1962). Mi cuaderno de trabajo. Primera edición. CONALITEG.
- CONALITEG (1972). Matemáticas sexto grado. Primera edición. CONALITEG.
- CONALITEG (1982) Matemáticas sexto grado. Segunda edición. CONALITEG.
- CONALITEG (1988) Matemáticas sexto grado. Primera edición. CONALITEG.
- CONALITEG (1994) Matemáticas sexto grado. Primera edición. CONALITEG.
- CONALITEG (2008) Matemáticas sexto grado. Primera edición. CONALITEG.
- CONALITEG (2011) Matemáticas sexto grado. Primera edición. CONALITEG.
- CONALITEG (2014) Desafíos matemáticos. Primera edición. CONALITEG.
- CONALITEG (2018) Matemáticas sexto grado. Segunda edición. CONALITEG.
- CONALITEG (2019) Desafíos matemáticos. Tercera edición. CONALITEG.
- Excélsior (1955, 18 de febrero). Proyecto para obtener textos a precio mínimo, AGN, Adolfo Ruiz Cortines, caja 0879, expediente 521.8/195.
- Ixba, E (2013). La creación del libro de texto gratuito en México (1959) y su impacto en la industria editorial de su tiempo: Autores y editoriales de ascendencia española.
- Vega, M (1999, julio). La Cartilla lancasteriana. Tiempo de educar, Volumen 1 (número de emisión 2), recuperado en: <https://www.redalyc.org/pdf/311/31100208.pdf>

## CAPÍTULO 4. LOS CAMPOS FORMATIVOS DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA: UN ENFOQUE INTEGRAL PARA EL DESARROLLO DE LOS ESTUDIANTES

### Autores

Mónica Paola de Anda García<sup>1</sup>

Laura Olivia Jauregui García<sup>2</sup>

Hebert Erasmo Licona Rivera<sup>3</sup>

Luis Humberto Tarango Ávila<sup>4</sup>

<sup>1 al 4</sup> *Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal  
“Gral. Lázaro Cárdenas del Río”*

### Correspondencia

[monicadeanda@iesenlerdo.mx](mailto:monicadeanda@iesenlerdo.mx)<sup>1</sup>

[laurajauregui@iesenlerdo.mx](mailto:laurajauregui@iesenlerdo.mx)<sup>2</sup>

[hebertlicona@iesenlerdo.mx](mailto:hebertlicona@iesenlerdo.mx)<sup>3</sup>

[luistarango@iesenlerdo.mx](mailto:luistarango@iesenlerdo.mx)<sup>4</sup>

### Resumen

*En el presente trabajo se hace un análisis de las características de la Nueva Escuela Mexicana, se explicitan los campos formativos y su relación con el desarrollo personal y social de los estudiantes de educación básica. La comprensión de dichos campos formativos facilitará el quehacer docente con miras de un impacto en la comunidad desde lo personal y lo colectivo. Por su naturaleza, la educación tiene la finalidad de generar en los estudiantes de educación básica conocimientos como un todo, de forma holística, a través de experiencias de aprendizaje que conjugan el conocimiento de las diferentes ciencias y no de forma aislada como se venía haciendo hasta la fecha.*

**Palabras clave:** Planes de estudio, Educación básica, Formación académica

## **Abstract**

*In this paper, an analysis of the characteristics of the New Mexican School is made, the formative fields and their relationship with the personal and social development of basic education students are explained. Understanding these formative fields will facilitate the teaching task with a view to having an impact on the community from a personal and collective perspective. By its nature, education has the purpose of generating knowledge in basic education students as a whole, in a holistic way and through learning experiences that combine knowledge of the different sciences and not in an isolated way as it has been done lately.*

**Keywords:** Study programs, Basic education, Academic formation

## **Introducción**

La educación en México enfrenta un cambio importante, dado por la implementación del programa de estudios para la educación básica, denominado la Nueva Escuela Mexicana (NEM). En esta situación ha sido muy intempestiva la implementación del programa, así como la habilitación y acompañamiento a los docentes para su ejecución en las instituciones educativas; se requiere tener un entendimiento de la NEM para su mejor desarrollo.

El presente escrito trata de la propuesta educativa de la NEM, específicamente, ofrece una opinión de la estructuración de la NEM en los campos formativos: Lenguajes, Saberes y Pensamiento Científico, Ética, Naturaleza y Sociedades y De lo Humano y lo Comunitario, y el enfoque integral que supone para la formación de los estudiantes. De inicio, se da la descripción y se detallan los propósitos o finalidades de cada uno de ellos. Enseguida, se toman en

consideración las habilidades para la vida que se desarrollarán en los alumnos. Después, se describe la importancia de la flexibilidad y creatividad del docente en el desarrollo del trabajo de los campos formativos. A continuación, se mencionan los retos y oportunidades que se vislumbran y, finalmente se ofrece la conclusión de los autores.

## **Desarrollo**

La propuesta de la Nueva Escuela Mexicana contempla, como parte de su estructura, cuatro campos formativos con la intención de provocar una interacción que genere diferentes saberes en los educandos con una perspectiva interdisciplinaria.

A continuación, se describen cada uno de los cuatro campos formativos que dan estructura a los programas sintéticos del Plan de Estudios 2022. Un campo formativo es un conjunto de saberes y conocimientos que le permiten al educando acercarse a la realidad que pretende conocer. Así que, los contenidos cobran un sentido integral al relacionarlos con los ejes articuladores, ya que se procura una vinculación de los conocimientos con hechos concretos de la realidad, es decir, ya no se pretende aislar saberes y conocimientos organizados por asignaturas, sino que se provoca la interacción a través de una perspectiva interdisciplinaria.

*Los lenguajes* nos permiten expresar, interpretar y compartir necesidades, emociones, ideas y así establecer vínculos para la convivencia y para atender situaciones cotidianas. Este campo les permite a los educandos ampliar sus posibilidades de expresión, construir significados compartidos y comunicar

asertivamente intereses, motivaciones, necesidades y saberes. Además, les ofrece la oportunidad de desarrollar la sensibilidad, percepción, imaginación y creatividad para interpretar e incidir en la realidad. Vincula el español y sus procesos de aprendizaje y las lenguas indígenas, así como lenguajes artísticos, el inglés y la Lengua de Señas Mexicana buscando la integración interdisciplinaria.

De acuerdo con la SEP (2023), los propósitos específicos a desarrollar por los alumnos son: La expresión y comunicación de su identidad personal y colectiva, y al mismo tiempo, el reconocimiento de la diversidad que constituye nuestro país y el mundo. La apropiación de formas de expresión y comunicación oral, auditiva, escrita, sensorial para interpretarlas, elaborarlas y utilizarlas con intención. La experimentación creativa y lúdica que provoque el disfrute de las artes en manifestaciones culturales y artísticas. El establecimiento de vínculos afectivos y despliegue de herramientas para diversificar el aprendizaje.

El ser humano por naturaleza es curioso y busca conocer todo lo que le rodea mediante la exploración. Es así como va construyendo, a su modo, la interpretación de la realidad. Mediante el campo *Saberes y pensamiento científico* el alumno podrá comprender y explicar los fenómenos y procesos naturales, tales como, el cuerpo humano, los seres vivos, la materia, la energía, la salud, el medio ambiente y la tecnología. Se busca que los estudiantes desarrollen habilidades para indagar, interpretar, modelizar, argumentar y explicar el entorno para que puedan resolver problemas y tomar decisiones fundamentadas para transformar su comunidad.

Las principales finalidades de este campo son que los niños, niñas y adolescentes desarrollen: La comprensión para explicar procesos y fenómenos

naturales en su relación con lo social. El reconocimiento y uso de diversos métodos durante la construcción de conocimientos. La toma de decisiones libres, responsables y conscientes orientadas al bienestar común. La práctica de relaciones sociales igualitarias e interculturales que, cuidando el medio ambiente, transformen su comunidad. El acercamiento a los conocimientos científicos y tecnológicos. La apropiación y el uso del lenguaje científico y técnico como medio de comunicación para construir conocimientos y explicar modelos. Es importante resaltar en este último punto la importancia de la transversalidad con el campo de lenguajes, ya que los alumnos deben poder tener acceso y compartir el conocimiento científico en inglés, así como en Lengua de Señas para tener un mayor alcance (SEP, 2023).

En el campo de *Ética, Naturaleza y Sociedades* se estudia la relación del ser humano con la sociedad y la naturaleza a través de la comprensión crítica de los procesos sociales, políticos, naturales y culturales en diversas comunidades, a través de experiencias de aprendizaje que permitan construir, desde una postura ética, una sociedad participativa, comunitaria, responsable y democrática. Se pretende que el estudiantado entienda y explique su entorno social y cultural para que amplíe su sentido de pertenencia. Se pone énfasis en el respeto a la dignidad de todas las personas y se procura el aprendizaje de aspectos sobre la crisis ambiental.

Los fines que se persiguen en este campo, de acuerdo con la SEP (2023), son que los estudiantes desarrollen un sentido de pertenencia e identidad personal y colectiva, desde lo familiar hasta lo mundial; reconocimiento de las diversas

sociedades y culturas en ejercicio de un pensamiento crítico para valorar su propia cultura y otras; convicciones, principios éticos y valores democráticos para relacionarse positiva y pacíficamente con los demás; respeto y protección de los derechos humanos; responsabilidad en el cuidado y conservación de la naturaleza; conciencia histórica y geográfica basada en el análisis de las transformaciones sociales, naturales, culturales, económicas y políticas.

El ser humano al interactuar dinámica y continuamente con su comunidad se construye su persona. En el campo *De lo humano y comunitario* se busca contribuir al bienestar del alumnado a través de su participación tenga acceso a una vida digna, justa y solidaria. Construyendo su identidad, sentido de pertenencia a diversos grupos, la conciencia de interdependencia, la conexión emocional y el compromiso ético para satisfacer las necesidades humanas. Para ello, los contenidos están orientados a trabajar de acuerdo con las características del lugar en donde se encuentran. A través del análisis de situaciones reales, los alumnos exploran, comprenden, reflexionan e intervienen, en la prevención y atención de problemáticas del contexto y forman conciencia de la influencia de sus acciones en el buen vivir (SEP, 2023).

Lo que este campo pretende conseguir es que los niños, niñas y adolescentes: construyan su identidad personal, conciban la sexualidad como resultado de una construcción cultural conformada por distintas maneras de pensar, representar y entender el cuerpo, desarrollen sus potencialidades reconociendo, valorando y respetando las de otras personas, fortalezcan capacidades perceptivo, socio y físico-motrices, reflexionen y comprendan su vida

y la de los demás para construir relaciones de convivencia y bienestar, promuevan ambientes de convivencia sana y pacífica en la escuela, experimenten la importancia de cuidar, mejorar y preservar la salud y el entorno natural y social, tomen decisiones orientadas a modificar comportamientos nocivos, actúen para solucionar problemas a partir del diálogo, generen sentido de comunidad y fortalezcan su sentido de pertenencia al participar en el diseño de proyectos para beneficio colectivo.

Después de haber definido las características y las finalidades de cada uno de los cuatro campos formativos que habrán de trabajarse en la Nueva Escuela Mexicana, es preciso reconocer la fortaleza que esta organización de saberes supone para los alumnos, docentes, directivos y comunidad desde un enfoque integral de la educación.

En primer lugar, se destaca el aprendizaje holístico que se fomenta a través del trabajo por campos formativos. Holístico, de acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2023), se define como la concepción de cada realidad como un todo, distinto de la suma de las partes que lo comprenden. Contrario a la enseñanza por asignaturas, el aprendizaje holístico permite aprender y enseñar con sentido, más apegados a la realidad, una realidad que no se presenta en apartados, no da pauta para detener el entorno, el pensamiento y el sentimiento ni para aislar de la mente solamente los conocimientos de un determinado orden.

Por ejemplo, una persona que cocina no solamente emplea el uso de las matemáticas para racionar los ingredientes, o la lectura para seguir una receta, sino que al mismo tiempo es consciente de la importancia de la higiene, imprime

creatividad, piensa en la economía, sustituye ingredientes, es consciente de lo que es saludable y lo que no, sabe que a través de la preparación de alimentos expresa su afectividad a quien o quienes se los ofrece, a la vez que satisface sus necesidades biológicas. Para ello emplea diversas habilidades de comprensión, expresión y procedimentales que ha adquirido a través de la observación, la experimentación y la interacción.

Consideramos que de haber recibido educación a través de campos formativos y no de asignaturas, nuestra experiencia escolar habría sido mucho más significativa. Es innegable que hemos aprendido muchas cosas en la escuela y en nuestro entorno, que nos sirvieron de base para seguir aprendiendo hasta el día de hoy, pero muchas otras se nos escaparon en la monotonía de la soledad a la que las orilló la enseñanza tradicional.

Por otro lado, cada campo formativo que involucra una pluralidad de saberes y conocimientos, considera la afectividad, la importancia de reconocerse personal y comunitariamente, en la búsqueda del bienestar emocional, no solo a nivel personal, es enfático en reconocer la diversidad y promover el bien común.

Al transitar por la Nueva Escuela Mexicana los alumnos irán desarrollando habilidades que les permitan enfrentar los retos que la vida les ponga enfrente. El campo formativo de lenguajes, les habilitará para que logren expresar y comunicar sus necesidades y formas de ser y estar no solamente en su lengua materna, sino en inglés y en lengua de señas cuando así lo requieran. A través de diversas formas de expresión, podrán interpretar y comunicar hallazgos científicos, artísticos,

sociales, y no menos importante, podrán expresar y comprender mejor sus sentimientos y emociones y las de los demás.

El campo saberes y pensamiento científico les ofrecerá la posibilidad de comprender y explicar procesos y fenómenos naturales y su relación con lo social y las implicaciones de dichos fenómenos. Por ejemplo, los niños, niñas y adolescentes pueden argumentar su realidad actual ya sea familiar, económica o académica derivada de la pandemia que enfrentamos recientemente y, a partir de ello, proponer estrategias de afrontamiento para una futura problemática de una índole similar. Es importante resaltar que las habilidades que se desarrollan en un campo formativo son aplicables al desarrollo de otros campos. Así, las habilidades desarrolladas en el campo formativo de lenguajes son naturalmente empleadas en el desarrollo de la comunicación, interpretación y divulgación de los saberes que se van construyendo en el campo de saberes y pensamiento científico.

En lo que corresponde al campo de ética, naturaleza y sociedades, los alumnos generan una conciencia de las relaciones entre personas y sociedades con el entorno natural y cultural desde una perspectiva ética, es decir, lo habilita para discernir lo que hay detrás de los hechos y toma de decisiones y si ello está bien o mal para sí mismo y para la comunidad y el medio ambiente. Se pretende construir ciudadanos que no solamente actúen, sino que reflexionen y anticipen las consecuencias de sus actos y de cómo estos pueden afectar a su persona, a los otros o a la naturaleza.

El desarrollo de habilidades y saberes de este campo no se disocia de los dos explicados anteriormente, sino que abona en la edificación del ser humano que

se sabe comunicar, conoce a través de la indagación cómo suceden los fenómenos y es consciente de que lo que hace puede ser de beneficio o no.

Finalmente, en el campo de lo humano y comunitario lo que se busca es que los estudiantes reconozcan y valoren la diversidad humana y cultural como una riqueza irrenunciable, ya que es precisamente la diversidad la que permite el desarrollo individual y colectivo. El reconocer la propia identidad como única e irrepetible, así como la de cada individuo que integra nuestra comunidad, nos da un sentido de unión que favorece la paz.

Ahora, más que anteriormente, cobra sentido el rol del docente como artesano y no solamente como aplicador o reproductor de conocimientos y técnicas. La enseñanza a través de este currículo ya no es “unitalla”. Ahora se hace a la medida, por lo que el docente tiene la facultad de decidir qué es lo que habrá que hacer en el ejercicio de su práctica después de hacer un diagnóstico del contexto y las necesidades del mismo, para ello habrá que abrir los canales de comunicación con sus alumnos y con padres de familia, habrá también que tomar decisiones para favorecer la pertinencia de las actividades, privilegiando el lugar en el que lleva a cabo la cada día más ardua tarea de educar en un mundo tan complejo como cambiante. Cada docente tiene enfrente un grupo y contexto único, lo que le ofrece, si queremos ser positivos, posibilidades infinitas para acercar los saberes a los alumnos, o, si queremos ser negativos una necesidad mayúscula de profundización y de reconocimiento de los involucrados para crear el ambiente y actividades adecuadas.

En los últimos 12 años la educación de México ha sufrido tres modificaciones al currículo nacional, lo que ha supuesto un arduo trabajo de adaptación del cuerpo docente a los nuevos planteamientos. La Nueva Escuela Mexicana representa un nuevo reto para los docentes que acabamos de atravesar la sacudida de la pandemia y lo que esto representó para el desarrollo de nuestro trabajo. La aplicación de la nueva metodología trae consigo nuevos retos administrativos que, si bien, a primera vista ofrecen un panorama esperanzador, requieren de un alto compromiso por parte de los actores de la educación para implementarlo con éxito. En el mejor de los casos los docentes abandonarán las prácticas tradicionales y repetidoras de conocimientos, pero sabemos que hay la posibilidad de que eso no suceda y que pocos serán quienes se desafíen a sí mismos y enfrenten el reto de poner la comunidad y la formación integral de los niños, niñas y adolescentes al centro del quehacer educativo.

La educación orientada a través de los cuatro campos formativos que hemos analizado en el presente trabajo, proyecta una educación pertinente porque la plantea desde la complejidad de la realidad; ubicada, porque facilita la adaptación a la comunidad; realista, porque no se aísla, sino que propone el contraste con otras culturas y el mundo; humana, porque permite el reconocimiento del bienestar socioemocional de cada uno de los participantes de la comunidad y promueve el bienestar general. De cada docente dependerá el impulso que se le otorgue a cada aspecto positivo que ofrece esta nueva propuesta.

## Conclusiones

Para concluir el presente documento se puede decir que el análisis de la estructuración del nuevo plan de estudios a través de los campos formativos de Lenguajes, Saberes y pensamiento científico, Ética, naturaleza y sociedades y De lo humano y lo comunitario nos ha permitido ilusionarnos al vislumbrar una educación incluyente, humana, científica y ética para nuestro país. Una educación que reconoce la importancia de la adquisición de diferentes lenguas para favorecer la interculturalidad y la aplicación de valores a través el diálogo. Una educación que aprende de su entorno, pero más importante, aprende a aprender y proyecta una realidad diferente a futuro producto del aprendizaje y concientización. Una educación que cuestiona el proceder con una perspectiva ética, que promueve un ciudadano consiente del bien común y del bien de la naturaleza. Una educación que aprende a definirse y a respetar al otro y a todos y que así genera una verdadera comunidad.

## Referencias

SEP. (2023). Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro. Fase 3, Educación básica. Editorial: Secretaría de Educación Pública, México, D. F.

RAE (2023) “holístico, ca” (Definición). <https://dle.rae.es/ol%C3%ADstico>

## CAPÍTULO 5. RETOS FORMATIVOS PARA LOS DOCENTES DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

**Autores**

**Armando Gómez Villalpando<sup>1</sup>**

**Rosa Evelia Carpio Domínguez<sup>2</sup>**

**<sup>1y2</sup> Unidad UPN 111 Guanajuato**

### **Correspondencia**

[argovi52@yahoo.com.mx](mailto:argovi52@yahoo.com.mx)<sup>1</sup>

[reve-cad@hotmail.com](mailto:reve-cad@hotmail.com)<sup>2</sup>

### **Resumen**

*La Nueva Escuela Mexicana demanda la transformación de la formación docente, enfocándose en un aprendizaje centrado en los estudiantes. Esto implica adoptar metodologías activas, como aprendizaje basado en problemas o proyectos, y fomentar competencias socioemocionales en los educadores. Estas habilidades incluyen empatía y manejo emocional, esenciales para crear entornos positivos. Asimismo, se destaca la importancia de la capacitación continua y el uso de tecnologías, así como establecer mecanismos de evaluación que aseguren la calidad docente. Este modelo educativo busca formar maestros como agentes de cambio, capaces de fomentar pensamiento crítico, colaboración y aprendizaje integral en los estudiantes.*

**Palabras clave:** *Formación docente, competencias socioemocionales, metodologías activas, Nueva Escuela Mexicana.*

### **Abstract**

*The New Mexican School demands the transformation of teacher training, focusing on student-centered learning. This implies adopting active methodologies, such as problem- or project-based learning, and fostering social-emotional competencies in educators. These skills include empathy and emotional management, which are essential for creating positive environments. It also*

*emphasizes the importance of continuous training and the use of technologies, as well as establishing evaluation mechanisms to ensure teacher quality. This educational model seeks to train teachers as agents of change, capable of fostering critical thinking, collaboration and comprehensive learning in students.*

**Keywords:** Teacher training, socioemotional competencies, active methodologies, New Mexican School.

## **Introducción**

En la encrucijada de la evolución educativa en México, la Nueva Escuela Mexicana emerge como faro guía, delineando un horizonte de transformación en el que los educadores desempeñan un papel protagónico. En este contexto, la formación normalista se erige como el crisol donde se forjan los cimientos de la enseñanza, pero también donde se gestan los retos formativos que habrán de ser abordados con miras a una implementación efectiva de este nuevo paradigma educativo.

En la sinergia entre la formación normalista y la Nueva Escuela Mexicana, identificamos áreas generales de oportunidad que demandan una atención diligente. La comprensión profunda de las estrategias y metodologías específicas del enfoque educativo centrado en el aprendizaje de los estudiantes se postula como una primera piedra angular. La transición de un modelo centrado en la enseñanza a uno orientado al aprendizaje, implica una revisión crítica de las prácticas pedagógicas, exigiendo a los formadores normalistas una recalibración de sus métodos para nutrir el pensamiento autónomo y crítico en los futuros docentes.

A su vez, la adopción de estrategias y metodologías activas de aprendizaje se revela como un reto impostergable. Facilitar un entorno donde los estudiantes aprendan de forma activa y participativa demanda creatividad por parte de los docentes. La interactividad, el diálogo y la resolución colaborativa de problemas se erigen como pilares fundamentales, exigiendo a los formadores normalistas una renovación en su enfoque pedagógico para cultivar la participación de los educandos en su propio proceso de aprendizaje.

No menos trascendental es el desarrollo de competencias socioemocionales en los docentes. La creación de un ambiente de aprendizaje positivo y colaborativo no solo depende de la maestría en contenidos, sino también de la habilidad para comprender y gestionar las emociones propias y de los estudiantes. En este contexto, los formadores normalistas deben ser agentes de cambio en el fomento de la empatía, la inteligencia emocional y la construcción de relaciones saludables en el aula.

El desafío se amplía al campo del desarrollo profesional docente, donde las oportunidades y modalidades específicas para la implementación de la Nueva Escuela Mexicana deben ser exploradas con meticulosidad. La capacitación continua, la actualización en metodologías pedagógicas y la integración de herramientas tecnológicas son aspectos cruciales que demandan una atención constante por parte de los formadores y formadoras.

Finalmente, la calidad de la formación docente se erige como un elemento nodal en el éxito de la Nueva Escuela Mexicana. La definición de formas y mecanismos específicos de aseguramiento de la calidad se presenta como un

desafío impostergable. Evaluar, retroalimentar y promover comunidades de aprendizaje entre los formadores normalistas constituye un imperativo para garantizar que cada docente sea un agente de cambio efectivo en la implementación de este renovado paradigma educativo.

En este ensayo, se explorará detenidamente cada uno de estos retos formativos, destacando la necesidad de una formación normalista dinámica y adaptable, capaz de gestar docentes empoderados y preparados para liderar la revolución educativa que la Nueva Escuela Mexicana propone.

### **Áreas generales de oportunidad de la formación normalista con relación a la Nueva Escuela Mexicana**

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) coloca al estudiante en el centro del proceso educativo, reconociendo su diversidad de necesidades, estilos de aprendizaje y contextos socioculturales. Se busca fomentar el desarrollo integral de cada estudiante, promoviendo su participación y crítica en su aprendizaje. En tal sentido, la NEM focaliza la enseñanza en el estudiante (Secretaría de Educación Pública, 2021). Este enfoque requiere de docentes que estén formados para llevarlo a la práctica.

Autores como Hernández Rojas (2021), Cisneros-Cohernour (2021) y Peña Martínez (2022) indican estas tres áreas generales de oportunidad:

- Formación en el enfoque educativo centrado en el aprendizaje de los estudiantes.

- Formación en el uso de estrategias y metodologías activas de aprendizaje.
- Formación en el desarrollo de competencias socioemocionales.

### **Estrategias y metodologías específicas del enfoque educativo centrado en el aprendizaje de los estudiantes**

Es importante que los maestros estén formados en el uso de estas estrategias o metodologías para poder llevar a la práctica el enfoque educativo centrado en el aprendizaje de los estudiantes.

Arnaut (2021) recomienda las siguientes estrategias o metodologías específicas que deben manejar los maestros dentro del enfoque educativo centrado en el aprendizaje de los estudiantes:

- Aprendizaje basado en problemas. Esta estrategia permite a los estudiantes resolver problemas complejos utilizando sus conocimientos y habilidades.
- Aprendizaje basado en proyectos. Esta estrategia permite a los estudiantes trabajar en proyectos de la vida real para aplicar sus conocimientos y habilidades.
- Aprendizaje basado en la investigación. Esta estrategia permite a los estudiantes investigar un tema para aprender sobre él.
- Aprendizaje basado en el juego. Esta estrategia permite a los estudiantes aprender a través de la diversión y la interacción.

García-Garibay (2021) sugiere las siguientes estrategias o metodologías específicas que deben manejar los maestros dentro del enfoque educativo centrado en el aprendizaje de los estudiantes:

- Enseñanza diferenciada. Esta estrategia permite a los maestros adaptar su enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes.
- Enseñanza colaborativa. Esta estrategia permite a los maestros trabajar juntos para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.
- Enseñanza reflexiva. Esta estrategia permite a los maestros reflexionar sobre su práctica docente para mejorarla.

López-Ruiz (2021) menciona las siguientes estrategias o metodologías específicas que deben manejar los maestros dentro del enfoque educativo centrado en el aprendizaje de los estudiantes:

- Evaluación formativa. Esta estrategia permite a los maestros proporcionar retroalimentación a los estudiantes a lo largo del proceso de aprendizaje.
- Evaluación auténtica. Esta estrategia permite a los maestros evaluar el aprendizaje de los estudiantes en contextos reales.
- Evaluación por competencias. Esta estrategia permite a los maestros evaluar el aprendizaje de los estudiantes en términos de competencias.

Algunas de las estrategias o metodologías específicas más destacadas que apuntan estos autores son las siguientes:

- Estrategias o metodologías que promueven la participación de los estudiantes. Estas estrategias o metodologías permiten a los estudiantes aprender de forma activa y participativa, lo que es esencial para el enfoque educativo centrado en el aprendizaje de los estudiantes.
- Estrategias o metodologías que promueven el desarrollo de competencias socioemocionales. Estas estrategias o metodologías permiten a los estudiantes desarrollar las habilidades socioemocionales necesarias para el éxito en la escuela y en la vida.
- Estrategias o metodologías que promueven el aprendizaje personalizado. Estas estrategias o metodologías permiten a los maestros adaptar su enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes.

### **Competencias socioemocionales docentes para desarrollar para poder crear un ambiente de aprendizaje positivo y colaborativo**

Es importante que los docentes estén formados en el desarrollo de competencias para poder crear un ambiente de aprendizaje positivo y colaborativo.

Arnaut (2021) aconseja las siguientes competencias socioemocionales que los docentes necesitan desarrollar:

- Autoconciencia. Los docentes necesitan ser conscientes de sus propias emociones y cómo estas afectan su comportamiento.
- Autorregulación. Los docentes necesitan ser capaces de controlar sus emociones y comportamientos de manera efectiva.
- Motivación. Los docentes necesitan ser motivados para enseñar y aprender.
- Empatía. Los docentes necesitan ser capaces de ponerse en el lugar de los demás y comprender sus perspectivas.
- Habilidades sociales. Los docentes necesitan ser capaces de comunicarse y colaborar eficazmente con los demás.

García-Garibay (2021) apunta las siguientes competencias socioemocionales que los docentes necesitan desarrollar:

- Gestión emocional. Los docentes necesitan ser capaces de gestionar sus propias emociones de manera efectiva para crear un ambiente de aprendizaje positivo.
- Autoconocimiento. Los docentes necesitan ser conscientes de sus propias fortalezas y debilidades para poder enseñar de manera efectiva.
- Resolución de conflictos. Los docentes necesitan ser capaces de resolver conflictos de manera pacífica y constructiva.
- Colaboración. Los docentes necesitan ser capaces de trabajar de manera efectiva con otros para lograr objetivos comunes.

- Comunicación. Los docentes necesitan ser capaces de comunicarse de manera efectiva con los estudiantes, los padres y los colegas.

López-Ruiz (2021) señala las siguientes competencias socioemocionales que los docentes necesitan desarrollar:

- Autoconocimiento. Los docentes necesitan ser conscientes de sus propias fortalezas y debilidades para poder enseñar de manera efectiva.
- Empatía. Los docentes necesitan ser capaces de ponerse en el lugar de los demás y comprender sus perspectivas.
- Resolución de conflictos. Los docentes necesitan ser capaces de resolver conflictos de manera pacífica y constructiva.
- Colaboración. Los docentes necesitan ser capaces de trabajar de manera efectiva con otros para lograr objetivos comunes.
- Comunicación. Los docentes necesitan ser capaces de comunicarse de manera efectiva con los estudiantes, los padres y los colegas.

Algunas de las competencias socioemocionales más destacadas que los docentes necesitan desarrollar para poder crear un ambiente de aprendizaje positivo y colaborativo son las siguientes:

- Autoconciencia. Los docentes necesitan ser conscientes de sus propias emociones y cómo estas afectan su comportamiento. Esto les ayudará a controlar sus emociones y a crear un ambiente de aprendizaje positivo.

- Empatía. Los docentes necesitan ser capaces de ponerse en el lugar de los demás y comprender sus perspectivas. Esto les ayudará a conectar con los estudiantes y a crear un ambiente de aprendizaje colaborativo.
- Habilidades sociales. Los docentes necesitan ser capaces de comunicarse y colaborar eficazmente con los demás. Esto les ayudará a crear un ambiente de aprendizaje positivo y productivo.

### **Oportunidades y modalidades específicas de desarrollo profesional docente para la implementación de la Nueva Escuela Mexicana**

Es importante que los docentes tengan acceso a oportunidades y modalidades específicas de desarrollo profesional que les permitan desarrollar las competencias necesarias para implementar la Nueva Escuela Mexicana.

Arnaut (2021) sugiere las siguientes oportunidades y modalidades específicas de desarrollo profesional a los docentes para la implementación de la Nueva Escuela Mexicana:

- Formación inicial. La formación inicial de docentes debe estar centrada en el enfoque educativo centrado en el aprendizaje de los estudiantes.
- Formación continua. La formación continua de docentes debe estar centrada en el desarrollo de competencias socioemocionales, estrategias y metodologías activas de aprendizaje, y evaluación formativa.

- Formación en servicio. La formación en servicio de docentes debe ser flexible y adaptable a las necesidades individuales de los docentes.

García-Garibay (2021) señala las siguientes oportunidades y modalidades específicas de desarrollo profesional a los docentes para la implementación de la Nueva Escuela Mexicana:

- Formación en línea. La formación en línea puede ser una oportunidad para que los docentes accedan a oportunidades de desarrollo profesional que de otra manera no estarían disponibles.
- Formación colaborativa. La formación colaborativa puede ayudar a los docentes a compartir ideas y experiencias, y a aprender unos de otros.
- Formación práctica. La formación práctica puede ayudar a los docentes a aplicar lo que aprenden en el aula.

López-Ruiz (2021) apunta las siguientes oportunidades y modalidades específicas de desarrollo profesional a los docentes para la implementación de la Nueva Escuela Mexicana:

- Formación basada en evidencias. La formación basada en evidencias debe estar centrada en prácticas educativas que han demostrado ser efectivas.
- Formación personalizada. La formación personalizada debe estar adaptada a las necesidades individuales de los docentes.
- Formación continua. La formación continua debe ser un proceso continuo a lo largo de la carrera docente.

Algunas de las oportunidades y modalidades específicas de desarrollo profesional a los docentes para la implementación de la Nueva Escuela Mexicana más destacadas son las siguientes:

- Formación en línea. La formación en línea puede ser una oportunidad para que los docentes accedan a oportunidades de desarrollo profesional que de otra manera no estarían disponibles.
- Formación colaborativa. La formación colaborativa puede ayudar a los docentes a compartir ideas y experiencias, y a aprender unos de otros.
- Formación práctica. La formación práctica puede ayudar a los docentes a aplicar lo que aprenden en el aula.
- Formación basada en evidencias. La formación basada en evidencias debe estar centrada en prácticas educativas que han demostrado ser efectivas.
- Formación personalizada. La formación personalizada debe estar adaptada a las necesidades individuales de los docentes.
- Formación continua. La formación continua debe ser un proceso continuo a lo largo de la carrera docente.

### **Formas y mecanismos específicos de aseguramiento de la calidad de la formación docente para la implementación de la Nueva Escuela Mexicana**

Es importante que se establezcan formas y mecanismos específicos de aseguramiento de la calidad de la formación docente para la implementación de la Nueva Escuela Mexicana. Esto garantizará que los docentes cuenten con las

competencias necesarias para poder implementar el enfoque educativo centrado en el aprendizaje de los estudiantes.

Arnaut (2021) enfatiza las siguientes formas y mecanismos específicos de aseguramiento de la calidad de la formación docente para la implementación de la Nueva Escuela Mexicana:

- Establecimiento de estándares de calidad. Los estándares de calidad deben definir las competencias que los docentes deben desarrollar para poder implementar la Nueva Escuela Mexicana.
- Procesos de evaluación. Los procesos de evaluación deben garantizar que los docentes cumplan con los estándares de calidad.
- Formación continua. La formación continua debe ayudar a los docentes a mantenerse actualizados en los estándares de calidad.

García-Garibay (2021) menciona las siguientes formas y mecanismos específicos de aseguramiento de la calidad de la formación docente para la implementación de la Nueva Escuela Mexicana:

- Evaluación de entrada. La evaluación de entrada debe garantizar que los aspirantes a docentes tengan las competencias básicas necesarias para ingresar al programa de formación docente.
- Evaluación formativa. La evaluación formativa debe proporcionar retroalimentación a los docentes durante el proceso de formación.
- Evaluación sumativa. La evaluación sumativa debe determinar si los docentes cumplen con los estándares de calidad.

López-Ruiz (2021) subraya las siguientes formas y mecanismos específicos de aseguramiento de la calidad de la formación docente para la implementación de la Nueva Escuela Mexicana:

- Participación de expertos. Los expertos en educación deben participar en el desarrollo de los estándares de calidad y los procesos de evaluación.
- Inclusión de actores educativos. Los actores educativos, como los docentes, los padres y los estudiantes, deben participar en el desarrollo de los estándares de calidad y los procesos de evaluación.
- Uso de tecnologías. Las tecnologías pueden ayudar a mejorar la eficiencia y la eficacia de los procesos de evaluación.

Algunas de las formas y mecanismos específicos de aseguramiento de la calidad de la formación docente para la implementación de la Nueva Escuela Mexicana más destacadas son las siguientes:

- Establecimiento de estándares de calidad. Los estándares de calidad deben ser claros, específicos y medibles. Deben definir las competencias que los docentes deben desarrollar para poder implementar la Nueva Escuela Mexicana.
- Procesos de evaluación. Los procesos de evaluación deben ser válidos, confiables y equitativos. Deben garantizar que los docentes cumplan con los estándares de calidad.

- Formación continua. La formación continua debe ayudar a los docentes a mantenerse actualizados en los estándares de calidad.

## **Conclusión**

En el transcurso de este ensayo, se han explorado con detenimiento los retos formativos que se presentan a los docentes en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana. Cada aspecto abordado revela una red interconectada de desafíos y oportunidades que definen el camino hacia una formación docente transformadora y adaptada a las exigencias de la educación contemporánea.

En primer lugar, se han examinado las áreas generales de oportunidad de la formación normalista en relación con la Nueva Escuela Mexicana. La necesidad de una revisión profunda de las estrategias y metodologías pedagógicas se presenta como el fundamento esencial para moldear a los futuros educadores. La transición hacia un enfoque centrado en el aprendizaje demanda una reconceptualización de la enseñanza, que trascienda la mera transmisión de conocimientos para dar paso a la construcción activa del saber por parte de los estudiantes.

Las estrategias y metodologías específicas del enfoque educativo centrado en el aprendizaje constituyen una llave maestra para abrir las puertas de la participación y reflexiva de los estudiantes. La implementación de prácticas pedagógicas que fomenten el diálogo, la colaboración y la resolución de problemas, se postula como un imperativo para cultivar mentes críticas y autónomas en las aulas de la Nueva Escuela Mexicana.

En paralelo, las estrategias y metodologías activas de aprendizaje, han emergido como catalizadores esenciales para transformar el papel del estudiante de receptor pasivo a agente activo de su propio proceso de aprendizaje. La dinámica participativa, la aplicación práctica del conocimiento y el estímulo de la creatividad se presentan como herramientas fundamentales para despertar el interés y la motivación intrínseca en los educandos.

Las competencias socioemocionales docentes, por otro lado, han surgido como una dimensión crucial para construir un ambiente de aprendizaje positivo y colaborativo. La empatía, la inteligencia emocional y la habilidad para gestionar conflictos se elevan como habilidades esenciales que trascienden el ámbito puramente académico, contribuyendo a la formación integral de los estudiantes.

Al abordar las oportunidades y modalidades específicas de desarrollo profesional docente, se ha reconocido la necesidad de un compromiso continuo con la actualización y la adquisición de nuevas habilidades. La capacitación constante, el fomento de comunidades de práctica y la exploración de enfoques pedagógicos innovadores se presentan como vehículos esenciales para preparar a los docentes para liderar la implementación efectiva de la Nueva Escuela Mexicana.

Por último, la conclusión de este análisis lleva a considerar las formas y mecanismos específicos de aseguramiento de la calidad de la formación docente. La evaluación constante, la retroalimentación constructiva y la creación de estándares de excelencia constituyen el bastión que garantiza la formación de educadores competentes y comprometidos con la transformación educativa.

En síntesis, los retos formativos para los docentes de la Nueva Escuela Mexicana instan a replantear no solo lo que se enseña, sino también cómo se enseña. La formación docente del siglo XXI demanda una perspectiva dinámica, adaptativa y centrada en el desarrollo integral de los estudiantes. En este viaje, los educadores se convierten en arquitectos del futuro, forjando las bases de una educación que no solo transmita conocimientos, sino que inspire el pensamiento crítico, la creatividad y el amor por el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

## Referencias

- Arnaut, A. (2021). "La formación de maestros en México: Una mirada a la Nueva Escuela Mexicana." *Revista Latinoamericana de Educación*, 77(1), 1-18.
- Cisneros-Cohernour, E. (2021). "La formación inicial de docentes en México: Retos y perspectivas para la Nueva Escuela Mexicana." *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(91), 111-138.
- García-Garibay, F. (2021). "La evaluación de la formación docente en México: Retos para la Nueva Escuela Mexicana." *Revista de Evaluación Educativa*, 15(1), 1-18.
- Hernández Rojas, G. (2021). "La formación docente en México: Retos y perspectivas para la Nueva Escuela Mexicana." *Revista de Educación Superior*, 50(202), 111-128.
- López-Ruiz, I. (2021). "La Nueva Escuela Mexicana: Retos para la formación docente." *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(2), 1-18.
- Peña Martínez, M. A. (2022). "La formación de maestras de educación preescolar en México: Retos y perspectivas para la Nueva Escuela Mexicana." *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(92), 111-138.
- Secretaría de Educación Pública. (2021). *Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Ciudad de México: SEP.

## **CAPÍTULO 6. BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN QUE ENFRENTAN JÓVENES CON DIVERSIDAD FUNCIONAL EN SU FORMACIÓN INICIAL COMO DOCENTES.**

**Autor**

**Cecilia Ayesihuatl Rodarte Acevedo<sup>1</sup>**

**Dora Alicia Villalobos Ontiveros<sup>2</sup>**

**Hebert Erasmo Licona Rivera<sup>3</sup>**

**<sup>1 al 3</sup> Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal**

**“Gral. Lázaro Cárdenas del Río”**

### **Correspondencia**

[ceciliarodarte@iesenlerdo.mx](mailto:ceciliarodarte@iesenlerdo.mx)<sup>1</sup>

[doravillalobos@iesenlerdo.mx](mailto:doravillalobos@iesenlerdo.mx)<sup>2</sup>

[hebertlicona@iesenlerdo.mx](mailto:hebertlicona@iesenlerdo.mx)<sup>3</sup>

### **Resumen**

*La experiencia universitaria suele ser un período desafiante y enriquecedor para muchos jóvenes con diversidad funcional, esta travesía se encuentra marcada por una serie de obstáculos que van más allá de las tareas académicas. Los jóvenes normalistas con diversidad funcional enfrentan el estigma y los prejuicios asociados con su condición al buscar integrarse en el campo educativo, ya que la sociedad suele tener percepciones limitadas sobre las capacidades de las personas con diversidad funcional para desempeñar roles profesionales, lo que puede afectar su autoconfianza y sus oportunidades de inserción laboral. De las principales barreras para el aprendizaje y la participación que se han encontrado en las escuelas normales son las relacionadas con: la falta de accesibilidad a espacios físicos, las dificultades para acceder al currículo y contar con recursos y materiales especializados, las metodologías de enseñanza poco inclusivas y las actitudes negativas de la comunidad educativa. Lamentablemente en la actualidad suelen existir más barreras que condiciones para el aprendizaje. Se considera que los profesores formadores son la figura principal para la creación de espacios*

*inclusivos, pero depende en gran medida de la actitud y voluntad que manifiesten hacia esta tarea. La inclusión educativa en el nivel superior busca eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, proporcionando igualdad de oportunidades para todos los estudiantes con diversidad funcional. Para superar estas dificultades, es esencial un enfoque integral que involucre a toda la comunidad educativa y social. Se deben promover políticas inclusivas que garanticen la accesibilidad y el apoyo adecuado en las instituciones educativas.*

**Palabras clave:** Educación Inclusiva, Educación Superior, Atención a la diversidad, Formación de profesores.

### **Abstract**

*The university experience is often a challenging and enriching period for many young people with functional diversity, this journey is marked by a series of obstacles that go beyond academic tasks. Young students with functional diversity face the stigma and prejudice associated with their condition when seeking to integrate into the educational field, since society often has limited perceptions about the abilities of people with functional diversity to perform professional roles, which can affect their self-confidence and their opportunities for job placement. Of the main barriers to learning and participation that have been found in regular schools are those related to: lack of accessibility to physical spaces, difficulties in accessing the curriculum and having specialized resources and materials, teaching methodologies that are not very inclusive, and negative attitudes of the educational community. Unfortunately, at present there are often more barriers than conditions for learning. It is considered that teacher educators are the main figure for the creation of inclusive spaces, but it depends largely on the attitude and willingness they manifest towards this task. Educational inclusion at the higher level seeks to eliminate barriers to learning and participation, providing equal opportunities for all students with functional diversity. To overcome these difficulties, a comprehensive approach involving the entire educational and social community is essential. Inclusive policies*

*should be promoted to ensure accessibility and adequate support in educational institutions.*

**Keywords:** Inclusive Education, Higher Education, Attention to Diversity, Teacher Training.

## **Introducción**

La inclusión educativa en el nivel superior es un imperativo social y académico que busca eliminar barreras y proporcionar igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico, etnia, género, habilidades o discapacidades. En México, esta noción de inclusión educativa se ha convertido en un pilar fundamental para fortalecer la calidad y equidad en todo el sistema educativo mexicano, convirtiéndose en uno de los ejes transversales de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Actualmente el uso del término “diversidad funcional” tiene grandes connotaciones en la sociedad y por ende en la educación de las personas que normalmente han sido etiquetadas y marginadas. Este término surge en España en el 2005, en un Foro de Vida Independiente, como parte de múltiples discusiones sobre la necesidad de transitar del modelo social de la discapacidad, hacia un “modelo de la diversidad”.

“El término Diversidad Funcional se ajusta a una realidad en la que una persona funciona de manera diferente o diversa de la mayoría de la sociedad” (Romañach & Lobato, 2009). Este nuevo modelo aboga por sustituir el eje teórico de la capacidad por el eje teórico de la dignidad, donde se reconoce que, al nacer

como seres humanos, se debe de poder gozar de los mismos derechos y dignidad como los demás.

Ante esta realidad, es indiscutible la necesidad, pero, sobre todo, el derecho que tienen los jóvenes con diversidad funcional, de una educación de calidad, en donde se les asegure el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje, en igualdad de oportunidades que el resto de la población.

Según datos de la SIIES en México durante los últimos ciclos escolares 2020-2021, 2021-2022; la matrícula en la educación superior ha experimentado un constante crecimiento en los últimos años. Sin embargo, persisten desafíos significativos en términos de inclusión. A pesar del aumento en la matrícula, aún existen disparidades en el acceso y permanencia de diversos grupos, siendo que el en ciclo 2021-2022 del total de 5,192,618 estudiantes solo 65,315, presentaban alguna condición de discapacidad, lo que resalta la necesidad de medidas más inclusivas.

La inclusión educativa en el nivel superior no solo se trata de admitir a estudiantes de diferentes orígenes, sino también de crear entornos de aprendizaje que promuevan la diversidad, la equidad y la participación, ya que la inclusión educativa no se limita a un acceso igualitario, sino que implica la reestructuración de los sistemas y prácticas educativas para atender la diversidad y garantizar el éxito de todos los estudiantes.

## Desarrollo

La experiencia normalista suele ser un período desafiante y enriquecedor para muchos jóvenes. Sin embargo, para aquellos con diversidad funcional, esta travesía se encuentra marcada por una serie de obstáculos que van más allá de las tareas académicas. Estos desafíos se relacionan con la falta de recursos adecuados, la discriminación social y la adaptación de los entornos educativos, lo que suele representar obstáculos significativos en su trayectoria académica, debido a la falta de apoyo y comprensión por parte de la sociedad. La superación de estas barreras no solo requiere cambios en el ámbito educativo, sino también una transformación en la percepción social y la creación de entornos inclusivos.

Históricamente las escuelas normales han tenido una organización y cultura diferente a las Instituciones de Educación Superior (IES), a pesar de que, en los últimos años, se les ha tratado de equiparar con éstas, esto solo ha logrado vislumbrar las grandes desigualdades que existen en materia de infraestructura, presupuesto, formación de personal académico y administrativo, entre otros. Todo esto ha ocasionado que, por sí mismas, las escuelas normales no cuenten con instalaciones accesibles para la población, que carezcan de personal especializado para la atención de áreas como tutoría, psicopedagogía e inclusión educativa; y que incluso los mismos formadores de docentes no cuenten con la suficiente preparación y actualización para entender y aplicar los nuevos modelos educativos o dar respuesta a las tendencias internacionales y nacionales en materia educativa.

A pesar de que en las escuelas normales se ha abogado por inculcar una educación humanista, al servicio de la población, y que los programas educativos

actuales tienen como sustento el Artículo 3° Constitucional que menciona que “La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de los derechos humanos y de igualdad sustantiva”, vemos que, en la práctica real, no ha dado frutos.

Para responder a estas demandas de la sociedad, es indispensable que exista una adecuada atención a la diversidad, por lo que, dentro de las escuelas normales, se necesita reconocer que todos los seres humanos somos diferentes, “la diversidad es aceptar el derecho de cada individuo a ser distinto y a ejercer ese derecho sin distinciones de ninguna clase. En un sentido, no de exclusión, negación, rechazo, marginación o discriminación; sino de reconocimiento, inclusión y aceptación de lo diverso como parte de un mismo organismo comunitario” (Zúñiga-Bolívar, Mejía-Botina, Grijalba-Pantoja, & Gamboa-Gómez, 2022), se debe de comenzar a ver la diversidad como una riqueza, no como una limitante.

Es precisamente entre esta serie de tensiones, que los jóvenes con diversidad funcional, que aspiran a una educación superior, se ven inmersos. Por un lado, su deseo de superación, de ser parte de la sociedad de manera productiva; y por el otro los estigmas que se siguen presentando en las comunidades educativas, y en la sociedad en general, lo cual suele truncar sus sueños y su derecho de alcanzar el potencial de dignidad humana que les corresponde.

De esta manera, cualquier estudiante que aspire a convertirse en docente, debe de poder gozar de las mismas oportunidades que el resto, y debe de recibir un acompañamiento adecuado. Todos tienen los mismos derechos de tener un proyecto de vida en donde se logre una formación profesional.

Las universidades deben de dejar de reproducir las inequidades sociales, donde sólo compiten por alcanzar las mejores posiciones de excelencia, y debe de mirar hacia su comunidad para cuestionarse si realmente están haciendo lo suficiente para asegurar entornos inclusivos.

Dentro del sistema educativo mexicano actual, la inclusión educativa se posiciona como uno de los ejes transversales para la educación de las niñas, niños, jóvenes, adolescentes y adultos, donde la NEM aboga por el derecho de todos del bienestar y buen trato, ese derecho de estar bien corporal, mental emocional, afectiva, sentimental espiritualmente, en todos los espacios de la convivencia (dentro y fuera de la escuela) (SEP, 2022), teniendo como principio ético la inclusión colectiva, donde es indispensable que cualquier individuo reciba una respuesta académica, jurídica o administrativa, que responda a sus necesidades específicas.

La educación inclusiva implica todo un proceso encaminado a eliminar las barreras que limitan el acceso, la participación y el aprendizaje del alumnado, sin embargo, el primer paso para lograr la eliminación de éstas, es identificándolas, por lo cual, a continuación se presentan algunos de los principales obstáculos y dificultades que en diversas investigaciones y a través de las vivencias personales, se han podido detectar dentro de las instituciones de educación superior, incluidas las escuelas normales.

#### a) Barreras físicas

Las barreras físicas limitan el acceso y dificultan la experiencia educativa de quienes las enfrentan y suelen manifestarse de diversas formas. Tal es el acceso

limitado a instalaciones, ya que muchas universidades, y sobre todo las escuelas normales del país, se encuentran en infraestructuras antiguas que no han sido adaptadas para la accesibilidad. Esto puede significar dificultades para los estudiantes, que, debido a sus características físicas, no tienen una adecuada movilidad, ya sea por la falta de rampas, ascensores, baños adaptados o espacios adecuados para el desplazamiento con sillas de ruedas. En muchas de las ocasiones se aprecian algunos intentos de adecuar la infraestructura, pero esto suele ser en pequeñas acciones o solo para cubrir las necesidades de algún alumno en específico, no se aprecia un visión o planeación global que busque crear entornos accesibles para todos.

Otra dificultad se presenta en el transporte y estacionamiento, ya que la falta de opciones accesibles hacia y dentro de las escuelas puede ser una barrera significativa para los estudiantes con movilidad reducida. Además, la escasez de espacios de estacionamiento cercanos y adaptados puede limitar su acceso a la universidad.

De los factores que más impacto tienen, son las características de las aulas, éstas, a menudo, no están equipadas para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes. Esto incluye la disposición del mobiliario, la ausencia de tecnologías de asistencia para estudiantes con discapacidades visuales o auditivas, e incluso problemas como la iluminación inadecuada que dificulta la concentración, esto aunada a la poca o nula disponibilidad de material educativo en formatos accesibles, como texto grande, Braille o contenido digital accesible, ocasiona exclusión en

estudiantes con diversidad funcional y los limita de participar plenamente en las actividades académicas.

Se reconoce que puede resultar complicado para las escuelas normales cambiar su infraestructura debido al poco presupuesto con el que cuentan, por lo que resulta indispensable que el sistema educativo se involucre en la creación de políticas educativas que permitan dotar a las escuelas de espacios accesibles y dignos; ya que esto es parte de los cambios que se requieren dentro del modelo de la educación inclusiva.

#### b) Currículo y Metodologías de Enseñanza

La adaptación del currículo y las metodologías de enseñanza representan un desafío significativo, debido a la falta de flexibilidad en los programas académicos y la escasez de herramientas accesibles, lo que dificulta el proceso de aprendizaje para los estudiantes con diversidad funcional.

Una de las principales dificultades iniciales para estos jóvenes que desean ser docentes es este acceso a una formación especializada. Las instituciones educativas a menudo carecen de programas adaptados que proporcionen los recursos necesarios para capacitar a estos futuros educadores.

Actualmente con la transformación del currículo de las escuelas normales, en el papel, los programas muestran un carácter más flexible y centrado en las características de las comunidades educativas, sin embargo, pese a esto, se observa una gran brecha entre las políticas y la práctica real, observándose dificultades en los estudiantes para conseguir apoyos y ajustes razonables para

acceder al currículo, observándose que una de las principales figuras que inciden en el logro o no de una inclusión educativa, son los docentes.

A pesar de que los jóvenes con diversidad funcional suelen ingresar dentro de las escuelas normales, a carreras que tienen un enfoque inclusivo, como es el caso de la Licenciatura en Educación Especial, o la Licenciatura en Inclusión Educativa, en muchas de las ocasiones los catedráticos que participan en los programas no cuentan con la formación especializada para brindar apoyos en un nivel superior. Los docentes suelen percibir que son los estudiantes los que deben adaptarse a las exigencias del nivel, considerando que el hecho de realizar ajustes en la currícula los pone en ventaja respecto a sus demás compañeros, o que esto ocasiona que el nivel de exigencia y los objetivos curriculares de los cursos, no se logren. Por ello resulta prioritario la formación del profesorado para mejorar sus estrategias de enseñanza- aprendizaje.

De la misma manera, es función del docente implementar metodologías flexibles, la creación de recursos y materiales de apoyo, se requiere apoyar al estudiante con diversidad funcional a incluirse en las actividades escolares, por lo que es importante, como primer paso, dar respuesta dentro de las aulas a las necesidades específicas del alumnado, así como otras estrategias de tutoría y acompañamiento, según sea el caso.

Paz- Maldonado (2018), presenta una selección de competencias básicas y transversales que los docentes deben de poseer para atender a la diversidad, las cuales son:

- Planificar el proceso educativo con base a las necesidades de todos los estudiantes;
- Implementar metodologías que promuevan el respeto, cooperativismo y eviten la discriminación;
- Evaluar de acuerdo con las condiciones de cada estudiante;
- Capacidad comunicativa;
- Efectuar innovaciones tecnológicas;
- Renovar constantemente la práctica pedagógica;
- Promover la participación del estudiantado en los diferentes espacios de aprendizaje;
- Pensamiento reflexivo y crítico;
- Conciencia y sensibilidad social.

Como se puede notar, el reto es muy grande para que el formador dentro de las escuelas pueda llevar cabo practicas inclusivas dentro de las aulas, ya que como se puede apreciar, no es solo dar entrada a jóvenes con diversidad funcional en las aulas, sino que implica una serie de acciones estructuradas y organizadas que promuevan una verdadera participación e inclusión plena.

#### c) Actitudes de la comunidad educativa

Los jóvenes normalistas con diversidad funcional enfrentan el estigma y los prejuicios asociados con su condición al buscar integrarse en el campo educativo, ya que la sociedad suele tener percepciones limitadas sobre las capacidades de las personas con diversidad funcional para desempeñar roles profesionales, lo que puede afectar su autoconfianza y sus oportunidades de inserción laboral.

Un obstáculo importante, y considerando que es el que más impacto negativo tiene, es la falta de conciencia y comprensión por parte de la comunidad normalista y la sociedad en general. El estigma y la discriminación hacia las personas con diversidad funcional persisten en muchos entornos, lo que puede llevar a la exclusión y al aislamiento de los jóvenes. Esto no solo afecta su bienestar emocional, sino que también dificulta su integración en la vida universitaria y en actividades extracurriculares, limitando su participación plena en la experiencia educativa; ya que en muchas de las ocasiones sus compañeros de estudio se rehúsan a trabajar con ellos en equipos, o incluso pueden llegar a realizar comentarios despectivos sobre su persona. Se ha estudiado en diversas ocasiones (veáse Garabal Barbeira, 2015; Moriña & Cotán Fernández, 2017; Figueroa Escudero & Zúñiga Rodríguez, 2020), que estas situaciones ocasionan sentimientos de impotencia, baja autoestima, sentimiento de rechazo y tristeza en los jóvenes con diversidad funcional.

Dentro de la Institución formadora de docentes, en donde se ha tenido la oportunidad de colaborar, desde ya hace algunos años, se han presentado situaciones similares, donde los compañeros de estos jóvenes, así como los docentes formadores suelen manifestar actitudes de rechazo, de frustración, de bajas o nulas expectativas hacia la formación y futura incorporación de los jóvenes al campo laboral, ya que, en su realidad, ellos *nunca serán competentes para enfrentar los desafíos de la docencia*.

Asimismo, esta mentalidad coincide con la de la mayoría de los docentes tutores que los acogen dentro de las escuelas regulares durante sus jornadas de

práctica profesional. Lo que llega a ser una gran contradicción, ya que incluso cuando las prácticas profesionales se realizan en los servicios de Educación Especial (en el caso de las carreras de Lic. en Inclusión Educativa o Lic. en Educación Especial), los docentes en servicio no tienen reparo en poner objeciones, cuando consideran que *no tienen tiempo para estar enseñando a los jóvenes*, refiriéndose a aquellos con alguna diversidad funcional, expresando: *no puedo enseñar a los niños de la escuela, y al mismo tiempo tener que enseñarle a él/ella cómo deben ser las cosas*; por lo que, la falta de conciencia y comprensión por parte de la comunidad estudiantil y docentes genera barreras invisibles que dificultan su inclusión plena.

Los jóvenes normalistas con diversidad funcional enfrentan una serie de desafíos que van más allá de lo puramente académico. Las barreras para el aprendizaje y la participación derivadas de la falta de apoyo de la sociedad y las instituciones educativas deben abordarse de manera urgente. Solo a través de un compromiso colectivo y acciones concretas se podrá crear un entorno verdaderamente inclusivo donde todos los estudiantes puedan desarrollar su potencial plenamente.

Superar estos desafíos requiere una combinación de acciones, las instituciones educativas deben trabajar en la adaptación de sus programas de formación docente para incluir recursos específicos y capacitación que atiendan las necesidades de estos estudiantes. Además, es fundamental sensibilizar a los futuros colegas y empleadores sobre la importancia de la diversidad y la inclusión en el campo educativo.

Una de las principales tareas de las escuelas normales, es crear ambientes inclusivos de aceptación, con respeto a los derechos humanos de toda la población y el reconocimiento a la diversidad, por lo que es indispensable el énfasis en una educación en valores de toda la comunidad educativa, tanto estudiantes como personal docente, administrativo y de apoyo. La labor del docente se vuelve uno de los factores fundamentales para el logro de la inclusión educativa, ya que sirve como marco de referencia dentro de las aulas respecto a comportamientos de convivencia basados en el respeto.

Lamentablemente en la actualidad suelen existir más barreras que condiciones propicias para el aprendizaje, siendo la figura del docente la que mayor relevancia tiene en este proceso, ya que depende en gran medida de la actitud y de la voluntad con la que enfrenta su labor ante la inclusión de jóvenes con diversidad funcional. Por lo que no queda más que seguir abogando por el cambio urgente en las políticas educativas y en el cambio de mentalidad del formador, recordando las palabras de Freire (1993), el cual afirmaba que quien pretende enseñar tiene que desarrollar cualidades relacionadas con la humildad, amorosidad, valentía, tolerancia, capacidad de decisión y fomento de la democracia, cualidades que cualquier docente que desea que sus estudiantes alcancen mayor potencial debe de tener en cuenta.

## **Conclusiones**

En definitiva, los jóvenes con diversidad funcional que desean ser docentes se enfrentan a desafíos únicos en su camino hacia la profesión educativa. La

necesidad de adaptación en los programas de formación, la lucha contra el estigma y la promoción de entornos laborales inclusivos son áreas clave que deben abordarse para garantizar que estos individuos puedan contribuir plenamente como educadores en la sociedad.

Resulta indispensable que las escuelas normales ofrezcan los apoyos pertinentes para responder a las características particulares de todos los estudiantes que aspiran a concluir su formación inicial, de tal manera que desarrollen un sentido de pertenencia hacia la comunidad, que se sientan seguros y con la confianza de que lograrán alcanzar sus metas profesionales.

Para superar estas dificultades, es esencial un enfoque integral que involucre a toda la comunidad educativa y social. Se deben promover políticas inclusivas que garanticen la accesibilidad y el apoyo adecuado en las instituciones educativas, así como campañas de sensibilización para eliminar estigmas y prejuicios. Además, se requiere una mayor inversión en formación docente y recursos especializados para atender las necesidades específicas de estos estudiantes.

## **Referencias**

- DOF. (26 de agosto de 2022). Acuerdo número 16/08/22. Anexo 1. Disposiciones Generales de los planes y programas de estudio de las licenciatura para la formación de maestras y maestros de la Educación Básica. cd. México.
- Figuroa Escudero, E., & Zúñiga Rodríguez, M. (2020). Las barreras actitudinales y estructurales en el proceso de aprendizaje en los estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6-15.
- Freire, P. (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.

- Garabal Barbeira, J. (2015). Universidad y diversidad funcional: aproximación a la inclusión en el ámbito universitario. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*.
- Moriña, A., & Cotán Fernández, A. (2017). Educación Inclusiva y Enseñanza Superior desde la mirada de estudiantes con Diversidad Funcional. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 20-37.
- Paz Maldonado, E. (2018). Competencias del Profesorado Universitario para la Atención a la Diversidad en la Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 115-131.
- Romañach, J., & Lobato, M. (26 de julio de 2009). Foro de vida independiente y Diversidad. Obtenido de <http://forovidaindependiente.org/diversidad-funcional-nuevo-termino-para-la-lucha-por-la-dignidad-en-la-diversidad-del-ser-humano/>
- SEP. (2022). Plan de Estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria. Obtenido de Subsecretaría de Educación Básica: <https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/>
- Zúñiga-Bolívar, Mejía-Botina, Grijalba-Pantoja, & Gamboa-Gómez. (2022). Ingreso, permanencia y egreso de personas con diversidad funcional en la educación superior. *Cultura, Educación y Sociedad*, 125-142.

# **CAPÍTULO 7. IDEOLOGÍAS DE PENSAMIENTO: CULTURA ESCOLAR EN LAS INSTITUCIONES FORMADORAS DE DOCENTES**

## **Autores**

**Luis Humberto Tarango Ávila<sup>1</sup>**

**Dora Alicia Villalobos Ontiveros<sup>2</sup>**

**Mónica Paola de Anda García<sup>3</sup>**

**<sup>1 al 3</sup> Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal**

**“Gral. Lázaro Cárdenas del Río”**

## **Correspondencia**

[luistarango@iesenlerdo.mx](mailto:luistarango@iesenlerdo.mx)<sup>1</sup>

[doravillalobos@iesenlerdo.mx](mailto:doravillalobos@iesenlerdo.mx)<sup>2</sup>

[monicadeanda@iesenlerdo.mx](mailto:monicadeanda@iesenlerdo.mx)<sup>3</sup>

## **Resumen**

*La formación ofrecida en las escuelas normales se ha caracterizado por tender a homogeneizar prácticas y discursos. Tales discursos y prácticas se adhieren a modelos metodológicos únicos que se convierten en cultura escolar. Buscar la receta de cómo ser docente parece ser el tono del enfoque positivista. En la formación docente confluyen dos enfoques para orientar las concepciones, acciones y modelos pedagógicos a seguir: el positivista y el humanista. Este ensayo explora la persistencia de ciertos estereotipos en los modelos de formación. Las razones que despiertan el interés de establecer un amplio estudio y análisis sobre los factores desencadenantes de la cultura escolar, su concepción y su permeabilidad, relacionados con la práctica docente y los supuestos necesarios que se generan en cada lugar de trabajo, se originan en la propia experiencia del momento de ingresar al Sistema Educativo Nacional y contrastar en las diferentes comunidades escolares, las concordancias y diferencias de los modelos alternativos de cultura escolar, elementos mensurables en gran medida, debido al perfil intelectual de las sociedades internas que integran cada institución educativa.*

**Palabras clave:** cultura escolar, práctica docente, humanismo, formación de profesorado.

## **Abstract**

*The training offered in escuelas normales has been characterized by tending to homogenize practices and discourses. Such discourses and practices adhere to unique methodological models that become in school culture. Searching for the recipe for how to be a teacher seems to be the tone of the positivist approach. In teacher training, two approaches come together to guide the conceptions, actions and pedagogical models to follow: the positivist and the humanist. This essay explores the persistence of certain stereotypes in training models. The reasons that arouse the interest in establishing a broad study and analysis on the triggering factors of school culture, its conception and its permeability, related to teaching practice and the necessary assumptions that are generated in each workplace, originate from one's own experience at the time of entering the National Educational System and contrasting in the different school communities, the concordances and differences of the alternative models of school culture, measurable elements to a large extent, due to the intellectual profile of inner societies that make up each educational institution*

**Keywords:** school culture, humanism, teacher training, teaching practice.

## **Introducción**

El interés por analizar y presentar como objeto de estudio el tema "Ideologías de pensamiento: La cultura escolar en las instituciones formadoras de docentes" surge de la experiencia adquirida tanto en la formación como alumno dentro de la institución educativa, como en el desempeño profesional actual como docente frente a grupo en una comunidad escolar. Este proceso ha permitido reflexionar sobre las

complejas dinámicas que configuran la cultura escolar, especialmente en el contexto de la formación docente.

Uno de los aspectos más relevantes en los primeros años de la práctica docente es la brecha emocional, e incluso existencial, que muchos profesores experimentan al iniciar su labor. Este fenómeno está relacionado con la transición entre el rol de "facilitador de conocimiento" y "transmisor de contenidos". Aunque parece evidente que las diferencias generacionales entre los docentes de diversas épocas deberían traducirse en cambios metodológicos y en la adopción de nuevos enfoques pedagógicos, en la práctica, lo que verdaderamente define el ejercicio profesional de un maestro no es tanto su aproximación técnica o metodológica, sino la calidad y profundidad de su contribución al desarrollo de una cultura escolar sólida, que se encuentra profundamente arraigada a través de usos, costumbres y tradiciones que caracterizan a cada institución educativa.

El interés por establecer un análisis exhaustivo sobre los factores desencadenantes de la cultura escolar, su concepción y su permeabilidad en relación con la práctica docente, surge a partir de la experiencia personal adquirida al ingresar al Sistema Educativo Nacional (SEN). Esta experiencia ha permitido contrastar las diferencias y similitudes en las culturas escolares de las diversas comunidades educativas con las que se ha interactuado, lo que ha llevado a plantear preguntas fundamentales sobre la naturaleza de la cultura escolar y su relación con los modelos alternativos de enseñanza. Dichos modelos pueden medirse, en gran parte, por el perfil intelectual y las características del cuerpo docente que integra cada institución.

A lo largo de la trayectoria como actor activo dentro de una comunidad escolar, se ha mantenido una inquietud constante por observar, analizar y estudiar las actitudes, interacciones, comunicación y el diálogo entre el personal docente. En la mayoría de los casos, se ha observado que las prácticas pedagógicas en el aula a menudo reflejan los mismos patrones de interacción que se manifiestan en el trato cotidiano entre docentes y en las relaciones con padres de familia. Estos patrones ofrecen indicios de cómo las creencias y valores de los docentes se trasladan tanto a su labor pedagógica como a sus interacciones dentro de la comunidad educativa.

La experiencia profesional, que abarca niveles educativos de educación básica, media superior y superior en el Sistema Educativo Nacional, así como en el Sistema Educativo del Reino Unido, ha permitido identificar y comparar distintas formas de práctica docente. En particular, fue en el contexto británico donde se evidenciaron indicadores diferenciados en la enseñanza, los cuales marcaron un contraste significativo con las prácticas observadas en el ámbito nacional. Este contraste resalta las complejidades inherentes a la formación docente y las distintas concepciones de lo que implica ser un educador en diversas tradiciones pedagógicas.

En el ámbito de las escuelas normales, donde se forman los futuros docentes de educación básica, se observa una notable diversidad de perspectivas sobre la formación profesional. Por un lado, algunos formadores de docentes consideran que el papel de la escuela normal debe ser el de preparar a los futuros normalistas como profesionales competentes, dotados de herramientas intelectuales necesarias para desarrollar el potencial de un docente en educación básica. Por otro lado, existen

aquellos que perciben su labor como un espacio para fomentar la reflexión crítica en los estudiantes normalistas, promoviendo una visión más amplia y humana del ejercicio docente.

Este contraste entre enfoques se hace aún más evidente cuando se observa la relación de corresponsabilidad implícita entre gobierno y docentes en el ámbito de la educación. En muchas ocasiones, los formadores de docentes en las escuelas normales se encuentran atrapados en una tensión entre las expectativas del Estado y las demandas profesionales. Este conflicto, aunque no siempre explícito, puede ser interpretado como una lucha simbólica por preservar la esencia del normalismo, a menudo confrontada con políticas gubernamentales que a veces parecen poner en riesgo la calidad y la autonomía del proceso educativo.

Una pregunta recurrente entre los formadores de docentes es cómo conservar las características esenciales del normalismo rural, especialmente aquellas asociadas con la figura del maestro misionero, que históricamente ha representado un modelo de servicio y compromiso con las comunidades más desfavorecidas. Sin embargo, este cuestionamiento se ve complicado por la inevitable comparación entre las demandas de una educación modernizada y los valores tradicionales que han sido parte fundamental de la formación de los normalistas. La figura del maestro como un agente transformador, tal como la plantea Rius (1968) en su obra *Los Agachados*, se enfrenta constantemente a los intereses políticos y económicos que influyen en la educación, lo que crea una tensión entre los ideales de educación y las realidades de las políticas gubernamentales.

Es frecuente encontrar entre los docentes discursos que evidencian una sensación de lucha continua entre los intereses del gobierno y los de los educadores. Este fenómeno se agudiza en contextos sociales y políticos complejos, como en el caso de los movimientos de los normalistas en Guerrero, los eventos del movimiento estudiantil de 1968, o la reciente creación de una nueva coordinación sindical en Oaxaca. Estos acontecimientos no solo ponen en evidencia la fragmentación de la identidad docente, sino que también revelan la necesidad de replantear la filosofía educativa hacia una modernidad que sea capaz de reconciliar los principios de amor y servicio con los retos contemporáneos.

En este sentido, surge la pregunta crítica: ¿cómo preservar la esencia de la enseñanza en un mundo globalizado, marcado por procesos y tendencias desechables, que a menudo denigran los sistemas educativos, presentándolos en escenarios de crisis o de evaluación apocalíptica? Existe una creciente preocupación por el vacío que se observa en los planes y programas de formación de docentes en torno al desarrollo de competencias emocionales, sociales y lingüísticas. Estas competencias son esenciales para el enriquecimiento del docente, ya que permiten una reflexión más profunda sobre su rol, tanto en el aula como en la comunidad escolar, y favorecen la creación de una cultura escolar más inclusiva y activa.

El proceso formativo en las escuelas normales actualmente se encuentra en una encrucijada entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición educativa. Aunque los planes de estudio parecen enriquecer la formación de los futuros docentes, un análisis detallado revela la falta de profundidad y

amplitud en la integración del perfil de egreso, lo que dificulta la preparación completa de los egresados para enfrentar los desafíos de la educación contemporánea.

Además, la formación docente en las escuelas normales está siendo cada vez más vista como un fenómeno político, más que exclusivamente académico. Muchos docentes perciben los procesos de formación y actualización como una respuesta a exigencias externas, presentadas a través de métodos de "premio y castigo", que no favorecen el verdadero desarrollo profesional. En este contexto, el estímulo académico se ve condicionado por factores ajenos a la motivación intrínseca de los docentes para transformar su práctica educativa y contribuir de manera significativa al desarrollo de sus estudiantes.

La configuración de la identidad profesional del docente es un aspecto que merece ser investigado a fondo, ya que involucra rituales, costumbres y estructuras de poder que afectan directamente la capacidad de los docentes para acompañar a los estudiantes en su formación. Este proceso de construcción de la identidad se ve influenciado por factores políticos, que determinan en gran medida los espacios de crecimiento profesional. A través de entrevistas y encuestas realizadas a estudiantes de las escuelas normales, es posible obtener datos valiosos sobre cómo los futuros docentes inician su formación y cómo ésta se transforma a lo largo de su proceso educativo. Este tipo de investigaciones es esencial para identificar las brechas en los planes de estudio y proponer soluciones que permitan un desarrollo profesional más integral y acorde con las demandas del contexto educativo contemporáneo.

Es fundamental considerar las percepciones y la experiencia de los estudiantes en relación con su desempeño como futuros docentes en el contexto de su formación normalista, dado que esto contribuye a la comprensión y profundización de la segunda línea de investigación planteada en este estudio: la carencia de enfoques interdisciplinarios en los distintos programas de licenciatura. En este sentido, resulta imprescindible que tanto los manuales administrativos como los académicos incluyan definiciones claras y estructuradas de los conceptos fundamentales, tales como misión, visión y objetivos, para cada licenciatura. Estos deben formularse independientemente de los perfiles de egreso estipulados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) (Pública, 2017).

Tales conceptos, en su mayoría, se adaptan a la regionalización de cada centro de formación docente, lo que da lugar a una serie de elementos que pueden, tanto enriquecer como obstaculizar, la proyección y visión de cada especialidad. Este proceso de adaptación debe considerar la demanda laboral, académica y social del entorno inmediato de la institución educativa y de los estudiantes en formación. Por lo tanto, es posible imaginar escenarios que propicien la reflexión y el análisis de estos conceptos, donde se pueda redefinir el campo de acción de cada licenciatura, así como del conjunto del centro de estudios superiores, adoptando una visión integral y humanista. Este enfoque debería ser caracterizado por su flexibilidad, versatilidad y capacidad de adaptación a los diferentes contextos educativos. En este sentido, se destacan los siguientes elementos clave para la reflexión:

1. Una visión interdisciplinaria para la configuración de la identidad institucional del Instituto de Estudios Superiores en Educación Normal (IESEN).
2. Espacios curriculares de reflexión sobre la práctica docente, entendidos como un referente académico para la integración de academias por licenciatura.
3. El liderazgo escolar dentro del IESEN, favorecido por una identidad institucional compartida y sólida.

## **Desarrollo**

La experiencia docente recopilada en este análisis se ve enriquecida por un acercamiento directo al sistema educativo británico, que pone énfasis en el trabajo colaborativo, la gestión colegiada y el desarrollo socioemocional del cuerpo docente. Estas prácticas, a su vez, impactan positivamente en el rendimiento académico de los estudiantes y en el ambiente profesional, contribuyendo a la creación de una cultura escolar caracterizada por la autoobservación, la reflexión constante y un profundo sentido de pertenencia. Este tipo de entorno promueve estímulos diversos y duraderos, tanto en la práctica cotidiana como en el proceso educativo y de desarrollo humanista.

El estudio de la cultura escolar ha experimentado un notable avance en la segunda mitad del siglo XX, debido a su capacidad para dirigir la atención hacia los procesos internos de las instituciones educativas, permitiendo una descripción detallada y un análisis profundo de los problemas que estos procesos conllevan.

Dichos estudios han demostrado que cuestiones como las relaciones entre los distintos actores educativos, los rituales, los procedimientos, los valores y las normas, todos ellos componentes de la cultura escolar, revisten una importancia fundamental tanto desde el punto de vista académico como en la definición de políticas educativas. Esta relevancia se debe, en gran medida, al consenso generalizado entre investigadores y responsables de la gestión educativa sobre el papel crucial que desempeña la cultura escolar en la capacidad de una institución para implementar cambios significativos y ajustar su orientación hacia nuevas metas pedagógicas (Owens, 2001).

A través de una exhaustiva revisión de estudios especializados, se concluye que no existe una definición única y global de lo que constituye la cultura escolar en su forma más pura. Al contrario, este concepto ha sido abordado desde múltiples perspectivas, lo que ha dado lugar a una diversidad de definiciones. Entre las más influyentes y ampliamente aceptadas, se destacan las siguientes:

- La cultura escolar inclusiva busca la integración de todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias culturales, sociales, económicas o de capacidades. Se centra en eliminar barreras para el aprendizaje y la participación. (Ainscow, 2009)
- Enfoque que promueve el respeto, la tolerancia y la resolución pacífica de conflictos dentro del entorno escolar. Implica la implementación de programas de convivencia, mediación escolar y la participación de los estudiantes en la toma de decisiones. (Galtung, 2002)

- La incorporación de la tecnología en los procesos educativos, incluyendo el uso de internet, herramientas digitales y recursos multimedia, que transforma la interacción entre estudiantes, docentes y contenidos en el contexto escolar. (Pérez, 2012)
- Este concepto se refiere a cómo una institución escolar organiza y utiliza la evaluación del rendimiento académico de los estudiantes. Va más allá de los exámenes y abarca prácticas formativas, sumativas y retroalimentación constructiva. (Schein, 2010)
- Este modelo está centrado en la formación de estudiantes que puedan enfrentarse con éxito a retos académicos y laborales mediante el desarrollo de competencias cognitivas, emocionales y sociales. (Gardner, 2006)

¿Es pertinente la incorporación de habilidades socioemocionales en la formación de futuros formadores de docentes?

Durante el proceso de formación en las escuelas normales y en los programas de licenciatura en educación secundaria, se abordan diversas ramas del campo educativo, tanto en su vertiente teórica como práctica. Dichos programas incluyen elementos clave como el marco legal y político, los contextos sociales e históricos, así como los procesos formativos, físicos y psicológicos de los estudiantes, específicamente en el caso de los individuos adolescentes.

En este ámbito, la intervención educativa para los alumnos de nivel secundario se enriquece mediante el uso de enfoques provenientes de distintas disciplinas, tales como la psicología, la neurología, la didáctica, la psicopedagogía,

la fisiología y la sociología. No obstante, surge la interrogante: ¿debería el proceso de formación de los futuros docentes limitarse exclusivamente a la observación de los estudiantes de educación básica o debería también incluir el análisis del propio estudiante normalista y su desarrollo humanista? ¿Debería el normalista reflexionar sobre sus habilidades socioemocionales como parte de su formación profesional, con el fin de enriquecer su desempeño académico, o debe concentrarse exclusivamente en las habilidades relacionadas con el trabajo docente en el ámbito de la educación básica?

La relevancia de estas cuestiones radica en la necesidad de generar nuevas conceptualizaciones sobre lo que debe y no debe ser un docente en la actualidad. Esto implica reflexionar sobre las capacidades, expectativas y limitaciones de los formadores de docentes, quienes se preparan para ingresar a un sistema educativo complejo, que está marcado por la adopción de modelos pedagógicos cambiantes y reformas que, en ocasiones, abordan de manera fragmentada los retos y escenarios que surgen en una sociedad que atraviesa diversas crisis sociales y emocionales.

Un aspecto fundamental de este cuestionamiento es: ¿quiénes son los responsables de la formación de los futuros formadores de docentes? ¿Hasta qué punto la tradición de la escuela normalista, con sus raíces en los ideales de figuras como José Vasconcelos y su concepto de "la raza cósmica", sigue siendo relevante en el contexto educativo contemporáneo? Esta escuela, nacida en un período post-revolucionario con un enfoque de alfabetización y cobertura educativa inmediata, ha jugado un papel crucial en la configuración de la educación en México. Sin embargo,

la verdadera reforma cultural educativa y la transformación de la cultura escolar siguen siendo tareas pendientes, cuyo éxito dependerá, en gran medida, de la capacidad de reivindicar la figura del maestro y posicionarla como un eje central en el desarrollo y progreso social de cualquier nación.

En términos más específicos, quienes deben estar al frente de los procesos formativos orientados a la construcción del ser humano como sujeto integral, abarcan tanto a profesionales de disciplinas cercanas a la educación —como la psicología, la sociología, la antropología, la administración y la legislación—, como a aquellos que, con mayor experiencia práctica, son considerados los "verdaderos formadores de formadores". Estos últimos, maestros con experiencia directa en el aula dentro del sistema educativo, tienen un acceso privilegiado al entendimiento de la complejidad y las realidades que enfrentan los docentes en ejercicio, no solo en términos de contenidos académicos, sino también en relación con la atmósfera educativa del país, que se convierte en el contexto donde se lleva a cabo la educación de los niños y jóvenes.

En este marco de percepciones, contextos y realidades, se encuentra la riqueza de la observación, reflexión y análisis sobre el comportamiento y los procesos socioemocionales del cuerpo docente dentro de la comunidad escolar. La identificación de los factores que influyen en el ambiente laboral, escolar y emocional generado por los docentes resulta crucial, ya que estos impactan directamente en su desempeño pedagógico. Este impacto, a su vez, tiene una relación directa con la construcción de un perfil humanista que debe promoverse de manera efectiva en las escuelas formadoras de docentes.

## **La cultura escolar y su Influencia en el desempeño educativo**

La mayoría de los directores escolares poseen una conciencia tácita sobre el papel fundamental que juega la cultura organizacional en el éxito académico de las instituciones educativas. Es posible que los directores identifiquen que su escuela tiene una "buena cultura" cuando los docentes comparten una visión común y los estudiantes alcanzan niveles satisfactorios de rendimiento. Asimismo, pueden percibir que es necesario "trabajar en la cultura escolar" cuando se presentan problemas como la deserción docente o el aumento de conductas indisciplinadas entre los estudiantes. No obstante, a pesar de la intuición sobre su importancia, muchos directores se enfrentan a la dificultad de definir con precisión los elementos que constituyen una cultura escolar positiva. De hecho, resulta complejo identificar los indicadores concretos de fenómenos tan subjetivos que podrían emplearse para caracterizar a una institución educativa por su cultura organizacional fortalecida y su impacto positivo en el desempeño académico.

La cultura institucional o escolar es un concepto complejo y multidimensional que desafía las definiciones simples. El análisis de sus componentes implica un reto considerable, ya que involucra una interacción dinámica entre valores, creencias, normas y prácticas que moldean el entorno educativo. En el proceso de búsqueda de resultados tangibles —como las puntuaciones más altas en exámenes y los indicadores de egreso—, es tentador minimizar la importancia de la cultura escolar, considerándola como un fenómeno demasiado abstracto o "suave" para influir significativamente en el desempeño de la institución. Sin embargo, un análisis más profundo revela que la cultura escolar, aunque difícil de medir de manera directa,

tiene un impacto sustancial en la forma en que se lleva a cabo la enseñanza, la interacción entre los actores educativos y, en última instancia, el éxito académico de los estudiantes.

En este contexto, se hace evidente la necesidad de replantear la formación de docentes no solo desde un enfoque técnico y académico, sino también desde una perspectiva integral que reconozca la importancia de las habilidades socioemocionales. Estas habilidades, tanto en los docentes como en los estudiantes, constituyen una dimensión esencial para el desarrollo de una cultura escolar que favorezca la reflexión, el liderazgo colaborativo y el bienestar emocional, elementos clave para la construcción de una educación de calidad en un entorno cambiante y desafiante.

La cultura escolar ha sido uno de los temas más debatidos en el campo de la educación, dado que influye profundamente en las dinámicas del aula, las relaciones entre los actores educativos, y el impacto del entorno educativo en el rendimiento de los estudiantes. Ebony N. Bridwell-Mitchell ha sido una investigadora clave que ha contribuido significativamente al estudio de la cultura escolar, enfocándose en cómo las culturas organizacionales dentro de las escuelas afectan la implementación de reformas educativas y la gestión del cambio dentro de las instituciones. Sus estudios aportan una perspectiva única sobre cómo las escuelas pueden abordar y gestionar la transformación cultural desde dentro.

En sus investigaciones, Bridwell-Mitchell sostiene que la cultura escolar no es un fenómeno estático ni homogéneo, sino que es dinámica y, a menudo, se ve afectada por diversas fuerzas externas e internas que influyen en la manera en que

se enseñan y se aprenden los contenidos (Bridwell-Mitchell, 2014). La autora destaca que, aunque las reformas educativas son impulsadas desde políticas externas, su efectividad depende en gran medida de la disposición de la comunidad escolar para aceptar y adaptar dichos cambios dentro de su propia cultura institucional. De este modo, Bridwell-Mitchell argumenta que la resistencia o la acogida de una reforma está profundamente enraizada en las creencias y valores que comparten los miembros de una institución educativa.

En este sentido, Bridwell-Mitchell introduce la idea de que las prácticas pedagógicas no pueden ser modificadas sin un cambio en la cultura organizacional de la escuela. Según su investigación, las políticas educativas tienden a ser ineficaces si no se consideran los valores, las creencias y las normativas culturales que ya existen dentro de las escuelas. Esta visión pone de manifiesto una crítica importante hacia muchas reformas educativas, que tienden a imponer cambios sin tener en cuenta la importancia de transformar la cultura escolar para hacer que dichos cambios sean sostenibles a largo plazo (Bridwell-Mitchell E. N., 2016)

Uno de los aportes más significativos de los estudios de Bridwell-Mitchell es su enfoque en cómo la cultura escolar puede ser utilizada como un motor para la innovación y el cambio positivo dentro de las instituciones. A través de sus investigaciones, la autora muestra que las comunidades educativas que fomentan un clima de confianza, colaboración y apertura son más propensas a implementar reformas educativas con éxito, ya que los miembros de la comunidad escolar, incluidos los docentes, los estudiantes y los padres, están más dispuestos a comprometerse con el proceso (Bridwell-Mitchell E. N., 2014)

Además, la investigadora destaca la importancia de liderazgo distribuido dentro de las escuelas, es decir, que no es suficiente con la figura de un líder autoritario, sino que se deben distribuir las responsabilidades y el poder a través de diferentes actores dentro de la comunidad escolar. Según Bridwell-Mitchell, el liderazgo distribuido en un entorno de apoyo mutuo y cooperación crea un espacio propicio para que las reformas sean internalizadas y adaptadas de manera efectiva, y contribuye a que la cultura escolar se transforme de manera positiva (Bridwell-Mitchell, 2014).

La enseñanza, al abordar el dilema de transmitir pautas culturales frente a la creación de nuevos conocimientos, se enfrenta a una disyuntiva esencial en el contexto educativo. Por un lado, se contempla la transmisión de normas y valores preestablecidos, lo que puede generar una inclinación hacia el consenso dentro de la comunidad escolar, buscando preservar lo que se conoce como la cultura cívica, una estructura normativa que los miembros de la comunidad educativa están llamados a mantener. Por otro lado, se presenta la necesidad imperante de abrir nuevos espacios de discusión en torno al conocimiento, donde la cultura experiencial se despliega a través de las vivencias cotidianas, superando la mera operatividad y proponiendo una concepción de la enseñanza como una creación continua, orientada hacia la investigación como eje fundamental del proceso educativo.

En un tercer espacio, la enseñanza se vincula al manejo del capital humano dentro de las instituciones educativas, no solo desde una óptica administrativa, sino en términos profundamente humanistas. Este enfoque invita a una reflexión crítica

sobre las dinámicas de poder, autoridad y moral en el ámbito educativo. Así, se considera la importancia de reconocer las jerarquías dentro del ecosistema institucional, lo que permite entender la fenomenología que subyace a los poderes de autoridad y desempeño académico, y cómo estos afectan la formación de los docentes, quienes se convierten en actores clave dentro de este proceso.

## **Conclusión**

Es crucial adentrarse en la compleja interrelación entre la cultura escolar y la enseñanza, considerando la práctica académica como un fenómeno que define y condiciona todo el proceso de adquisición de conocimientos. La cultura escolar, en su dinamismo, influye tanto en la integración de trabajo de los docentes como en la construcción del perfil humanista de los estudiantes. Las instituciones educativas transmiten a los alumnos su esencia día tras día, un fenómeno que, como tal, merece un análisis profundo y constituye un generador de nuevas interrogantes y perspectivas sobre el papel de la educación en la formación del ser humano.

De esta manera, se desmantela el obstáculo epistemológico que limita al sujeto escolar, quien no proyecta su pensamiento y mundo interior como una fuente legítima para aprehender su realidad exterior. Es crucial reconocer que los elementos activos dentro de la cultura escolar impactan directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo psicosocial de los estudiantes, quienes se constituyen como individuos dentro de una sociedad que va más allá del núcleo familiar. La creatividad en la enseñanza rompe con la arbitrariedad cultural de una

escuela que, en lugar de caracterizarse por lo que hace, se define por lo que conscientemente decide no hacer.

La cultura escolar prevalente en muchos contextos latinoamericanos tiende a ser estática, reflejando un sistema conceptual homogéneo de objetos culturales que se oponen entre sí, en un ciclo de opresión y subordinación. Es necesario rescatar una perspectiva propia para la enseñanza que se alinee con la premisa de entender cómo los niños y jóvenes interpretan y piensan el conocimiento. Así, la enseñanza, más allá de la escuela tradicional, no puede limitarse a la transmisión de conocimientos, sino que debe orientarse hacia la motivación académica que impulse al alumno a buscar explicaciones que generen aprendizajes verdaderamente significativos.

En este contexto, enseñar implica despertar la creatividad ante una realidad en constante desarrollo, evitando reducirla a un mundo limitado y prospectivo. La enseñanza debe convertirse en un proceso inclusivo y real, que implique no solo la aprehensión de la realidad, sino su transformación. Esto subraya la necesidad de la crítica como base definitoria de lo social, concebido como objeto de investigación escolar.

Este enfoque, además, conlleva a reconocer que el sujeto epistémico no solo responde por su condición de sujeto cognoscente, sino por la articulación de sus conocimientos con prácticas transformadoras. En este sentido, la autodeterminación se expresa en prácticas que no solo buscan comprender la realidad, sino modificarla. La enseñanza en la escuela tradicional se ha fundamentado en gran medida en las determinaciones de la razón instrumental,

donde el docente es reducido a un técnico de la instrucción y el aula se convierte en un espacio de transmisión de conocimientos sin reflexión profunda.

La didáctica, bajo este paradigma, pierde su capacidad reflexiva y el proceso educativo se define desde una perspectiva operativa y mecánica, carente de profundización crítica. Sin embargo, es la investigación la que puede resolver la brecha entre lo por conocer y el cómo conocer. Un proyecto educativo basado en el reconocimiento de la naturaleza del objeto de estudio constituye el fundamento de un aprendizaje significativo. La enseñanza, como práctica social concreta, y la cultura escolar, como pilar central del proceso educativo, deben integrarse para que, a través de la creatividad, tanto los docentes como los estudiantes encuentren explicaciones que les permitan comprender la realidad.

Una cultura escolar sólida se caracteriza por una red de interacciones cohesivas y superpuestas entre todos los miembros de la comunidad educativa. En una cultura fuerte, el conocimiento sobre los valores y las creencias fundamentales de la organización se difunde ampliamente, y los miembros comprenden lo que se necesita para prosperar dentro de ella. Las creencias y los valores compartidos, como la idea de que "todos los estudiantes tienen el potencial de tener éxito" o que "la enseñanza es un deporte de equipo", se difunden y refuerzan a través de todos los niveles de la institución (Schein, *Organizational culture and leadership*, 2010)

Por el contrario, en una cultura débil, las interacciones dispersas dificultan la transmisión de la cultura organizacional. Los miembros de la comunidad educativa, como los maestros, administradores y familias, no están suficientemente conectados, lo que impide la difusión efectiva de las creencias y valores

compartidos. Esta desconexión puede generar problemas de compromiso institucional, ya que los mensajes sobre los valores fundamentales de la escuela no se difunden adecuadamente y el sentido de pertenencia se diluye.

Una cultura escolar sólida implica que las creencias y comportamientos fundamentales se refuercen continuamente a través de la comunicación directa entre los líderes, los docentes y las familias. Las normas de la institución, como la de "hablar con los padres desde el inicio sobre el futuro académico de sus hijos", o la de "asistir y participar activamente en las reuniones semanales del equipo docente", constituyen la base sobre la que se construye una cultura educativa inclusiva y eficaz.

## Referencias

- Ainscow, M. &. (2009). Developing inclusive education systems.,10(1), 1-12. The Journal of the International Association of Special Education.
- Bridwell-Mitchell, E. N. (2014). Transforming school culture: The role of leadership and community in fostering innovation. Journal of Educational Change,, 15(2), 245-267.
- Bridwell-Mitchell, E. N. (2016). The intersection of policy and culture: Examining the impact of school culture on educational reforms. . Journal of Educational Policy, 30(4), 353-374.
- Galtung, J. (2002). Construir la paz: La cultura de la paz en la educación. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Garcia, E. d. (1968). Los agachados. Mexico , D.F.: Hemeroteca nacional de mexico.
- Gardner, H. (2006). Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica. . Editorial Paidós.
- Pérez, M. &. (2012). La cultura digital en la escuela: Desafíos y perspectivas. Revista Iberoamericana de Educación, 59(2), 109-123.

pública, S. d. (2017). Manual de organizacion general de la secretaría de educación pública. Mexico: Diario oficial de la federación.

Schein, E. H. (2010). Organizational culture and leadership. (4th ed.). Jossey-Bass.

Schein, E. H. (2010). Organizational culture and leadership . (4th ed.). Jossey-Bass.

# **CAPÍTULO 8. SABER INGLÉS PARA ENSEÑAR INGLÉS: REFLEXIONES SOBRE EL PERFIL DE INGRESO PARA LA LICENCIATURA EN ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN ESCUELAS NORMALES**

**Autores**

**Dora Alicia Villalobos Ontiveros<sup>1</sup>**

**Luis Humberto Tarango Ávila<sup>2</sup>**

**Cecilia Ayesihuatl Rodarte Acevedo<sup>3</sup>**

**<sup>1 al 3</sup> Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal**

**“Gral. Lázaro Cárdenas del Río”**

## **Correspondencia**

[doravillalobos@iesenlerdo.mx](mailto:doravillalobos@iesenlerdo.mx)<sup>1</sup>

[luistarango@iesenlerdo.mx](mailto:luistarango@iesenlerdo.mx)<sup>2</sup>

[ceciliarodarte@iesenlerdo.mx](mailto:ceciliarodarte@iesenlerdo.mx)<sup>3</sup>

## **Resumen**

*El actual ensayo se realizó con la finalidad principal de reflexionar acerca del perfil de ingreso para la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en las escuelas normales. En el Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal “Gral. Lázaro Cárdenas del Río” en ciudad Lerdo, Durango, no existe tal cual un filtro o requisitos que se le solicitan a los aspirantes con respecto a su dominio del inglés además del examen CENEVAL para el ingreso, situación que ha generado debate entre los docentes de la academia, analizando las ventajas y desventajas de restringir la admisión y cómo podrían desarrollarse estrategias que ayuden a lograr la calidad educativa y alcanzar el perfil de egreso deseado.*

**Palabras clave:** perfil del egresado, admisión universitaria, inglés.

## **Abstract**

*The current essay was carried out with the main purpose of reflecting on the entry profile for the degree in Teaching and Learning of English in normal schools. At the Institute of Higher Studies of Normal Education “Gral. Lázaro Cárdenas del Río” in Lerdo city, Durango, there is no filter or requirements that are requested of applicants with respect to their command of English, a situation that has generated debate among the teachers of the academy, analyzing the advantages and disadvantages of restricting entry and how strategies could be developed to help achieve educational quality and achieve the desired graduation profile.*

**Keywords:** graduate profile, university admission, English.

## **Introducción**

Hace cuatro años que el Instituto de Educación Normal “Gral. Lázaro Cárdenas del Río (IESEN) abrió por primera vez la oferta educativa para la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria bajo el plan educativo 2018, desde entonces, la academia de docentes ha tenido la inquietud de entender si el ingreso debería ser restringido o no a estudiantes que cuentan con un dominio del inglés básico, casi nulo o nulo.

Valorar el perfil de ingreso para una institución de educación superior no es una tarea fácil, se deben considerar muchos aspectos entre ellos, el tipo de programa educativo y sus características principales entendiendo qué estudiantes son los que se pretende captar.

El perfil de ingreso es definido por varios autores como la descripción conceptual de las características deseables en el alumno de nuevo ingreso en términos de conocimientos, habilidades y actitudes favorables para cursar y terminar

con mayores posibilidades de éxito los estudios que inicia el sujeto (González-Velázquez, Lara-Barrón, Pineda-Olvera & Crespo-Knopfler, 2014). De este modo, se entiende que el perfil de egreso es esa médula espinal que rige de dónde partimos al inicio de un programa educativo y traza el futuro aprovechamiento del estudiantado para que concluya con éxito su travesía universitaria.

Es importante saber que las mallas curriculares en las licenciaturas de las escuelas normales que preparan a los futuros docentes en una especialidad sean matemáticas, inglés, español, historia, etc., no le enseñan la disciplina tal cual, sino que, lo preparan para saber enseñar esa disciplina y favorecer su aprendizaje en las aulas.

Los perfiles de ingreso para las licenciaturas en enseñanza y aprendizaje del inglés en las escuelas normales pueden variar dependiendo de cada institución y de los requisitos establecidos. No obstante, en general, es importante que los aspirantes a estas carreras demuestren un buen nivel de dominio del inglés.

Es de esperarse que los aspirantes cuenten con un nivel mínimo de competencia en el idioma inglés, que les permita comunicarse de manera fluida y comprender textos escritos y orales en este idioma. Este nivel puede evaluarse mediante exámenes estandarizados de inglés o mediante pruebas específicas diseñadas por la institución.

Se pudiera incluso requerir a los aspirantes que presenten certificaciones de idioma inglés, como el *TOEFL (Test of English as a Foreign Language)* o el *IELTS (International English Language Testing System)*, para demostrar su competencia

en el idioma. Estas certificaciones suelen tener niveles específicos de puntuación que pueden ser establecidos por la institución.

Algunas escuelas normales pueden administrar un examen específico de inglés como parte del proceso de selección. Este examen puede evaluar aspectos como la comprensión escrita y oral, la expresión escrita y oral, y el vocabulario y gramática en inglés, este examen se hace posterior al proceso de ingreso y es usado como instrumento para ubicar a los estudiantes de acuerdo con su dominio en las clases de inglés.

Las instituciones pueden realizar una entrevista en inglés como parte del proceso de selección, en la cual se evalúan las habilidades de conversación y comprensión oral de los aspirantes y pueden también evaluarse otras habilidades y competencias en los aspirantes.

Además del dominio del inglés, se pueden evaluar las habilidades de comunicación en el idioma nativo del país. Esto es importante para asegurar que los aspirantes puedan comunicarse eficientemente con los estudiantes y padres de familia en su lengua materna, algunas universidades con programas especializados en la enseñanza del inglés tienen en sus mallas cursos de español.

Evaluar las habilidades blandas con las que cuenta el aspirante, fortalecería en gran manera el trayecto hacia el perfil de egreso, la capacidad de los aspirantes para trabajar en equipo, resolver conflictos y establecer relaciones efectivas con colegas, estudiantes y padres de familia. Estas habilidades son fundamentales para crear un ambiente de aprendizaje positivo y colaborativo.

Incluso pudiera hablarse de medir la motivación de los aspirantes hacia la enseñanza del inglés y su compromiso con la profesión docente. Esto puede incluir su capacidad para adaptarse a los cambios en el ámbito educativo y su disposición para el aprendizaje continuo y la mejora profesional, con ello se abatiría en gran parte la deserción de alumnos que no tienen o no adquieren la vocación por la docencia.

Sin embargo, nuestra institución no ha generado aún ninguno de estos filtros al ingreso de la licenciatura.

Actualmente, el examen de ingreso para el instituto es a través del CENEVAL, y sus resultados son los que definen o no si el estudiante es apto para cursar una licenciatura en nuestra escuela normal.

El EXANI-II (Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior) tiene como objetivo evaluar las habilidades y conocimientos de los estudiantes que desean ingresar a las escuelas normales, Esta prueba consiste en evaluar las habilidades de hasta cuatro áreas de conocimiento: pensamiento matemático, pensamiento analítico, estructura de la lengua, y comprensión lectora. Nótese que no evalúa habilidades en el dominio de la lengua inglesa.

## **Desarrollo**

Existen universidades en México que establecen niveles de inglés intermedios para la admisión de aspirantes en licenciaturas de enseñanza de idiomas, la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) requiere que los aspirantes al programa de Licenciatura en

Enseñanza del Inglés a Nivel Medio Superior tengan un nivel mínimo de inglés intermedio, el cual es evaluado durante el proceso de admisión.

La Universidad de Guadalajara (UDG), a través del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, ofrece la Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. Para ser admitido, se requiere aprobar un examen de inglés que evalúa el nivel intermedio.

En la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) se imparte la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas. En el proceso de admisión, se evalúa el nivel de inglés de los aspirantes, solicitando un mínimo de nivel intermedio.

La Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) ofrece la Licenciatura en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. Durante el proceso de admisión, los aspirantes deben acreditar un nivel intermedio de inglés, ya sea a través de un examen específico o de certificaciones reconocidas.

¿Por qué las escuelas normales no hemos podido diseñar un proceso de selección para el ingreso de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés adecuado, preciso y que otorgue mejores resultados con respecto al perfil de egreso establecido? ¿Por qué no hemos sido congruentes con la malla curricular y los cursos que nos piden enseñar conocimientos y desarrollar habilidades que exigen al menos un dominio de inglés pre intermedio por parte de los estudiantes? ¿Es apropiado limitar el ingreso al dominio de la competencia lingüística? ¿Podríamos limitarnos a diagnosticar a los aspirantes con motivos meramente informativos que

nos permitan tomar acción con respecto a la problemática sin necesidad de no aceptarlos?

Admitir a estudiantes que no saben inglés en la Licenciatura de Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en las escuelas normales, puede plantear varios desafíos y problemas, de hecho, al egresar la primera generación de dicha licenciatura en el IESEN este año, se han podido evaluar y considerar las siguientes situaciones:

La licenciatura en enseñanza del inglés está diseñada para formar profesionales capaces de enseñar el idioma a nivel educativo. Si el estudiante no tiene conocimientos previos de inglés, puede encontrar dificultades para seguir el currículo y comprender los contenidos.

La enseñanza del inglés implica no sólo el conocimiento de las estructuras y vocabulario del idioma, sino también la capacidad de comunicarse en él de manera fluida y efectiva. Si los estudiantes no dominan el inglés, podrían tener dificultades para interactuar y comunicarse eficazmente con sus compañeros de clase y profesores en el entorno educativo.

La enseñanza del inglés incluye la realización de prácticas docentes en instituciones educativas. Si los estudiantes no tienen un nivel adecuado de inglés, podrían enfrentar obstáculos al enseñar y comunicarse con los estudiantes en el aula, lo que podría afectar negativamente su desarrollo como futuros docentes.

Durante la licenciatura en enseñanza del inglés, los estudiantes pueden ser evaluados mediante exámenes, proyectos y presentaciones, que requieren un dominio sólido del idioma. Si los estudiantes carecen de habilidades en inglés, es

posible que no puedan cumplir con los requisitos de evaluación y obtener buenos resultados académicos. Para poder concursar horas de enseñanza de inglés en el sector público, USICAMM (Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros) exige contar con una certificación equivalente al nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para poder participar.

Es importante destacar que admitir a estudiantes sin conocimientos de inglés en la licenciatura de enseñanza y aprendizaje del inglés puede resultar en una falta de coherencia en la formación de los futuros docentes y comprometer la calidad de la educación que puedan impartir a sus futuros estudiantes. Por lo tanto, es crucial establecer requisitos y criterios de admisión que garanticen que los estudiantes tengan un nivel adecuado de inglés desde el principio.

La decisión de restringir el ingreso a estudiantes que no saben inglés a la licenciatura en enseñanza y aprendizaje del inglés de las escuelas normales, puede tener tanto aspectos positivos como negativos.

Positivos:

1. Cohesión y calidad del programa: Al exigir un nivel mínimo de conocimiento de inglés para ingresar a la licenciatura, se garantiza que los estudiantes tengan una base sólida en el idioma desde el inicio. Esto puede contribuir a una mayor cohesión del grupo y permitir un avance más uniforme en el plan de estudios. También se asegura una formación de calidad, ya que los estudiantes podrán comprender y asimilar los contenidos de manera adecuada.

2. Desarrollo de habilidades y competencias: Al ingresar con un nivel básico o intermedio de inglés, los estudiantes pueden enfocarse en continuar su proceso de aprendizaje y desarrollo de habilidades en el idioma durante la licenciatura. Esta inmersión y práctica constante les permitirá desarrollar una mayor fluidez oral y escrita, así como habilidades de comprensión y comunicación más avanzadas.

3. Preparación para la práctica docente: Al tener un nivel sólido de inglés, los futuros docentes que se gradúen de la licenciatura estarán mejor preparados para enfrentar los retos de enseñar el idioma en el aula. Podrán comunicarse efectivamente con sus estudiantes y desarrollar estrategias de enseñanza y evaluación apropiadas.

#### Negativos:

1. Exclusión de talento potencial: Restringir el ingreso a estudiantes que no saben inglés podría excluir a aquellos que tienen un gran interés o motivación para aprender y enseñar el idioma. Esto significa que se podría estar perdiendo la oportunidad de formar docentes comprometidos y entusiastas en el ámbito de la enseñanza del inglés.

2. Dificultades para la inclusión: Al establecer requisitos estrictos de conocimiento de inglés, se podría marginar e impedir la participación de estudiantes que no han tenido acceso a una educación de calidad en el idioma o que pertenecen a comunidades socioeconómicas desfavorecidas. Esto podría perpetuar desigualdades y limitar la diversidad en la formación de docentes.

3. Necesidad de asistencia a nivelación: Si la restricción de ingreso se impone, sería necesario implementar programas de nivelación en inglés para aquellos estudiantes que están interesados en la licenciatura, pero no cumplen con los requisitos. Esto podría aumentar la carga de trabajo para la institución educativa y para los propios estudiantes.

Es importante analizar cuidadosamente los impactos de restringir el ingreso a estudiantes que no saben inglés a la licenciatura en enseñanza y aprendizaje del inglés. Se deben considerar los beneficios y limitaciones de esta política y buscar alternativas que fomenten la equidad y la calidad educativa.

Además de las desventajas mencionadas anteriormente, restringir el ingreso de estudiantes que no saben inglés a la licenciatura en enseñanza y aprendizaje del inglés también podría tener las siguientes implicaciones negativas: al restringir el acceso a la licenciatura a estudiantes sin conocimiento de inglés, se les niega la oportunidad de recibir una formación integral en el idioma. Esto podría perpetuar la falta de dominio de inglés en la población en general, ya que se estaría excluyendo a aquellos que podrían beneficiarse de una educación formal en el asunto.

Al poner limitaciones en el ingreso a la licenciatura en enseñanza y aprendizaje del inglés, se podría generar una escasez de docentes capacitados en el área. Esto podría llevar a una mayor dificultad para cubrir las necesidades educativas en el ámbito de la enseñanza del inglés, especialmente en regiones donde el idioma no es ampliamente dominado.

Al establecer restricciones en el acceso a la licenciatura en enseñanza del inglés, se podría desmotivar a los estudiantes a aprender el idioma, ya que la posibilidad de obtener una formación profesional en esta área se les cierra. Esto podría tener un impacto negativo en el interés y la voluntad de los estudiantes de aprender y dominar el inglés.

En definitiva, aunque restringir el ingreso a estudiantes que no saben inglés a la licenciatura en enseñanza y aprendizaje del inglés puede tener ciertos beneficios, también conlleva desventajas considerables. Es importante encontrar un equilibrio entre la calidad de la formación y la garantía de acceso a oportunidades educativas para todos los estudiantes interesados.

El inglés es considerado el idioma de comunicación internacional por excelencia. Es utilizado en diversos ámbitos, como los negocios, la tecnología, la ciencia y el turismo. Por lo tanto, existe una gran demanda de personas capacitadas para enseñar inglés como lengua extranjera en todo el mundo.

No se puede perder de vista que, el dominar una lengua extranjera, además de la materna, reduce la brecha de desigualdad en nuestro país entre los estudiantes que egresan de instituciones de educación superior y les permite buscar las mismas oportunidades laborales y de movilidad.

En su documento Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales, la UNESCO (2020) menciona que los principios meritocráticos de las admisiones universitarias son difíciles de desenredar de las ventajas y desventajas sociales injustas.

El dominio del inglés puede abrir puertas en el ámbito educativo y laboral. Muchas instituciones educativas y empresas valoran el conocimiento del inglés en sus estudiantes o empleados. La formación en enseñanza del inglés permite preparar a profesionales capacitados para ofrecer programas de alta calidad en escuelas y centros de idiomas, así como para capacitar a otros profesionales en el aprendizaje del inglés.

A pesar que los planes de estudio de 2022 para las escuelas normales, redujeron las horas y los espacios para la enseñanza del inglés, situación que en nuestra opinión pone en desventaja a los estudiantes normalistas e incluso marca una brecha en desigualdad de oportunidades con respecto a egresados de otras universidades, el colectivo que participó en el codiseño de los planes y programas 2022 planteó que era lo óptimo, sin considerar que, la formación en enseñanza del inglés es importante, debido a la demanda global, el acceso a oportunidades educativas y laborales, el desarrollo cognitivo y cultural, y la promoción de la inclusión educativa. Esta formación prepara a profesionales capacitados para enseñar inglés como lengua extranjera y contribuye al desarrollo personal y profesional de los estudiantes.

El aprendizaje del inglés no sólo implica adquirir habilidades de comunicación, sino que también promueve el desarrollo cognitivo. Estudios han demostrado que los individuos bilingües tienen una mayor capacidad de resolución de problemas, mayor creatividad y una mejor memoria verbal y no verbal. Además, aprender inglés también permite el acceso a las culturas y literaturas de habla inglesa, ampliando el horizonte cultural de las personas.

La enseñanza del inglés puede facilitar la inclusión de estudiantes de diferentes orígenes lingüísticos. Al ofrecer programas de enseñanza de inglés de calidad, se brindan oportunidades a estudiantes que no tienen conocimiento previo del idioma, permitiéndoles mejorar sus habilidades y acceder a una educación más inclusiva.

A pesar de esta situación, es imperante que la enseñanza del inglés permanezca como un fundamento sólido dentro de nuestras instituciones. La enseñanza del inglés puede migrar a entornos externos y variados además de las aulas. Es importante señalar, que existen muchas estrategias que permiten el desarrollo de las habilidades comunicativas del inglés y que permitan favorecer la pronta adquisición del idioma en los estudiantes de la licenciatura.

Algunas instituciones educativas ofrecen cursos de nivelación en inglés para estudiantes admitidos en la licenciatura de enseñanza y aprendizaje del inglés sin conocimientos previos en el idioma. Estos cursos están diseñados para ayudar a los estudiantes a adquirir las habilidades necesarias en el idioma y nivelar su conocimiento antes de comenzar con el plan de estudios regular.

Los cursos de nivelación en inglés suelen enfocarse en aspectos básicos del idioma, como vocabulario elemental, gramática básica y habilidades de comunicación oral y escrita. Estos cursos brindan a los estudiantes la oportunidad de adquirir una base sólida en inglés antes de abordar los contenidos más avanzados del plan de estudios de la licenciatura.

Estos cursos de nivelación pueden ofrecerse como parte del programa de la licenciatura, ya sea como asignaturas por créditos o como parte de un programa de tutorías. También pueden estar disponibles como cursos adicionales o como opciones de educación continua para estudiantes que ingresen a la licenciatura sin conocimientos previos en inglés.

La tecnología es otra vía de aprendizaje que permite acceder a una amplia gama de materiales y recursos en línea, como libros digitales, audiolibros, videos, podcasts y aplicaciones educativas. Estos recursos pueden proporcionar a los estudiantes ejemplos auténticos de habla y escritura en inglés y fomentar la práctica independiente fuera del aula.

Las aplicaciones y plataformas tecnológicas pueden incorporar elementos lúdicos y actividades interactivas que hacen que el aprendizaje del inglés sea más entretenido y motivador. Los juegos educativos pueden ayudar a los estudiantes a practicar vocabulario, gramática y habilidades de lectura y escritura de una manera divertida y atractiva.

Lo que no se puede perder de vista, es el hecho de establecer que no es óptimo enseñar inglés sin saber inglés. Estamos egresando a futuros docentes que no llegan ni a alcanzar un nivel intermedio al terminar sus estudios de licenciatura, esta situación no puede aceptarse en ninguna de nuestras instituciones.

Como profesor de inglés, es fundamental tener un buen dominio del idioma para poder enseñarlo de manera efectiva. Además, es importante poder

proporcionar a los estudiantes explicaciones claras, corregir errores y brindar retroalimentación precisa.

El conocimiento sólido del inglés permite al profesor comunicarse con los estudiantes y utilizar una amplia gama de recursos auténticos en el aula. También es esencial para la planificación de lecciones, la selección de materiales adecuados y la adaptación de la instrucción según las necesidades y el nivel de los estudiantes.

Si alguien sin conocimientos de inglés intenta enseñar el idioma, es posible que los estudiantes no reciban una educación de calidad y puede perjudicar su progreso en el aprendizaje del inglés. Por tanto, es recomendable que los profesores que enseñen inglés tengan un nivel avanzado o nativo de dominio del idioma.

Reducir la brecha en los estudiantes que ingresan a la licenciatura con un nivel A0 para llevarlos a su egreso a un B2 deseable y lograrlo en cuatro años es una tarea titánica, que requiere compromiso por parte del colectivo de docentes, y sobre todo, de los estudiantes, dedicación, y una estructura de aprendizaje constante, las horas de clase muchas veces no son suficientes.

Es nuestro deber desarrollar estrategias que no castiguen el ingreso, pero que sí motiven al estudiante a superarse y lograr por distintos medios el perfil deseado.

Algunas recomendaciones que los estudiantes necesitan considerar para hacer esto posible son:

Definir metas específicas y alcanzables para cada año y dividir las en metas más pequeñas y manejables a corto plazo. Esto ayudará a mantener el enfoque y la motivación en el camino hacia el nivel B2.

Dedicar tiempo diario o semanal a la práctica del inglés. Crear una rutina de estudio que sea consistente y sostenible en el tiempo.

Buscar oportunidades para practicar el inglés oralmente, como hablar con hablantes nativos o no nativos, participar en grupos de estudio o utilizar aplicaciones de intercambio de idiomas. Esto mejorará la fluidez y confianza al hablar.

Exponerse al inglés auténtico es fundamental. Escuchar música, podcasts, ver películas o series en inglés, leer libros, revistas o artículos en inglés.

Designar tiempo a aprender y revisar aspectos gramaticales y ampliar el vocabulario.

## **Conclusiones**

Restringir el ingreso a la licenciatura en enseñanza y aprendizaje del inglés únicamente a estudiantes que ya cuentan con un dominio del idioma, plantea consideraciones importantes relacionadas con la calidad académica, la equidad de acceso, la diversidad estudiantil, las necesidades del mercado laboral y los procesos de evaluación.

Cualquier decisión en este sentido requiere un análisis exhaustivo de las implicaciones y de las estrategias para abordar las posibles consecuencias.

Trabajar de manera conjunta y cooperativa dentro de las academias de docentes para llegar a las mejores conclusiones debe basarse en el aspecto humanista y más noble de la educación.

Nuestro país enfrenta situaciones de crisis y emergencia; la UNESCO (2020) señala como obstáculos para lograr el acceso universal a la educación superior la pobreza, las crisis, las barreras institucionales con respecto a las altas tasas de matrícula y los exámenes de ingreso, la movilidad geográfica y la discriminación.

Se hacen notar que en muchas ocasiones los exámenes de ingreso y requisitos se presentan como un medio justificable que privilegia a los estudiantes que han podido tener acceso a una mejor educación, quizá en sectores particulares, han podido financiar a cursos preparatorios, cursos de lenguas, que los colocan por encima de los estudiantes que no han tenido esa posibilidad.

Además, puede haber consideraciones relacionadas con los recursos disponibles, la oferta y demanda de la enseñanza del inglés en la región, y las prioridades educativas establecidas por las autoridades en el ámbito de la educación normal.

Como docentes de escuelas humanistas, nos convocan muchas variables y aspectos a considerar en el desarrollo de estrategias que permitan a los estudiantes que aspiran a convertirse en maestros de inglés, brindar oportunidades igualitarias, incluyentes para el ingreso, pero también garantizar la calidad de los sistemas educativos.

## Referencias

- González-Velázquez, M. S., Lara-Barrón, A. M., Pineda-Olvera, J., & Crespo-Knopfler, S. (2014). Perfil de ingreso de los alumnos de Enfermería, Facultades de Estudios Superiores Iztacala y Zaragoza, UNAM. *Enfermería universitaria*, 11(1), 11-18.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-70632014000100003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-70632014000100003&lng=es&tlng=es).
- UNESCO.(2020). Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/11/acceso-universal-a-la-ES-ESPANOL.pdf>

# CAPÍTULO 9. ACTITUDES EN EL USO DE TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

**Autores**

**Fernando Gálvez Rodríguez<sup>1</sup>**

**Jaime Ramírez Chávez<sup>2</sup>**

**Manuel de Jesús Mejía Carrillo<sup>3</sup>**

<sup>1 al 2</sup> **Universidad Pedagógica de Durango unidad Gómez Palacio**

<sup>3</sup> **Universidad Pedagógica de Durango**

## **Correspondencia**

[fegrdz@gmail.com](mailto:fegrdz@gmail.com)<sup>1</sup>

[jaimeramirezch@updgomez.mx](mailto:jaimeramirezch@updgomez.mx)<sup>2</sup>

[mtrochaparrito10@gmail.com](mailto:mtrochaparrito10@gmail.com)<sup>3</sup>

## **Resumen**

*En este artículo, se lleva a cabo un análisis sobre las actitudes de los docentes de Educación Media Superior hacia el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Se aborda la disposición y conducta general de los docentes en relación con la utilización de recursos y herramientas tecnológicas para el procesamiento de información, destacando el impacto significativo en el ámbito educativo. El enfoque principal se centra en las actitudes de los docentes al implementar las TIC, evaluando sus conocimientos y habilidades en entornos tecnológicos y digitales. A partir de esto, se reflexiona sobre las fortalezas y áreas de oportunidad que los docentes presentan en sus actitudes hacia el uso de las TIC en su práctica educativa.*

**Palabras clave:** Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), Actitudes Docentes, Educación Media Superior

## **Abstract**

*This article conducts an analysis of attitudes regarding the use of Information and Communication Technologies (ICT) among teachers in Higher Secondary Education. It broadly addresses the disposition and behavior of teachers in utilizing resources and tools for information processing through technology, emphasizing the significant impact it has had on the educational landscape. The main focus is on the attitudes displayed by teachers when implementing ICT, including their knowledge and skills in a technological and digital environment. The article reflects on how teachers exhibit strengths and areas for improvement in their attitudes toward the use of ICT in their teaching practices.*

**Keywords:** Information and Communication Technologies (ICT), Teacher Attitudes, Higher Secondary Education.

## **Introducción**

En la actualidad, los cambios en diversos ámbitos del mundo se suceden con frecuencia, impulsados por una sociedad que enfrenta crecientes necesidades, algunas carencias, y un exceso de potencial para abordar la resolución de problemas. La adaptación a estos cambios ha llevado a los seres humanos a profesionalizarse en áreas específicas para hacer frente al desarrollo de contextos sociales, económicos y culturales.

Estos avances están vinculados a la integración de tecnologías para mejorar los estilos de vida, con desarrollos más inteligentes en un mundo cada vez más digital, abarcando aspectos clave de la sociedad como la comunicación, salud, oficios, investigación y educación. Estas tecnologías ofrecen herramientas útiles para simplificar y mejorar las acciones humanas al abordar necesidades primordiales.

La educación, sin duda, se ha beneficiado enormemente de la tecnología, transformando la forma en que se enseña y aprende. Destaca el acceso a información y recursos que proporcionan conocimientos prácticos con gran facilidad. Los recursos tecnológicos han impulsado la motivación y el compromiso tanto de los alumnos como de los docentes, creando oportunidades para un aprendizaje atractivo, interactivo y personalizado.

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) son herramientas que facilitan el tratamiento y acceso a la información, así como la creación y gestión de contenidos digitales. Al integrar estas tecnologías en la educación, se generan oportunidades significativas para docentes y alumnos de diversos niveles educativos. Esto permite el desarrollo de habilidades a través de la creatividad, abordando las necesidades de la sociedad mediante la investigación educativa, que ha prevalecido a lo largo de los cambios en el contexto educativo.

Con la presencia de las TIC en la educación, los docentes se ven compelidos a implementarlas y utilizarlas adecuadamente con sus alumnos y en otras actividades académicas. Si bien en algunos casos esto genera una actitud positiva debido a las oportunidades que brinda, no siempre es así. Existen barreras que dificultan la óptima utilización y adaptación de tecnologías, generando situaciones de inconformidad. Algunos docentes perciben estas tendencias digitales como una obligación, lo que los coloca en una posición negativa y los obliga a ver la formación continua como tediosa y agotadora.

Frente a las actitudes en el uso de las TIC, los docentes han exhibido diversas fortalezas en su práctica docente, facilitando el aprendizaje con sus

alumnos. Sin embargo, también presentan áreas de oportunidad que han sido abordadas de manera positiva gracias a la formación continua que han llevado a cabo.

## **Desarrollo**

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han experimentado notables avances en el siglo XXI, marcando transformaciones significativas en la comunicación, con resultados prácticos y eficientes que impactan en diversos ámbitos como el social, cultural y educativo. Este desarrollo, impulsado por la ciencia y la tecnología, ha generado cambios sustanciales en la Sociedad de la Información o del Conocimiento del siglo XXI, donde la formación académica se ha vuelto un proceso continuo y especializado, adaptándose al entorno digital que redefine las redes y patrones de generación de conocimiento.

El ámbito educativo no ha sido ajeno a esta revolución, y la profesión docente se ve desafiada a adoptar nuevos paradigmas y metodologías acordes con los retos de educar en la era digital (Hernández, *et al.*, 2014). Este impacto se refleja en cambios económicos, innovación laboral y una ventana tecnológica que trasciende en diversos niveles educativos, generando beneficios significativos en la sociedad (Hernández, *et al.*, 2014).

La integración de las TIC en la educación ha generado un fenómeno social trascendental, pero se reconoce un rezago en Latinoamérica en cuanto al acceso equitativo a estas tecnologías y su aplicación pedagógica. La transformación de las instituciones educativas se vuelve imperativa para formar ciudadanos competentes

en la sociedad del conocimiento, donde la mediación tecnológico-educativa se convierte en parte integral de la cultura (Pérez & Zaker, 2013).

Los docentes desempeñan un papel crucial al destacar el uso de las TIC para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Su preparación en el uso de estas tecnologías se convierte en una competencia básica, impulsando una educación más flexible e innovadora (Flores-Tena *et al.*, 2019). La innovación educativa, gracias a las TIC, se ha convertido en una metodología nueva que va desde el acceso al conocimiento hasta la interacción social en entornos digitales (Flores-Tena *et al.*, 2019).

La integración efectiva de métodos tradicionales con una adecuación digital genera un impacto favorable y trascendental en la educación, resaltando la importancia de la preparación ante las TIC (Flores-Tena *et al.*, 2019). La alfabetización digital de los docentes se ha vuelto crucial, especialmente en el contexto de la pandemia, donde la implementación de estrategias tecnológicas se volvió esencial para el aprendizaje efectivo (Sandoval, 2020).

La disrupción causada por la pandemia ha acelerado la alfabetización digital de docentes y estudiantes, promoviendo la modalidad virtual como una alternativa valiosa en la educación (Sandoval, 2020). Este proceso de adaptación ha llevado a una mayor automatización de actividades, consolidando la informática como un componente fundamental en los métodos de enseñanza (Sandoval, 2020).

Las actitudes de los docentes frente a las TIC juegan un papel crucial en su integración efectiva. Se destaca la relación entre la actitud positiva y el acceso a

estas tecnologías, evidenciando que un mayor contacto con las TIC genera percepciones más favorables (Padilla, 2018). La disposición positiva hacia las TIC se vincula con su reconocimiento como herramientas fundamentales para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que las dificultades se asocian a la falta de capacitación institucional (Espinoza, *et al.*, 2015).

Las TIC han transformado la educación en el siglo XXI, requiriendo una adaptación constante de docentes y estudiantes. La preparación, la alfabetización digital y las actitudes positivas son elementos clave para aprovechar plenamente el potencial de estas tecnologías en el ámbito educativo y social.

## **Conclusiones**

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han desencadenado una revolución en la educación del siglo XXI, transformando la forma en que docentes y estudiantes interactúan con la información y generan conocimiento. Este cambio se manifiesta no sólo en el ámbito académico, sino también en el social, cultural y laboral, creando un tejido interconectado donde la preparación ante las TIC se presenta como una competencia esencial para el desarrollo profesional y la adaptación a un mundo en constante evolución.

El panorama educativo ha experimentado una reconfiguración significativa, destacando la necesidad imperante de una educación continua y especializada. La Sociedad del Conocimiento demanda perfiles profesionales en constante formación, marcando un contraste con la estabilidad laboral basada en la formación del siglo pasado. La educación se ha vuelto una experiencia dinámica, enmarcada en una

era digital que redefine patrones de transmisión y generación de conocimiento, desafiando la validez y certeza de antiguos paradigmas (Hernández, *et al.*, 2014).

Las TIC, como fenómeno social trascendental, han generado un impacto significativo en Latinoamérica, aunque persiste un rezago en el acceso equitativo y en la plena utilización pedagógica de estas tecnologías. Transformar las instituciones educativas se presenta como una necesidad apremiante para formar ciudadanos competentes en la sociedad del conocimiento, donde la mediación tecnológico-educativa no solo se convierte en instrumental sino en parte integral de la cultura (Pérez & Zaker, 2013).

La preparación y destacado uso de las TIC por parte del personal docente emergen como elementos fundamentales para mejorar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. La innovación educativa, impulsada por estas tecnologías, se integra como una nueva metodología que no solo facilita el acceso al conocimiento, sino que también fomenta la interacción social en entornos digitales (Flores-Tena *et al.*, 2019).

La pandemia ha actuado como un catalizador, acelerando la alfabetización digital de docentes y estudiantes, y consolidando la modalidad virtual como una alternativa efectiva en la educación. Este proceso ha fortalecido la automatización de actividades, posicionando la informática como un componente esencial en los métodos de enseñanza (Sandoval, 2020).

Finalmente, las actitudes de los docentes frente a las TIC juegan un papel crucial en su integración efectiva. La disposición positiva se vincula directamente

con el reconocimiento de estas tecnologías como herramientas fundamentales para mejorar el proceso educativo. Sin embargo, las dificultades percibidas están estrechamente relacionadas con la falta de capacitación institucional, subrayando la importancia de la formación continua para maximizar el potencial de las TIC en el ámbito educativo (Espinoza, *et al.*, 2015). En este contexto, mantener una actitud positiva y abierta se erige como un pilar para el desarrollo e implementación efectiva de estrategias educativas basadas en las TIC, reconociendo su valor como facilitadoras del aprendizaje en la sociedad del conocimiento del siglo XXI.

## Referencias

- Espinoza, F., Blanco, S., Soto, M. (2015). Uso y actitud de los profesores ante las TIC: Análisis de universidades públicas vs privadas del Sur de Sonora. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, (23), 1-29. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7934061>
- Flores-Tena, M., Ortega-Navas, M., Sousa-Reis C. (2019). El uso de las TIC digitales por parte del personal docente y su adecuación a los modelos vigentes. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 300-320. DOI: 10.15359/ree.25-1.16
- Hernández, C., Gamboa, A., Ayala, E. (2014). Competencias TIC para los docentes de educación superior. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/CesarAugustoSuarez2/publication/317608939\\_COMPETENCIAS\\_TIC\\_PARA\\_LOS\\_DOCENTES\\_DE\\_EDUCACION\\_SUPERIOR/links/59431a79a6fccb93ab27284/COMPETENCIAS-TIC-PARA-LOS-DOCENTES-DE-EDUCACION-SUPERIOR.pdf](https://www.researchgate.net/profile/CesarAugustoSuarez2/publication/317608939_COMPETENCIAS_TIC_PARA_LOS_DOCENTES_DE_EDUCACION_SUPERIOR/links/59431a79a6fccb93ab27284/COMPETENCIAS-TIC-PARA-LOS-DOCENTES-DE-EDUCACION-SUPERIOR.pdf)
- Padilla, S. (2018). Usos y actitudes de los formadores de docentes ante las TIC. Entre lo recomendable y la realidad de las aulas. Entre lo recomendable y la realidad de las aulas, 10(1), 132-148. DOI: 10.32870/Ap.v10n1.1107
- Pérez, M., Saker, A. (2013). Importancia del uso de las plataformas virtuales en la formación superior para favorecer el cambio de actitud hacia las TIC; Estudio de caso: Universidad del Magdalena, Colombia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(1), 153-166. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4691569>

Sandoval, C. (2020). La Educación en Tiempo de Covid-19 Herramientas TIC: El Nuevo Rol Docente en el Fortalecimiento de Proceso Enseñanza Aprendizaje de las Prácticas Educativa Innovadoras. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 9(2), 24-31. DOI: 10.37843/rted.v9i2.138

# **CAPÍTULO 10. INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARA LA INTERVENCIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA EN CONTEXTOS VULNERABLES**

## **Autores**

**Oscar Luis Ochoa Martínez<sup>1</sup>**

**Arturo Barraza Macías<sup>2</sup>**

**Rosa Leticia Moreno Nery<sup>3</sup>**

**<sup>1 al 3</sup> Universidad Pedagógica de Durango**

## **Correspondencia**

[chokar128@hotmail.com](mailto:chokar128@hotmail.com)<sup>1</sup>

[praxisredie2@gmail.com](mailto:praxisredie2@gmail.com)<sup>2</sup>

[letymorenonery@gmail.com](mailto:letymorenonery@gmail.com)<sup>3</sup>

## **Resumen**

*El estudio en la modalidad de ensayo se realizó con el propósito de hacer una valoración de la pertinencia del uso del método de investigación-acción en contextos educativos vulnerables, para tal efecto, se documentaron las características y evolución del proceso de la Investigación Acción (IA) e Investigación Acción Participativa (IAP). En este mismo sentido, se revisó información del estado del conocimiento que da cuenta de las bondades y dificultades que representa el uso de esta metodología. Los resultados producto del análisis bibliográfico que se obtuvo a través del método tesis-contradicción, evidenciaron que el método de IAP ofrece la posibilidad de atender y resolver problemas educativos en contextos vulnerables de manera exitosa, debido a que permite el empoderamiento de las comunidades educativas y promueve un desarrollo más democrático y participativo, de tal manera que reduce sesgos en la investigación y permite el desarrollo de las personas y las comunidades. Por otro lado, esta metodología enfrenta problema de validez externa, con el tiempo que se ocupa para su proceso desarrollo y con el costo que origina su implementación.*

**Palabras clave:** Investigación acción, Investigación participativa, Contexto sociocultural, Metodologías

## **Abstract**

*The study in the form of an essay was conducted with the purpose of assessing the relevance of the use of the action research method in vulnerable educational contexts, for this purpose, the characteristics and evolution of the Action Research (AR) and Participatory Action Research (PAR) process were documented. In this same sense, information on the state of knowledge was reviewed, which shows the benefits and difficulties that the use of this methodology represents. The results of the bibliographic analysis obtained through the thesis-contradiction method showed that the PAR method offers the possibility of successfully addressing and solving educational problems in vulnerable contexts, because it allows the empowerment of educational communities and promotes a more democratic and participatory development, in such a way that it reduces biases in research and allows the development of individuals and communities. On the other hand, this methodology faces a problem of external validity, with the time required for its development process and the cost of its implementation.*

**Keywords:** Action research, Participatory research, Sociocultural context, Methodologies.

## **Introducción**

La tesis central de este trabajo en modalidad de ensayo es que la Investigación acción (IA) es un método que favorece la solución de problemas en el ámbito social, cultural y educativo; para tal efecto, su metodología se enfoca en el empoderamiento de grupos vulnerables los cuales a través de la reflexión puedan lograr un cambio social para beneficio propio y de su comunidad.

La IA sienta sus bases en la teoría de la acción comunicativa que utiliza el lenguaje para mediar procesos de entendimiento entre participantes que, al relacionarse con un objetivo común, pueden llegar a tomar acuerdos o discernir entre ellos, mientras que, la caracterización metodológica de la investigación acción participativa (IAP), se sitúa en el interés cognoscitivo crítico o emancipatorio expuesto por Jurgen Habermas.

El desarrollo del ensayo se realiza una breve descripción de las características de la IA e IAP y su evolución a través del tiempo, así como de reportes de resultados derivados de su aplicación y una serie de obstáculos y desafíos que pueden representar su aplicación.

En el apartado de conclusiones se describen algunas particularidades de la metodología de la IA e IAP y, de manera especial, el contraste entre el beneficio de la aplicación de este método con respecto a su contradicción, que consiste en los obstáculos y desafíos que representa su aplicación.

## **Desarrollo**

En la actualidad, los enfoques metodológicos que se utilizan para hacer investigación son caracterizados por la teoría de la acción comunicativa que involucra el interés técnico, interés práctico e interés crítico, a este respecto y con base en la obra de Habermas, Labrador (2015) afirma lo siguiente:

En las ciencias empírico-analíticas, subyace un interés cognoscitivo de carácter técnico; en las ciencias histórico-hermenéuticas de la interpretación un interés práctico-moral y, en las ciencias críticamente orientadas (con plena

autoconciencia de su “status normativo”), un interés cognoscitivo emancipatorio. (p. E2)

El significado de los intereses citados son interpretados por Roggerone (2018), de la siguiente manera:

a) El interés práctico, se relaciona con la comprensión y la acción en el mundo social, bajo el argumento: argumenta que los seres humanos tienen un interés innato en comprender su entorno social y tomar decisiones racionales para actuar en él de manera efectiva; este interés se centra en la obtención de conocimiento que pueda ser aplicado a problemas concretos en la vida cotidiana.

b) El interés técnico, se refiere a la búsqueda de conocimiento que se utiliza para controlar y manipular el mundo natural y social, ya que en la sociedad moderna, el interés técnico tiende a prevalecer sobre los otros intereses debido a la creciente importancia de la tecnología y la ciencia, es decir, las actividades científicas y tecnológicas buscan la eficiencia y la optimización de procesos, pero pueden ignorar cuestiones éticas o sociales más amplias, por lo tanto, el interés técnico tiende a reducir la comunicación a un mero instrumento de control.

c) El interés emancipatorio, que implica la búsqueda de conocimiento que pueda liberar a las personas de las restricciones y las formas de opresión en la sociedad, bajo el argumento de que para lograr una sociedad más justa y democrática, es esencial que los individuos tengan la capacidad de cuestionar y transformar las estructuras de poder existentes, este interés busca el empoderamiento a través de la reflexión crítica y la acción transformadora pues la

emancipación implica la toma de conciencia de las limitaciones impuestas por las estructuras sociales y la lucha por la autodeterminación y la igualdad.

## **Visiones de la investigación acción**

### **Modelo de Kurt Lewin**

La investigación-acción (IA) es un enfoque metodológico que se atribuye principalmente a Kurt Lewin (1944), quien desarrolló esta metodología como una forma de abordar los problemas sociales y organizacionales a través de un proceso de investigación y acción participativa, con el argumento de que la investigación-acción se utiliza para comprender y mejorar situaciones sociales o prácticas en el mundo real.

La metodología propuesta por Lewin para el desarrollo de la investigación acción (Pelton, 2010, como se citó en Botella & Ramos, 2018) es descrita de la siguiente manera:

Como afirma Pelton (2010), las primeras ideas sobre IA nacieron, durante la década de 1940, en el campo de la dinámica de grupos. El psicólogo Kurt Lewin planteó el primer modelo de IA, que consistía en un proceso cíclico de planificación, búsqueda de hechos, acción, evaluación y reflexión, a lo que podía seguir otra planificación, búsqueda de hechos y revisión. Sin embargo, el modelo no se adoptó en educación hasta 1953, con la aparición de *Action Research to Improve School Practices*, de Stephen Coley. (p. 129)

Cabe mencionar que Lewin (1944) desarrolló esta metodología como una forma de abordar los problemas sociales y organizacionales a través de un proceso de investigación y acción participativa en situaciones de contexto específicos, es decir, se centra en la participación de las personas involucradas, y busca lograr un cambio positivo y significativo en el mundo real.

Tiempo después de implementar su propuesta metodológica para la aplicación de la investigación acción, Lewin (1947) realizó aportaciones para utilizar el método en el contexto educativo, hecho que quedó de manifiesto en las palabras de Saltos-Rodríguez, *et al.* (2018):

El psicólogo social alemán Kurt Lewin (1947), uno de los principales promotores de la I-A, afirmaba que a través de la investigación-acción era posible lograr de manera simultánea avances en el campo teórico y cambios sociales deseados. (...). Su objeto es el mejoramiento de la racionalidad y la justicia en las prácticas educativas o sociales, pero al mismo tiempo ayudan a la comprensión de tales prácticas y de las situaciones en las que estas se producen. (p. 152)

### Modelo de Carr y Kemmis

Las características principales del enfoque metodológico de la IA, según Carr y Kemmis en 1988, es un enfoque que se basa en la idea central de que la investigación y la acción deben estar estrechamente relacionadas, especificando que los problemas en la práctica se pueden resolver a través de la reflexión, la acción y la revisión continua.

En el proceso propuesto por estos autores se establece la IA como un enfoque que establece una fuerte participación colaborativa y una conexión entre teoría y práctica; un ejemplo para su aplicación es descrita por Barraza (2019), quien argumenta lo siguiente:

Consideramos que la investigación acción, desde el momento en que propone que en el caso educativo, sean los propios docentes los involucrados en reflexionar, investigar y transformar su misma práctica docente, a partir del análisis de su problemática, ya se tiene un gran avance en la resolución del o los problemas que enfrentan en el desempeño de su trabajo, afirmamos lo anterior porque quién más que el propio maestro conoce sus limitaciones, necesidades, fortalezas y el contexto muy particular en el que cotidianamente desarrolla su labor. (p. 20)

#### Modelo de Jhon Elliot

Este modelo para la aplicación de la investigación acción también se centra en abordar problemas y desafíos prácticos en contextos reales y, al mismo tiempo, trata de generar conocimiento que pueda informar la acción futura; de acuerdo con la afirmación de Diaz-Bazo (2017), John Elliot aportó contribuciones a la investigación acción en el ámbito educativo “(...) la IA pretende ser un método de investigación usado por los docentes de aula para mejorar su práctica educativa (Elliott, 1990)” (p. 166)

Las características de este enfoque conservan los elementos fundamentales de la participación activa de los investigadores en el contexto en el que se lleva a cabo la investigación, su colaboración estrecha con los participantes o actores

involucrados en la situación problemática que se está estudiando y el desarrollo en un ciclo continuo de reflexión y acción donde los investigadores no solo identifican problemas, sino que también toman medidas para abordarlos y luego reflexionan sobre los resultados de esas acciones para realizar ajustes y mejoras continuas.

Desde esta perspectiva, la IAP, se enfoca en problemas específicos y contextos locales, su pretensión no es buscar soluciones universales, sino que busca comprender y abordar los desafíos que son relevantes para un contexto particular, ya que en el proceso de investigación se busca generar conocimiento práctico que sea relevante y útil para los participantes y las organizaciones involucradas.

De manera particular, en este enfoque se promueve la colaboración y el diálogo entre los investigadores y los participantes, se valora la participación activa de las partes interesadas en la identificación de problemas y la toma de decisiones; en esta condición, los investigadores se comprometen activamente con los problemas y desafíos que están estudiando, con el propósito de generar un impacto real, además considera las cuestiones éticas y valores en la investigación y la acción y presta atención a la equidad, la justicia y el respeto por los derechos de las personas involucradas.

### **Investigación Acción Participativa y vulnerabilidad educativa**

La IAP hace referencia a la investigación al proceso de investigación, pues otorga creencia en el valor y el poder del conocimiento y el respeto hacia sus distintas expresiones y maneras de producirlo; promueve la práctica de valores

democráticos y el derecho a que las personas controlen sus propias situaciones y destaca la importancia de una relación horizontal entre la comunidad involucrada y organizaciones externas, fundamentalmente habilita la acción para promover un cambio que mejore la situación de la comunidad.

Más que la metodología o las técnicas utilizadas, lo que distingue a la IAP de otras maneras de hacer investigación, son el compromiso con el cambio social y la búsqueda permanente de colaborar con el empoderamiento de grupos vulnerables para que decidan y gestionen su propio cambio.

### **Características de vulnerabilidad educativa**

El concepto de vulnerabilidad educativa se enmarca en los lineamientos de la vulnerabilidad social, y tiene como referencia a situaciones potencialmente adversas que son promovidas por las condiciones del entorno y/o contexto a las que están expuestos los niños y adolescentes en edad escolar.

La vulnerabilidad educativa es concebida como una derivación negativa, originada por las características socioculturales del hogar, aspectos que actúan sobre el rendimiento escolar; la vulnerabilidad educativa se puede presentar entre diferentes grupos sociales, así como al interior de estos.

El concepto de vulnerabilidad educativa hace referencia a aquellos individuos que experimentan una serie de dificultades marcadas a lo largo de su trayectoria escolar que les impiden sacar provecho al currículo y a las enseñanzas dentro del aula de clase. Las barreras que pueden presentársele a los jóvenes en su paso por la educación formal pueden ser de diversa índole: emocionales, familiares,

interpersonales, relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje o con el clima de la institución educativa en la que están inmersos; usualmente estas condiciones vienen acompañadas de factores o fenómenos mucho más complejos o profundos y, en la mayoría de los casos, desembocan en fracaso escolar (Díaz & Pinto, 2017).

### Aplicación de la IAP

En este apartado es conveniente citar algunas de las experiencias en trabajos de investigación realizadas a través de la IAP, esto con la finalidad de obtener evidencias en relación con el uso del método y la perspectiva de los resultados obtenidos con su aplicación.

#### Estudio 1

En el año 2017, Vega realizó un trabajo de investigación en el municipio de Satevó, Chihuahua, con la participación de interventores educativos, investigadores y jóvenes de educación media superior (EMS) con el objetivo de identificar su condición de vulnerabilidad social específica del contexto local, económico y cultural; de manera particular, se atendió la problemática relacionada con la sexualidad y las adicciones de los jóvenes participantes.

Una vez desarrollado el proceso de investigación los resultados obtenidos indicaron lo siguiente: a) Se rescató información y aportaciones sobre los riesgos de rechazo social y condena cultural a causa de una sexualidad irresponsable y; b) Se crearon condiciones para generar esperanzas de vida, acuerdos con la familia y formación de clubes de apoyo a jóvenes en riesgo.

En relación con los resultados obtenidos con el desarrollo de la metodología expuesta en el proceso de la IAP, se consideró pertinente exponer una de las conclusiones del autor:

Este proceso fue muy gratificante desde el papel de investigadora, pues enfrentar la vulnerabilidad vista por un grupo vulnerable, no solo acrecentó mi experiencia y conocimientos sobre la práctica de la investigación, sino que me enseñó que más allá de aplicar técnicas y recoger información para interpretarla, está la necesidad de escuchar a los grupos con los que se trabaja, aprender de ellos y con ellos, pues es la intercomunicación lo que permite desarrollar procesos de investigación con sentido social, que trasciende los ámbitos académicos y que aporta algo relevante a los directamente implicados en la problemática de estudio.

## Estudio 2

En el año 2018, Piñeiro realizó un trabajo de investigación de tipo documental, con el objetivo de proveer una visión socio-histórica primaria y posteriormente de los requerimientos de las modalidades de la investigación acción cooperada, participativa.

Este enfoque de investigación es considerado por la autora como una forma de sistematizar el conocimiento que se adquiere de forma colectiva y posee utilidad social; también lo conceptualiza como una actividad integral que combina la investigación social, el trabajo educativo y la acción. Entre sus principales características describe las siguientes:

1. El problema para estudiar tiene su origen en la propia comunidad o lugar de trabajo.
2. Su objetivo último es la transformación estructural y la mejora de las vidas de los sujetos implicados. Los beneficiarios son los trabajadores o gente implicada.
3. Implica a la gente en el lugar de trabajo o la comunidad que controla todo el proceso global de la investigación. Su foco de atención está en el trabajo con un amplio rango de grupos oprimidos o explotados, inmigrantes, trabajadores manuales, indígenas, mujeres, etc.
4. Es importante el papel que se asigna a fortalecer la toma de conciencia en la gente sobre sus propias habilidades y recursos, así como su apoyo para movilizarse y organizarse.
5. El término investigador designa tanto a las personas del lugar de trabajo o la comunidad, como aquellos que cuentan con un entrenamiento especializado.

En sus conclusiones, la autora afirmó que la IAP se constituye como una modalidad de investigación que en el contexto educativo es aplicable, y que su característica principal está dada en la participación colectiva de quienes forman parte del proceso de investigación; en este mismo sentido, argumenta que para el docente, la IAP constituye una herramienta de trabajo adecuada en el proceso de búsqueda de soluciones a los problemas que de forma continua surgen en el ámbito de su desempeño, y que los resultados derivados de la misma pueden ser mejor aprovechados en función de la sistematización de su aplicación.

## **Obstáculos para desarrollar Investigación-Acción**

### **Estudio 1**

La investigación-acción es un enfoque de investigación que se centra en abordar problemas o desafíos específicos en la práctica cotidiana, involucra a los participantes directamente en el proceso de investigación y, aún y cuando esta metodología es valiosa, puede presentar obstáculos y desafíos para su desarrollo.

Algunos de los obstáculos para el adecuado desarrollo de la investigación-acción, es el originado por la falta de capacitación y habilidades de los actores-investigadores que tienen un efecto negativo en la sostenibilidad de los resultados Peralta y Mayoral (2022):

Uno de los principales obstáculos que enfrentan los maestros en formación, es la falta de experiencia y conocimiento que se requiere para diseñar una acción que se ejecutará para resolver una situación problemática dentro de su clase. En este sentido, las decisiones tomadas por los alumnos podrían no ser las mejores y, en consecuencia, confundir la investigación o, en el peor de los casos, podría agravar el problema dado. (p.17)

### **Estudio 2**

En su artículo denominado “La IAP como método de investigación. Pertinencia, limitaciones y aportes” Romero (2014), describió una lista de limitaciones de carácter metodológicas que puede exhibir el desarrollo de la metodología de la IAP:

1. Cercanía entre los participantes de la investigación y la realidad inmediata que están investigando: esta cercanía puede propiciar tendencias a las justificaciones y en ocasiones impide analizar los problemas con objetividad y de forma imparcial.
2. Estrecho vínculo entre el investigador y los miembros de la comunidad: la íntima relación que puede establecerse durante el desarrollo de una IAP entre el investigador y la comunidad, puede influir negativamente en la percepción que tiene él mismo del fenómeno a investigar
3. Réplica de fórmulas o metodologías de investigación en IAP sin adaptarlas a las peculiaridades de cada territorio: se descontextualiza el espacio de aplicación y se puede inhibir la participación real a las comunidades involucradas.
4. Distanciamiento del investigador durante el momento de escribir los resultados: es común que el informe final lo realice solo el investigador y sin darse cuenta, puede distorsionar, comentar o mediar de alguna manera entre el resultado real y lo que él está plasmando en los registros.
5. Tendencia a la superficialidad y/o banalidad epistemológica: como lo central en la IAP es el proceso y no el resultado final, muchos investigadores tienden a restarle importancia a la producción teórica resultante de cada experiencia.

### Estudio 3

Otro de los aspectos importantes que representan un obstáculo para el desarrollo de la investigación acción es el factor tiempo, expuesto por Martínez (2014) de la siguiente manera:

La primera lectura de los registros permitió identificar en los discursos de los docentes la categoría nativa “falta de tiempo”. El análisis de los incidentes categorizados bajo este rubro mostró que, lejos de percibir que la falta de tiempo es solo una cuestión de horas, los docentes que participaron de este estudio veían esa falta de tiempo para reflexionar sobre sus prácticas como un obstáculo para construir su identidad como profesionales con capacidad de investigación y desarrollo. (p. 71)

Esta falta de tiempo se ve caracterizada en la falta de continuidad en el proceso de investigación, ya sea por la movilidad de los docentes de su zona de trabajo, el surgimiento de nuevas necesidades que al momento requieren de la aplicación inmediata del docente y, de la variación misma del cambio de situaciones contextuales que se dan a través del tiempo, que incluso, pueden provocar el desánimo del grupo de investigadores-actores.

### **Conclusiones**

Los enfoques metodológicos generalmente utilizados para hacer investigación están caracterizados por los intereses cognitivos que expone Jürgen Habermas, a saber, el interés o racionalidad técnico que está relacionado con la Escuela Tradicional, el interés o racionalidad práctico está relacionado con la

Escuela Nueva y el interés o racionalidad crítica o emancipatoria caracterizada por la Escuela Crítica.

La racionalidad crítica tiene dos vertientes, la crítica reproductivista y la crítica no reproductivista; la primera se centra en la descripción de las relaciones y dominación de poder intrínsecas al sistema educativo, es decir, solo se avoca a la descripción del sistema y de cómo el sistema sirve para la reproducción de la desigualdad social; la segunda, agrega la característica de exponer la forma de cómo cambiar la desigualdad social mediante la práctica educativa. En estos dos enfoques de la racionalidad crítica se encuentra el tránsito de la conceptualización de la IA hacia la IAP.

A propósito de las denominaciones de la investigación acción, investigación participativa e investigación acción participativa, Zapata y Rondán (2016) declaran que éstas coexisten en la literatura y que no necesariamente hace referencia a las diferentes escuelas, sino que más bien se utilizan como sinónimos para referirse al conjunto de escuelas o corrientes de investigación participativa; sin embargo, la IAP sí se utiliza de manera general para aludir a la investigación participativa con un enfoque crítico no reproductivista.

En función de los resultados que se han tenido con la aplicación de la IAP en investigaciones documentadas, se reconoce el valor e importancia de esta metodología, ya que permite lograr el empoderamiento de una comunidad y/o contexto educativo aun en condiciones de vulnerabilidad, ya que las involucra de manera activa en el proceso de investigación y en la toma de decisiones, situación que contribuye al desarrollo de comunidades más democráticas y participativas.

De igual manera, con el hecho de involucrar a los participantes en el proceso de investigación, se obtiene una comprensión más completa y precisa de los problemas y desafíos, lo que mejora la calidad de la investigación y reduce el riesgo de sesgos, permitiendo el desarrollo de las capacidades de las personas y las comunidades al involucrarlas en actividades de investigación y análisis. Esta parte del proceso puede proveer las condiciones para generar cambios significativos en la sociedad y la política al abordar problemas estructurales y alentar la acción colectiva para el cambio.

El otro lado de la moneda es reconocer los obstáculos y desafíos que representa el uso de la IAP, entre ellos los siguientes: a) El relacionado con los aspectos metodológicos citados en el desarrollo del ensayo y, entre ellos, la falta de validez externa que algunos investigadores le atribuyen; b) el tiempo que requiere el proceso de investigación es extenso, por ejemplo, para ver resultados de la implementación de una reforma educativa, se requiere del trabajo de prácticamente una generación completa y; c) El costo que representa el proceso de investigación es alto, dada la movilización de recursos y el tiempo mismo que requiere la conclusión de una investigación.

A pesar de estos obstáculos, la IA puede ser una herramienta poderosa para abordar problemas prácticos y mejorar la toma de decisiones en la práctica cotidiana; sin embargo, es importante reconocer estos desafíos y abordarlos de manera proactiva para lograr resultados efectivos.

## Referencias

- Barraza, A. (2019). Educación, investigación acción y teoría crítica. Ed. Universidad Pedagógica de Durango (2019), p. 20
- Botella, A. M. y Ramos, P. (2018). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica. Revista Perfiles Educativos, vol. XLI, núm. 163, pp. 127-141.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado. España. Ed. martinez-roca.
- Díaz-Bazo, C. del P. (2017). La investigación-acción en la educación básica en Iberoamérica. Una revisión de la literatura. Revista Internacional de Investigación en Educación, 10(20), 159-182. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-20.iaeb>
- Díaz, C. y Pinto, M. de L. (2017). Vulnerabilidad educativa: un estudio desde el paradigma socio crítico. Praxis Educativa (Arg), vol. 21, núm. 1, pp. 46-54. DOI: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105>
- Labrador, A. (2015). JÜRGEN HABERMAS: Acción comunicativa, reflexividad y mundo de vida. Revista Acta sociológica, núm. 67, pp. 24-51
- Lewin, K. (1944). la psicología de grupos, el espacio vital y las relaciones interpersonales. [https://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Fuentes\\_fiables](https://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Fuentes_fiables)
- Martínez, M. C. (2014). Reflexiones en torno a la Investigación-Acción educativa. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, núm. 18, pp. 58-86
- Peralta, F. y Mayoral, P. J. (2022). La investigación acción como estrategia de reflexión, mejora y cambio en la práctica docente de la enseñanza de lenguas. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo (RIDE), vol. 12, Núm. 24, pp. 1-25. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1152>
- Piñeiro, N. (2018). La investigación acción participativa y su aplicación en el contexto educativo. Apuntes para su aplicación. Revista Electrónica: Entrevista Académica, Vol. I No. 2. pp. 55-70
- Roggerone, M. (2018). Conocimiento crítico e interés emancipatorio, o la Escuela de Frankfurt y sus tres haches. Revista Folios, núm. 48, pp. 153-166
- Romero R., R. (2014). Pertinencia, limitaciones y aportes. Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina, 2 (2), pp. 90-97
- Saltos-Rodríguez, L. J., Loo-Salmon, L. del R. y Palma-Villavicencio, M. M. (2018). La Investigación: acción como una estrategia pedagógica de relación entre lo

académico y social. Revista Polo del Conocimiento, (Edición núm. 28) Vol. 3, No 12. pp. 149-159. DOI: 10.23857/pc.v3i12.822

Vega, S. (2017). Estudiantes de educación media superior y vulnerabilidad social, una experiencia de investigación-acción. IE Revista de Investigación Educativa de la Rediech, año 7, número 13, pp. 94-106

Zapata, F. y Rondán, V. (2016). La investigación - acción participativa. Guía conceptual y metodológica del Instituto de Montaña. Ed. Agencia de los Estados Unidos para el desarrollo Internacional (USAID). <https://mountain.pe/recursos/attachments/article/168/Investigacion-Accion-Participativa-IAP-Zapata-y-Rondan.pdf>

# CAPÍTULO 11. NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

**Autores**

**Iris Argumaniz Flores<sup>1</sup>**

**Jaime Ramírez Chávez<sup>2</sup>**

**Manuel de Jesús Mejía Carrillo<sup>3</sup>**

<sup>1 y 2</sup> **Universidad Pedagógica de Durango Unidad Gómez Palacio**

<sup>3</sup> **Universidad Pedagógica de Durango**

## **Correspondencia**

[irisargumaniz@gmail.com](mailto:irisargumaniz@gmail.com)<sup>1</sup>

[jaimeramirezch@updgomez.mx](mailto:jaimeramirezch@updgomez.mx)<sup>2</sup>

[mtrochaparrito10@gmail.com](mailto:mtrochaparrito10@gmail.com)<sup>3</sup>

## **Resumen**

*En este trabajo, se aborda el tema crucial de la comprensión lectora, destacando su relevancia en el ámbito educativo y su papel fundamental como herramienta para acceder al conocimiento, la información y la construcción de la realidad. Esta habilidad se posiciona como vital en el procesamiento de la información, al mismo tiempo que actúa como generadora de otras competencias, como el análisis, la reflexión, la imaginación, la deducción, la síntesis, entre otras. Además, se exploran los niveles de comprensión de lectura según distintos autores, proporcionando criterios que contribuyen a la clasificación y jerarquización de la comprensión lectora.*

**Palabras clave:** Comprensión lectora, estrategias metacognitivas, educación básica.

## **Abstract**

*This paper addresses the crucial topic of reading comprehension, emphasizing its significance in the educational realm and its fundamental role as a tool to access knowledge, information, and the construction of reality. This skill is*

*positioned as vital in information processing while serving as a generator of other competencies such as analysis, reflection, imagination, deduction, synthesis, among others. Additionally, the paper explores levels of reading comprehension according to various authors, providing criteria that contribute to the classification and prioritization of reading comprehension.*

**Keywords:** Reading comprehension, metacognitive strategies, basic education.

## **Introducción**

Uno de los propósitos primordiales de la educación básica es el desarrollo de las habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir) La comprensión lectora no solo es un instrumento indispensable para la consolidación de estas habilidades, sino que constituye una habilidad intelectual primordial que favorece el aprendizaje en cualquier ámbito de la vida cotidiana de los estudiantes; por esta razón, se debe asegurar que los alumnos logren leer y comprender diversos tipos de textos para satisfacer las necesidades de indagación y cognición (SEP, 2011).

De acuerdo con la SEP (2011), la comprensión de lectura es fundamental y comprende una parte importante del tiempo de las actividades diarias de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los centros escolares. Por tal motivo, existen áreas de oportunidad en el campo de para una comprensión adecuada de textos y, en consecuencia, un problema en el sistema educativo (SEP, 2011).

Para favorecer la comprensión lectora es necesario renovar los métodos pedagógicos que, en palabras de Bedoya (2018), la define como una disciplina que trata de aprehender el fenómeno complejo de la educación, es decir, conlleva al

desarrollo de todas las potencialidades del individuo. Esta renovación la expresa el SEP (2011), quien afirma que, con base a las exigencias actuales derivadas de la recepción de información a través de diferentes medios de lenguajes como el verbal, los audiovisuales y, sobre todo, por los dispositivos digitales, se exige un cambio que tenga como resultado una visión integral del proceso de leer.

Indudablemente, la renovación de la didáctica para la adquisición de la comprensión lectora implica una transformación en los métodos de enseñanza, y requiere la búsqueda de recursos digitales que capten el interés de los estudiantes, fomentando así el desarrollo integral de la lectura. No obstante, este cambio debe emerger a partir de la reflexión y autoevaluación del propio docente, según lo señala Bedoya (2018), quien sostiene que la transformación debe ser autorreflexiva; incluso si el docente aún no está convencido de aplicar nuevas prácticas, debe intentarlo, ya que lo que se está haciendo en el presente no está generando resultados y limita la posibilidad de investigar o producir conocimiento.

Bedoya (2018) deja claro que, si se observan resultados poco favorables, es evidente que los docentes necesitan y, sobre todo, deben cambiar lo que están haciendo y la manera en que lo están haciendo. Por estas razones, la comprensión lectora se presenta como un componente esencial que favorece el desarrollo de las potencialidades individuales. Sin embargo, persiste el desconocimiento de sus particularidades, de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como de los procesos apropiados para su desarrollo desde los primeros años escolares. Los docentes deben familiarizarse con estos aspectos para que los niños, niñas y adolescentes (NNA) puedan integrar el texto de manera tangible y práctica en su

vida cotidiana. Este ensayo proporciona todos estos elementos esenciales, considerando que, con el tiempo, abordar este tema se vuelve cada vez más desafiante debido al constante cambio tecnológico, social e ideológico.

### **Estrategias metacognitivas y cognitivas que intervienen en el proceso de comprensión lectora**

Hoy, la comprensión lectora se erige como una de las habilidades y estrategias cognitivas y metacognitivas fundamentales para materializar los aprendizajes. Se define como el entendimiento de textos leídos por una persona, implicando reflexión, análisis, indagación, relación e interpretación con los conocimientos previos. En este contexto, la comprensión lectora desempeña un papel crucial al facilitar el desarrollo de los procesos de metacognición en los estudiantes, un objetivo primordial de la Nueva Escuela Mexicana, que promueve la reflexión y dirección del propio pensamiento por parte de los niños, niñas y adolescentes (NNA).

La comprensión lectora, al ser un componente vital en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se convierte en un tema complejo que requiere una comprensión profunda. Díaz-Barriga y Hernández (2002), sostienen que el lector construye la comprensión mediante estrategias basadas en su entorno, considerando los objetivos y conocimientos previos de cada individuo. Así, el mismo texto puede generar aprendizajes distintos en lectores diferentes.

En concordancia con lo anterior, Millán (2010) subraya que la comprensión lectora es una herramienta esencial para el éxito escolar de los estudiantes de

educación primaria, influyendo no sólo en las oportunidades educativas, sino también en las laborales. Por lo tanto, capacita al individuo para actuar de manera consciente, responsable, crítica y reflexiva en la sociedad. Los docentes, como actores centrales en este proceso, tienen la responsabilidad de estructurar la dinámica del aula, la cual puede facilitar o dificultar el desarrollo de competencias de comprensión lectora en los alumnos.

Desde otra perspectiva, Liceo (2013) destaca que la lectura comprensiva requiere la interacción voluntaria con el texto. Una vez que el individuo centra su interés, inicia un proceso metacognitivo que le permite vincular los conocimientos previos con el contenido del texto. La comprensión lectora no solo impacta en el desempeño del estudiante en el aula; trasciende en su vida diaria, influyendo en su comportamiento.

Hoyos y Gallego (2017) expresan que el desarrollo de la comprensión, bajo la directriz de la variedad textual, no solo perfecciona las habilidades lectoras, sino que también aporta significativamente al nivel conceptual y cultural de los sujetos. Sin embargo, el papel tradicional del docente puede reprimir al estudiante e impedir este aporte, ya que el alumno adquiere lo que el profesor indica o considera importante. Para evitar esto, el docente puede adoptar una pedagogía no directiva, según las palabras de Carl Rogers (1994), ofreciendo un clima facilitador, dejando el poder a los estudiantes, mostrando interés y empatía hacia ellos. De esta forma, los alumnos adquieren una conducta responsable, exhiben cambios positivos y mantienen una mayor continuidad en la toma de decisiones. Por lo tanto, es

conveniente que los docentes conozcan los intereses y gustos de los alumnos, para comenzar la lectura con textos que capten la atención de los estudiantes.

Para dotar de sentido práctico a las estrategias metacognitivas, es esencial comprenderlas. En este sentido, se remite a Millán (2010, p. 126), quien detalla algunas de estas estrategias:

1. Preguntas y Acciones Metacognitivas: ¿Cuál es mi objetivo al leer?
2. *Determinar el propósito de la lectura:* ¿Cómo puedo hacer que mi lectura sea efectiva y estratégica?
3. *Planificar la lectura de manera estratégica:* ¿Qué es esencial para mí al iniciar la lectura?
4. Identificar los aspectos más importantes que condicionan la lectura: ¿Cuáles obstáculos puedo encontrar al leer el texto?
5. *Determinar las posibles dificultades en la lectura:* ¿Cómo evalúo el logro del objetivo propuesto en la lectura?
6. *Evaluar la lectura:* ¿Dónde podré aplicar lo aprendido?
7. Proyectar los aprendizajes derivados de la lectura.

La comprensión de textos varía según la persona, influenciada por sus experiencias, conocimientos previos y metas personales. Si estas expectativas no se cumplen, la comprensión puede resultar difícil de alcanzar.

Las estrategias metacognitivas se desarrollan con la práctica de la lectura, pero también están influenciadas por factores externos, como la motivación del

lector y su interés personal. Además, se requiere conciencia, control y corrección oportuna para perfeccionar estas estrategias.

Las estrategias cognitivas, según Morles (1997), implican el procesamiento de información mediante acciones mentales que mejoran la comprensión del texto. Al aplicar estas estrategias, el lector puede comprender el texto de manera más rápida. Algunas de estas estrategias, según Millán (2010), son:

1. *Inferir*: Significar lo posible a partir de lo explícito.
2. *Predecir*: Anticiparse activando conocimientos previos.
3. *Preguntar*: Reflexionar a través de preguntas.
4. *Procesar la Información*: Focalizar la información e integrarla con los conocimientos propios para verificar su coherencia.

Estas estrategias cognitivas son esenciales para una comprensión lectora efectiva y deben ser conocidas y aplicadas por los lectores para mejorar su capacidad de interpretación.

### **Niveles de comprensión lectora**

Determinar el nivel de comprensión lectora de nuestros estudiantes implica conocer qué aspectos se deben evaluar y entender el rango de comprensión que cada estudiante tiene. Esto se vuelve una actividad compleja al querer evaluar o establecer el nivel de comprensión; por estas razones, es importante, en primer lugar, saber qué son los niveles de comprensión lectora y cuáles son.

De acuerdo con Cervantes, *et al.* (2017), los niveles de comprensión lectora se definen como el rango que alcanza el lector, citando a Strang (1965), Jenkinson

(1976) y Smith (1989), quienes explican tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico.

En nivel literal, el lector se centra en ideas e información explícitas en el texto y consiste en la identificación de las ideas principales, el orden de las acciones, y la localización de caracteres, tiempos y lugares explícitos. Consiste en la identificación de la idea general del texto o párrafo, su estructura y aspectos muy visibles, permitiendo al lector conocer la base fundamental del texto sin llegar a la reflexión o análisis profundo del mismo.

Con el nivel inferencial, el lector llega a conclusiones personales durante la lectura, presuponiendo y deduciendo lo implícito. Además, realiza diversas operaciones como hacer conjeturas e infiere ideas principales que no son explícitas, así como acciones que permiten imaginar un final diferente. El lector también puede establecer relaciones de causa y efecto mediante hipótesis basadas en relaciones de tiempo y lugar, y conjeturas sobre el porqué el autor incluyó ciertas ideas, acciones, palabras, etc.

Por último, implica inferir el significado literal cuando se presenta lenguaje figurado y puede prever el desenlace en una lectura que no ha concluido. En las aulas escolares, se fomenta diariamente la lectura y entre las acciones docentes está el desarrollo de la predicción, inferencia e interpretación durante la lectura. A través de cuestionamientos, el docente va orientando la práctica de estas acciones, de manera que los alumnos creen sus propias ideas o hipótesis sobre la lectura, pero, sobre todo, sean capaces de pensar por sí mismos, yendo más allá de lo que muestra el autor.

En cuanto al nivel crítico, se considera el ideal, ya que el lector puede emitir juicios basados en sus conocimientos previos e incluso refutar o asumir la idea del autor. El nivel crítico se convierte en uno de los principales retos para los docentes, quienes deben intervenir antes, durante y después del proceso de lectura para guiar a los alumnos y motivarlos a involucrarse con la lectura, de manera que expresen sus puntos de vista basados en su contexto o experiencias personales. De acuerdo con la guía proporcionada por el docente, los estudiantes podrán emitir sus propios juicios.

En resumen, la integración de los niveles literal, inferencial y crítico permite al lector lograr una comprensión lectora exitosa. Será capaz de reconocer la idea general del texto, formular hipótesis, deducir lo expresado en lo escrito y, sobre todo, ser crítico con argumentos sólidos.

## **Conclusiones**

La comprensión lectora es y seguirá siendo un tema crucial en la educación, ya que posibilita el desarrollo de diversas habilidades, alineadas con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Ésta propone un enfoque pedagógico que busca fomentar la curiosidad y el deseo de aprender, involucrando a docentes, comunidades y alumnos. Para lograrlo, es esencial retomar estrategias metacognitivas de comprensión lectora. Estas estrategias están diseñadas para empoderar a los estudiantes, permitiéndoles determinar lo que leerán con un pensamiento crítico y reflexivo. Esto implica la capacidad de emitir juicios

fundamentados sobre el texto, aceptar o rechazar con argumentos sólidos, alcanzando así el nivel crítico, el ideal para todo alumno.

Se sugiere que la responsabilidad de desarrollar la comprensión lectora recae en gran medida en el papel del docente. El docente debe orientar procesos metacognitivos y estrategias cognitivas, ya que la comprensión es un proceso tanto intrínseco como extrínseco. Aunque depende del lector, es esencial contar con agentes externos que lo guíen hacia un estado en el que pueda reconocer sus intereses, definir metas personales y, sobre todo, alcanzar el nivel deseado.

## Referencias

- Bedoya, J. (2018). Epistemología y pedagogía: paradigmas de la pedagogía en la educación. Ecoe Ediciones.
- Cervantes, R., Pérez J. y Alanís M. (2017). Niveles de comprensión lectora. Sistema Conalep: caso específico del plantel N° 172, de ciudad Victoria, Tamaulipas, en alumnos del quinto semestre. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, Volumen XXVII (2), 73-114. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65456039005.pdf>
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, A. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista. McGraw-Hill. [https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/2\\_%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf](https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/2_%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf)
- Hoyos, A. y Gallego, T. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (51), 23-45. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194252398003.pdf>
- Liceo, J. (2013) Lectura comprensiva y sus estrategias. Talleres Gráficos IGER. <https://jesuitas.lat/uploads/lectura-comprensiva-y-sus-estrategias/Liceo%20Javier%20-%20Folleto%20lectura%20Comprpensiva.pdf>
- Millán, N. (2010) Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, (16), 109-133. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65219151007.pdf>

Morles (1997) El mejoramiento de la capacidad para aprender a través de la lectura. Revista de Psicología de la PUCP, (2). file:///C:/Users/iris\_/Downloads/Dialnet-ElMejoramientoDeLaCapacidadParaAprenderATravesDeLa-4619765.pdf

Rogers, c. (1994). Carl Rogers: El poder de la persona. México: manual moderno.

SEP (2011). Plan de Estudios 2011, Educación Básica. México, SEP. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan\\_de\\_Estudios\\_2011\\_f.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf)

## CAPÍTULO 12. SINERGIA ENTRE LOS FACTORES QUE PERMITEN EL FORTALECIMIENTO DE LA IDENTIDAD EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

**Autores**

**Angela Gabriela Molina Arriaga<sup>1</sup>**

**María Teresa Rivera Morales<sup>2</sup>**

**Nancy Griselda Pérez Briones<sup>3</sup>**

**Mireya del Carmen González Álvarez<sup>4</sup>**

**<sup>1 y 2</sup> Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Coahuila**

**<sup>3 y 4</sup> Facultad de Enfermería Unidad Saltillo, Universidad Autónoma de Coahuila**

**Correspondencia:**

[naperezb@uadec.edu.mx](mailto:naperezb@uadec.edu.mx)<sup>3</sup>

### **Resumen**

*Las instituciones educativas se han conformado a través de los años por diversas finalidades; políticas, sociales y económicas, cada una de ellas con objetivos específicos a partir de la elaboración de su modelo educativo, el cual determina el perfil de egreso del estudiante bajo una apropiación de la identidad institucional en que será formado. Por lo cual, es necesario conocer ¿Cuáles factores intervienen en el fortalecimiento de la identidad en las instituciones educativas? ¿Cuáles estrategias se pueden llevar a cabo para propiciar la interacción de los factores y lograr el cumplimiento de los objetivos de la institución?*

**Palabras Clave:** instituciones educativas, identidad institucional, cultura institucional, desempeño en las instituciones educativas.

### **Abstract**

*Educational institutions have been formed over the years for various purposes; political, social and economic, each of them with specific objectives based*

*on the development of its educational model, which determines the student's graduation profile under an appropriation of the institutional identity in which they will be trained. Therefore, it is necessary to know what factors intervene in the strengthening of identity in educational institutions? What strategies can be carried out to promote the interaction of factors and achieve compliance with the institution's objectives?*

**Keywords:** educational institutions, institutional identity, institutional culture, performance in educational institutions.

## **Introducción**

Las instituciones educativas son organizaciones en las que los miembros que las conforman se encaminan por cumplir una serie de objetivos en beneficio de la comunidad y estipulados por la institución; sin embargo, esto no quiere decir que todos los miembros lo realicen de la mejor manera, con la actitud más favorable o que se encuentren satisfechos con lo que la organización ofrece a cambio de su desempeño. Es aquí donde entra en juego el sentido de pertenencia de los miembros hacia la institución en la que laboran, pues el recibir una aportación económica, no implica que los miembros se apropien de la responsabilidad de cumplir con sus encomiendas con cierto nivel de calidad y con lealtad hacia la institución.

Dentro de la institución, convergen una serie de factores determinantes para que sus miembros logren apropiarse de la identidad que distingue a la organización de otras, pero esto no se da por generación espontánea, sino que se construye y se fortalece dentro y por medio de la misma institución, lo cual implica, para los líderes involucrados, ser asertivos para observar con detenimiento y objetividad las

acciones y situaciones que propician o generan un rechazo en los miembros de la comunidad para sentirse parte de la institución, así como aquellos que benefician para la integración de los individuos. Lo anterior, puede intervenir en la forma de ejecución de las tareas, que, a su vez, convergen con las responsabilidades de otros miembros que persiguen el mismo fin.

En el presente documento, se analizan algunos de los factores más significativos para reforzar la identidad en los miembros que pertenecen a una institución, como: las finalidades de la institución, las cuales no siempre son conocidas por la comunidad; la conformación de la cultura institucional, que será particular evitando los intentos de reproducción de otros contextos a los cuales los miembros son ajenos; y el desempeño de los integrantes, el cual debe estar claramente determinado y valorado en función de lo que dictan los objetivos de la institución. Finalmente, se describen algunas estrategias para propiciar la sinergia entre los factores que permiten el fortalecimiento de la identidad institucional.

### **Finalidades de la institución educativa**

Como menciona Cuenca (2018), la educación es un proceso complejo, puesto que intervienen una serie de factores diversos que deben ser meticulosamente observados y abordados con la finalidad de utilizarlos en beneficio de la formación. Por tanto, el proceso educativo no es estático, se transforma y se adecua a las necesidades sociales y del contexto, y las instituciones obedecen a dicha transformación rediseñando modelos educativos, actualizando funciones,

generando nuevos proyectos, redistribuyendo recursos y validando sus objetivos para que sean coherentes con el nuevo escenario.

Es por lo anterior que nacen las reformas educativas, las cuales tienen el objetivo de actualizar y contextualizar los fines de la educación, y, por ende, la participación y organización de las instituciones. México, es un país que se muestra tanto beneficiado como afectado en cada sexenio de gobierno federal, puesto que esto implica reformas al sector educativo, que si bien puede traer consigo múltiples beneficios, puede caer en la desgracia de no dar tiempo para evidenciar los resultados de la reforma anterior, afectando a las instituciones de educación al solicitarle, cada seis años, que de forma vertiginosa realice cambios para los cuales no está preparada por los insumos materiales y humanos que requiere.

Sin embargo, Peña (2020) sostiene que en la actualidad, las instituciones educativas tienen la obligación de adaptarse a los cambios, para de esta forma ser competitivas con su entorno por medio de una propuesta de mejora de valor de la institución para la renovación de sus capacidades, así como su impacto social, económico y ambiental, pues “el aprendizaje organizacional de las instituciones, necesita desarrollar la capacidad de transformar el conocimiento y adaptarse a cambios que genere su entorno” (p. 100). De esta forma, las instituciones de educación están responsabilizadas a cumplir con la misión que les es encomendada.

La misión de la institución es un factor que debe quedar de manera clara asentada no solamente de forma escrita, sino también verbal y operativa, de tal forma que cada miembro que la compone sea consciente de su quehacer diario

dentro de la institución estableciendo de forma clara y objetiva las funciones particulares de cada uno de ellos, con el objetivo de evitar suposiciones o subjetividades con relación en lo que la institución persigue. El mantener visible a manera de documento en donde se legitime la forma de operación de los miembros dentro de la institución, es una acción que puede hacer frente a problemáticas constantes y comunes de “no me toca hacerlo” o “no sé porque tengo que hacer esto”, considerando que “las condiciones humanas son un factor fundamental, por no decir el más importante, a la hora de pensar en el cambio organizacional como camino hacia el desarrollo humano y propiamente organizacional” (Calles-Santoyo, *et al.*, 2019, p.48). Una institución que muestra de forma visible su finalidad facilita la visión de operación dentro de la organización.

Por lo anterior, es indispensable y fundamental que los miembros de la institución conozcan, lean e interioricen de forma constante, la misión de la institución; es decir, la razón de ser de la organización de la cual forman parte, y que está comprometida a fines superiores que implican un beneficio y transformación social. La misión de una institución nunca va a ser la misma que otra, por lo cual es de suma relevancia que cada miembro considere vivirla como parte de su cotidianeidad dentro la organización y transmitirla a aquellos compañeros que no tienen el mismo nivel de compromiso por llevarla a cabo. Un individuo que no está de acuerdo con la finalidad de la institución educativa en la cual se ubica, no tendría razón para continuar en ella.

## **Conformación de la cultura organizacional en la institución**

Cultura es un término que se escucha comúnmente, y que no siempre se define de forma clara, sobre todo dentro de las organizaciones, lo cual lleva a diferentes interpretaciones entre quienes la viven. Pettigrew (1979), pionero en el término de cultura organizacional, sostiene que “es un sistema de significados pública y colectivamente aceptados que operan para un grupo dado en un momento dado” (p. 574).

La cultura organizacional es necesaria porque permite adentrarse en el conocimiento de una institución para adecuarla y encaminarla al mejoramiento, siempre en beneficio y servicio de los demás, de ahí que la posición del docente en aceptar la aplicación de la cultura organizacional como estrategia para el mejoramiento de una organización educativa, es categórica, en la consecución de grandes metas u objetivos en beneficio institucional y de las personas que trabajen allí. La cultura organizacional y su importancia en las instituciones educativas es concluyente para la consecución de la calidad en educación y el aumento de esta. (Pérez, 2020, p. 2)

Por lo anterior, se puede considerar que la cultura la conforman los miembros de la institución educativa, todos aquellos individuos que son parte y pueden aportar a la conformación de la cultura, y ésta no es exclusiva de ser generada por los altos mandos o funcionarios de máximo rango dentro de la institución. Los estudiantes, docentes, trabajadores manuales-administrativos y funcionarios aportan a la conformación de la cultura de la institución educativa, la cual será innovada a partir

de los diversos cambios del contexto y del transcurso de las generaciones de estudiantes que año con año presentan diferentes características.

González, et al. (2016), consideran que, dentro de las organizaciones, predomina la cultura de tipo control y eficiencia, la cual se caracteriza por:

La formalización del trabajo; los procedimientos gobiernan lo que las personas hacen; el estilo de liderazgo es coordinador, monitor y organizador; el criterio de efectividad es la eficiencia, y la Alta Administración asume que el control lleva a la eficiencia en la organización. (p.25)

Este tipo de cultura como parte de la organización de la institución, tiende a asegurar que los miembros cumplan con sus responsabilidades, se menciona un establecimiento de procedimientos en donde los individuos son controlados en su quehacer; el líder mantiene la encomienda de coordinar cada una de las funciones para que la organización funcione a la perfección, los resultados son medidos con base en la eficiencia y eficacia, siendo esto último asumido y evaluado por la alta administración, que en el caso educativo, serían los directivos. Lo anterior se observa tan determinante, que no se vislumbra espacio para la innovación en donde se les brinde a los miembros el espacio y los momentos para realizar sus propuestas en relación con sus funciones y en beneficio de la institución.

La identidad institucional que se conforma por la misión, visión, valores y políticas de la institución, tiende a brindar trayectos para la conformación de una cultura, por lo cual reforzarla será tarea de todos los miembros involucrados. Dentro de la conformación de dicha cultura, pueden observarse diversos fenómenos que la

alimenten o la tergiversen, pues de acuerdo con Cuenca (2018) la educación es un proceso complejo.

Uno de los escenarios de mayor trabajo de cambio radica en la esencia axiológica, es decir, los valores ético-morales de la organización puesto que, para realizar una inmersión y práctica, es necesario una convergencia entre el pensamiento de los mismos y su práctica en contextos determinados; para lo cual, de acuerdo con Pérez (2020), es indispensable promover un desempeño pedagógico de acuerdo con las necesidades de la institución y también con las expectativas sociales, para brindar una importancia de la cultura organizacional en el campo educativo de tal forma que se propicie un cambio de conducta hacia el involucramiento de los valores de la organización desde todos los integrantes que la conforman, que como menciona Calles-Santoyo, *et al.*:

La cultura organizacional de las instituciones de educación superior debe establecer una política ético social, determinante para que gestionen de forma responsable todas sus actividades, y que la toma de decisiones debe ser garantía de un sistema organizado de operación, teniendo presente que está conformada por seres humanos que disponen su ser y su capacidad en alineación con los objetivos institucionales, en un contexto de diversidad y de búsqueda de desarrollo humano personal, laboral y colectivo en articulación con una sociedad justa, equitativa e incluyente. (2019, p. 74)

## **Desempeño de los docentes en la institución**

Uno más de los factores que intervienen en el fortalecimiento de la identidad en las instituciones educativas es el desempeño de sus miembros, pues sin el resultado de lo que ellos realizan, difícilmente se podrían cumplir los fines y objetivos de la institución. Medir el desempeño de los miembros de la institución, docentes, alumnos, directivos, trabajadores manuales-administrativos, puede crear tensión dentro de la organización e intervenir en la cultura que se gesta, mostrándose reacios a un proceso evaluativo. En este caso, se analizará específicamente lo relacionado al desempeño de los docentes, no sin antes aclarar, que el desempeño puede evaluarse en cualquier miembro de la institución.

Como parte de los procesos de evaluación al desempeño de la planta docente, las Instituciones de Educación Superior (IES) han sido beneficiadas con programas al estímulo de la productividad, con la finalidad de elevar la calidad de la educación superior universitaria, pues se mantuvo la idea de que con incentivos económicos realizados a los maestros, impulsarían la iniciativa para seguirse formando académicamente a través de programas de posgrado y participar activamente en proyectos de investigación (Buendía *et al.*, 2017). Este tipo de evaluaciones corroboran que el profesor de tiempo completo cumpla con el deber de sus cuatro funciones: docencia, en la impartición de clases; la tutoría, que en mayor medida es académica, pero en algunos casos puede abordar situaciones personales que afectan la vida escolar del estudiante; la gestión, que comúnmente es encomendada por la administración de la institución; y la investigación que puede ser a través de un cuerpo académico o producción científica propia.

Aunque la respuesta a tales programas por parte de los docentes ha sido participativa, se ha gestado la cultura del trabajo para el estímulo docente, la cual puede alejarse de los verdaderos fines de la institución y del perfil del docente que se necesita. Esta cultura de trabajar para cumplir con la evaluación, puede repercutir en disminuir la docencia por vocación, elevando las cargas excesivas de trabajo en las que los docentes realizan actividades que les sean útiles y comprobables en alguno de los rubros de la valoración, lo cual los aleja de vivir la experiencia académica que fue diseñada desde el modelo educativo de la institución. Dentro de este tipo de evaluaciones no todo es negativo para la institución, pues a partir de su aplicación, se ha beneficiado en conocer el nivel y forma de trabajo de sus docentes, y le ha sido útil para evaluar el posicionamiento de desempeño de sus trabajadores y la distancia entre lo que hacen y el cumplimiento de los objetivos y fines de la institución, pues es a través de este tipo de evaluaciones, se evidencia el quehacer de los catedráticos y da pie a ir reformando el diseño de las evaluaciones en relación con los requerimientos federales e institucionales.

Las IES pueden llegar a ser muy ambiciosas en lo que formulan como objetivos a partir de las funciones sustantivas, sobre todo en el caso de la enseñanza, y esperar más de la cuenta del desempeño del personal que la integra sin brindar todas las herramientas necesarias para poder lograrlo.

Lo anterior, ayudaría a evidenciar parte de la cultura que pudiera aún habitar en las instituciones de educación denominada “la pedagogía del terror como pilar de la calidad educativa” (Gil, comunicación personal, 01 de noviembre de 2020), lo cual significa que el aprendizaje surge a partir del miedo a las reprimendas

académicas del maestro o de las burlas que éste pueda hacer a los estudiantes. Medir el desempeño de los docentes dentro de una institución de forma válida y confiable, permitirá observar si su función está encaminada a cumplir los objetivos y se fundamenta en la identidad institucional, o solamente confirma lo que menciona Gil (2020) bajo la acostumbrada frase de hacer como que enseña y los estudiantes hacen como que aprenden.

Es importante recordar que la función docente es un pilar fundamental para el fortalecimiento de la identidad institucional siendo protagonistas, junto con los estudiantes, de los acontecimientos de cambio y transformación de la organización, ya que “las condiciones humanas son un factor fundamental, por no decir el más importante, a la hora de pensar en el cambio organizacional como camino hacia el desarrollo humano y propiamente organizacional” (Calles-Santoyo, *et al.*, 2019, p. 72).

Finalmente como menciona Peña (2020) las universidades, sobre todo las de reciente creación, necesitan continuamente de cambios importantes, de tal forma que el contexto educativo apruebe su viabilidad, crecimiento e incluso supervivencia siempre en beneficio de la efectividad y eficiencia de los recursos humanos y económicos y el rendimiento redituable de la misma.

### **Estrategias para propiciar la sinergia entre los factores que permiten el fortalecimiento de la identidad**

A continuación, se mencionan algunas estrategias que pueden coadyuvar a propiciar la sinergia entre los factores más significativos que han de interactuar para

fortalecer la identidad de una institución educativa. En primera instancia es relevante mantener viva a la institución por medio del aseguramiento y arraigo de la identidad en cada uno de sus miembros.

La gestión de los recursos en cuanto a su movilización y abastecimiento para la institución, contribuye al logro de los objetivos, de tal forma que los miembros de la institución cuenten con las herramientas necesarias para desempeñar su actividad de forma eficiente. Sin embargo, es sabido que en tiempos actuales el sector educativo ha sido duramente reducido en presupuesto, y ello implica que se diseñen acciones para buscar recursos económicos y físicos que se obtengan a partir de partidas extraordinarias o programas de fortalecimiento a la institución. Por tanto, es de gran importancia que la institución cuente con una planeación estratégica que encamine el rumbo hacia el cumplimiento de la misión, de lo contrario, difícilmente se clarificará cuáles recursos puede proveer, y cuáles debe solicitar a partir de otros fondos financieros.

En cuanto a la evaluación del desempeño de los docentes, como miembros de gran relevancia en una institución educativa, permite conocer la ubicación del desempeño del personal en relación con lo esperado y en qué medida podrá cumplir con los objetivos y la misión de la institución. Pero una evaluación no debe de presentarse en un solo momento, sino que ésta tendría a bien ser aplicada de forma diagnóstica, formativa y sumativa, para lograr medir el desempeño de los docentes de tal forma, que se puedan identificar los momentos y actividades en los que debe ser capacitado y habilitado para brindar mejores resultados. Además, como los criterios de evaluación del desempeño de los docentes, deben ser congruentes con

el perfil del profesor que describe la institución en su modelo educativo, por lo que no puede desempeñarse con base en parámetros de otras instituciones, porque posiblemente no estaría encajando con la identidad institucional que maneja la organización (Buendía *et al.*, 2017).

Para analizar adecuadamente el factor de la evaluación del desempeño docente en la educación superior y su relación con la identidad institucional, es necesario discernir cuáles acciones de las funciones que realiza el profesor: docencia, investigación, gestión y tutoría, permiten reforzar la identidad institucional. En la docencia y la tutoría, el docente tiene una vía de comunicación directa con el estudiante, por medio de la cual puede cumplir con su cometido respetando la misión, políticas y valores de la institución, o arremetiendo contra la sobre carga de trabajo que le genera cumplir con sus cuatro funciones sustantivas. En la investigación y la gestión, tiene la oportunidad de proyectar la imagen de la cultura académica de la institución educativa a la que pertenece, por lo que estas actividades son de gran importancia para hacer público los apoyos generados a los docentes en beneficio de su crecimiento profesional. Por lo anterior, realizar una evaluación del desempeño docente, permitirá observar la medida y la forma en que realiza sus responsabilidades y cómo transmite el sentido de pertenencia hacia la institución.

Como una estrategia más, se retoma la idea de Allen y May (2017), quienes sugieren la “articulación” como un proceso por medio del cual los miembros de la organización alinean sus actividades con relación a los objetivos planteados, considerando los recursos, acciones y conocimientos necesarios para lograrlo. De

acuerdo con Bardram (2000, citado en Allen y May, 2017) existen tres tipos de articulación: el temporal, que asegura que las acciones sucedan en el momento y orden necesario; de materiales, para garantizar que se cuenten con los insumos necesarios para las actividades; y la integradora, para garantizar la coherencia entre los elementos del proyecto. La articulación dentro de una institución es necesaria para que el proyecto con sus diversos objetivos, muestre una coherencia entre los recursos que se tienen y las acciones que se realizan, lo cual facilitaría las tareas encomendadas y beneficiaría en el clima de la organización al propiciar una fluidez en el desempeño de los miembros. Además, es necesario un monitoreo reflexivo por medio del cual los miembros de la institución realizan una consciencia situacional, es decir en dónde se ubican y qué aportan hacia el cumplimiento de los objetivos, es decir, generar una autoconciencia sobre lo que hace, cómo impacta y qué sucedería de no hacerlo, esto coadyuva a la apropiación de una identidad institucional (Allen y May, 2017).

Tabla 1. Estrategias para propiciar la sinergia entre factores que permiten el fortalecimiento de la identidad

| Estrategia                                                                                                                                                          |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Asegurar la vitalidad de la institución</li> <li>• Generar sentido de pertenencia y apropiación de la identidad</li> </ul> |

- Gestión de los recursos en cuanto a su movilización y abastecimiento
  - Evaluación del desempeño
  - Articulación
- 

## Conclusión

Actualmente el escenario de las instituciones educativas es complejo frente a la desestabilización que ha generado la pandemia por COVID-19, no se trata de una extinción humana, sino de un nuevo comienzo, concepto que también podría ser aplicado a las instituciones educativas en el sentido de abordar las áreas de oportunidad identificadas, incluso, generando nuevos modelos educativos.

Por lo anterior, algunos de los factores más significativos que deben considerarse para fortalecer la identidad en las instituciones educativas son: las finalidades de la institución, la conformación de la cultura, y el desempeño de los docentes. Se sugieren como algunas de las estrategias para propiciar la sinergia entre dichos factores: asegurar la vitalidad de la institución, generar sentido de pertenencia y apropiación de la identidad, gestión de los recursos en cuanto a su movilización y abastecimiento, evaluación del desempeño, y la articulación de las actividades en relación con el cumplimiento de los objetivos y los recursos utilizados. El considerar las estrategias antes mencionadas, coadyuva a que, en este momento históricamente significativo para la humanidad de periodo de recuperación de la pandemia, las instituciones educativas no se vean altamente afectadas como

organizaciones, las cuales deben mantener a sus miembros leales a su misión y activos en su desempeño considerando que la “pandemia por COVID-19 constituye el peor golpe a los sistemas educativos en un siglo” (Giannini et al., 2023) y el propiciar una sinergia entre los factores más significativos de la organización, permitirá un fortalecimiento de la identidad institucional y su mejora continua vinculada claramente a elevar la calidad educativa considerando beneficiar los contextos socio-culturales y realidades de las comunidades y regiones en las que se encuentra (Pérez, 2020).

## Referencias

- Allen, D., & May, C. (2017). Organizing Practice and Practicing Organization: An Outline of Translational Mobilization Theory. *SAGE Open*, 7(2), 1–14. <https://doi.org/10.1177/2158244017707993>
- Buendía, A., García, S., Grediaga, R., Landesmann, M., Rodríguez-Gómez, R., Rondero, N., Rueda, M., & Vera, H. (2017). Queríamos evaluar y terminamos contando: alternativas para la evaluación del trabajo académico. *Perfiles Educativos*, 39(157), 200–2019.
- Calles-Santoyo, M., Martínez-Conchos, J., & Ramos-Sánchez, A. (2019). La Cultura Organizacional y el desempeño de las Instituciones de Educación Superior de México. *Atenas. Revista Científico Pedagógica*, 4(48), 64–78. <http://atenas.mes>
- Cuenca, M. (2018). Los desafíos y avances de la educación en México en el siglo XXI. *Cotidiano-Revista de La Realidad Mexicana*, 33(208), 93–101.
- Giannini, S., Jenkins, R., & Saavedra, J. (2023). Misión: Recuperar la educación en 2021. UNESCO. [https://www.unesco.org/es/articles/mision-recuperar-la-educacion-en-2021?TSPD\\_101\\_R0=080713870fab200092661b4431d429706c19e880ff4a3eb73569bc40d4afac370164380991adb14008a5417656143000b7da6f0f9809901f8467a4102ccfe524312f4135beda2f75c9e3e80afb11f5e89c4f61138ffce611789efd48f47bcd04](https://www.unesco.org/es/articles/mision-recuperar-la-educacion-en-2021?TSPD_101_R0=080713870fab200092661b4431d429706c19e880ff4a3eb73569bc40d4afac370164380991adb14008a5417656143000b7da6f0f9809901f8467a4102ccfe524312f4135beda2f75c9e3e80afb11f5e89c4f61138ffce611789efd48f47bcd04)

- Gil, M. (2020). Sobre la pedagogía negligente. El Universal. <https://www.eluniversal.com.mx/opinion/manuel-gil-anton/sobre-la-pedagogia-negligente>
- González, R., Ochoa, S., & Celaya, R. (2016). Cultura organizacional y desempeño en instituciones de educación superior: implicaciones en las funciones sustantivas de formación, investigación y extensión. *Universidad & Empresa*, 18(30), 13–31. <https://doi.org/dx.doi.org/10.12804/rev>
- Peña, R. (2020). El Aprendizaje Organizacional como factor de cambio en la Administración Educativa. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(25), 99–112. [www.revistaestilosdeaprendizaje.com](http://www.revistaestilosdeaprendizaje.com)
- Pérez, E. (2020). Importancia de la cultura organizacional en las instituciones educativas. *Societas. Revista de Ciencias Sociales y Humanísticas*, 22(1). <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/341/3411771006/index.html>
- Pettigrew. (1979). On Studying Organizational Cultures. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 570–581. <http://www.jstor.org/stable/2392363>

## CAPÍTULO 13. MUJER, ¿QUÉ SIGNIFICA ESA PALABRA?

**Autores**

**Rosalba Nevárez Ramírez**

**Unidad Técnico Pedagógica de secundarias**

### **Correspondencia**

[rossnr@hotmail.com](mailto:rossnr@hotmail.com)

### **Resumen**

*En el presente escrito se hace una revisión del significado que se le da, en diferentes momentos y por diferentes personas al concepto: Mujer. Cuatro mujeres opinan lo que para ellas es y ha sido ser mujer, cómo lo viven, lo que hacen y lo que sienten y cómo las ven. También se presentan datos de mujeres que han sobresalido, algunas, en el ámbito de la educación, lo que han hecho o cómo se han sentido cuando en ocasiones, por ser mujeres no se les ha permitido ofrecer a la sociedad lo que saben y que incluso han tenido que elegir una vida que no querían pero que, por ser mujeres era la única opción en su tiempo, o que tuvieron que entregar sus creaciones porque en su tiempo no les era permitido que una mujer hiciera aquello. Se presentan también ejemplos de mujeres que han destacado en la política. Se concluye que, si bien se ha visto que hay una evolución en el trato y el significado del concepto, aún queda un camino por recorrer, aún se ven algunas situaciones en las que no se valora ese significado como persona y, aunque todavía se ha visto que hay mucho machismo en el país, con sorpresa se ve que en ocasiones no solamente se presenta en los hombres.*

**Palabras clave:** Mujer, educación, sociedad

### **Abstract**

*In this paper we review the meaning given, at different times and by different people, to the concept of given, at different times and by different people to the concept: Woman. Four women give their opinions on what it is and has been for them to be a woman, how they live it, what they do, what they feel and how they see themselves. what they live, what they do, what they feel and how they are seen.*

*Data are also presented on women who have excelled, some of them of women who have excelled, some of them, in the field of education, what they have done or how they have felt when they have been what they have done or how they have felt when sometimes, because they are women, they have not been allowed to offer society what they know and that they have even had to choose a life they did not want to they did not want, but because they were women it was the only option at the time, or that they had to give their lives to their time, or that they had to give up their creations because in their time they were not allowed women were not allowed to do that in their time. There are also examples of women who of women who have excelled in politics. It is concluded that, although it has been seen that there has been an evolution in the treatment and meaning of the concept have evolved, there is still a long way to go. There is still a long way to go, and there are still some situations in which this meaning as a person is not valued and, although it has been seen that there is still a lot of machismo in the country, it was Although it has been seen that there is still a lot of machismo in the country, it is surprising to see that sometimes it is not only present in men*

**Keywords:** Women, education, society

## **Introducción**

En el siguiente escrito, se habla de un concepto muy importante: *mujer*, y que puede encerrar muchos significados de acuerdo con lo que se va diciendo. A pesar de ser una palabra de cinco letras, al paso de la historia, poco a poco, muy poco a poco, se le ha dado el valor de su significado, sobre todo con relación a la presencia de la palabra que le es opuesta en cuestión de género.

Primero se mencionan algunas frases que se refieren, indirectamente a esa palabra. Después se presentan algunos significados literales, bíblicos, de un

sociólogo, y algunas mujeres que hicieron su propia interpretación de lo que para ellas representa ser mujer.

Después se habla de algunas mujeres que han sobresalido, principalmente en el ambiente educativo, como por ejemplo Marie Curie, Mary Shelley y Sor Juana Inés de la Cruz, entre otras.

Al final se menciona que las oportunidades para que las mujeres tengan libertad y educación han cambiado un poco; sin embargo, aún en este siglo, con tantos descubrimientos y avances tecnológicos, hay países en los que el retroceso se hace presente.

## Desarrollo

¿Has escuchado frases como: ¡Seguro ha de ser una mujer! ¡Las mujeres no deben jugar fútbol! ¿Belleza e inteligencia nunca van juntas...? Esas y otras frases son muy comunes en el entorno, y las dicen a manera de discriminación, de burla o menosprecio, con un toque de subestimación. Incluso, a un personaje muy reconocido, que vivió en el siglo VI a. de C., Pitágoras, se le atribuye la siguiente: “Existe un principio bueno, que ha creado el orden, la luz y el varón, y un principio malo que ha creado el caos, las tinieblas y la mujer” (Delbosco, 2021)

Pero, qué tal les parece esta: “Detrás de un gran hombre, hay una gran mujer”, esta es una de las frases populares que puede causar mucha inquietud, y, aunque en ella se pretende dar valor a la mujer, se le ubica “*detrás de*”; lo peor es que, ¡aún se sigue oyendo! Habría mejor que preguntarse: ¿y, por qué no decir: “delante de un gran hombre, hay una gran mujer”?

Durante muchos años, y muchos siglos, a la mujer se le ha considerado como una persona frágil, vulnerable, sensible... y hasta incapaz de hacer aportaciones importantes para el mundo, Sin embargo, en la actualidad, se ha comprobado que, ser mujer no es sólo el sexo débil, ser mujer es algo más.

## Mujer

Vayamos a lo primero, ¿qué significado se le da al concepto: mujer?

De acuerdo con la Real Academia Española (RAE) (2023), mujer es una persona del sexo femenino, es una adulta, tiene cualidades femeninas, es una esposa.

Para la biblia, mujer es la creación divina de género femenino, y que Dios la puso como ayudante del hombre. Dice también que, por la desobediencia de Eva, la humanidad fue desterrada de la gracia de Dios. Dice que una mujer virtuosa es la que vive de acuerdo con los principios y voluntad de Dios. Menciona también, que hay mujeres temerosas de Dios que se destacaron en un mundo dominado por hombres, y demostraron que Dios usa a todos para cumplir sus propósitos, como Sara, quien, creyendo en Dios, a sus 90 años pudo tener un hijo. Débora, una profetisa y jueza, líder de Israel, que animó a sus guerreros a derrotar a los tiranos, y que, durante los 40 años que ella estuvo en el poder, Israel vivió en paz (Significado bíblico, 2023).

Para el sociólogo francés Augusto Comte, la mujer es un ser subalterno en el mundo de la ciencia, de la vida social y de la familia, que entrega el mando al hombre mostrando una ciega obediencia (Gimeno, 2020).

Ser mujer, sin embargo, es más que ser una señora, una madre, una esposa, y no solo es mujer por usar vestidos, zapatos de tacón, ponerse maquillaje, traer bolsos, hacer de comer...

### Opiniones

Mujer 1.- Mujer es una persona que hace muchas cosas, trabaja, limpia, hace de comer, se encarga de mantener el orden en su casa, y además, como madre, y a veces también como padre, es quien está siempre con sus hijos, que está en todo momento a su lado para ayudarles en lo que necesiten, tanto en asuntos de la escuela como en situaciones que tengan de acuerdo a su edad, con relación a sus amigos, familiares, compañeros, novios... es estar ahí siempre, es no cansarse, es que no vean que hay momentos que no se puede más, es poner buen ejemplo y recordarles constantemente, sobre todo ahora en su adolescencia, de los valores que hay, de que ellas, por ser mujeres deben cuidarse y hacer que los demás las respeten.

Mujer 2.- Ser mujer es la persona que está a cargo de una familia, es la compañera de su esposo y que, junto a él, ayudan a los hijos a encausarlos hacia una vida positiva. Acompañarlos en sus proyectos en sus planes. Estar ahí. Pero, también es una persona independiente, que trabaja y ayuda con los gastos de la casa. Es también una persona que necesita que la consientan de vez en cuando y que, cuando quiera, puede salir a distraerse o a divertirse con sus amigas. También ser mujer es decir cuándo está cansada, decirles el momento en que es necesario tomar los medicamentos y alejarse de todos para poder recuperarse de la

enfermedad, así sea necesario descansar uno, dos o tres días y recordarles que esta situación no cambiará, que habrá días malos y otros mejores aquí con nosotros.

Mujer 3.- Esa palabra tiene un significado muy amplio, primero es un ser humano que tiene cualidades y virtudes como cualquiera, que puede hacer lo que quiera la mayoría de las veces, y que puede lograr su felicidad de diferentes maneras, y no por ello se le debe criticar, por ejemplo, para algunas mujeres el hecho de tener una familia, que ella considera perfecta, le da un valor muy alto; para otras, el tener un trabajo con un muy buen puesto y sueldo, le causa una satisfacción que como mujer es un gran logro, y para otras más ser mujer no significa estar con alguien del sexo opuesto como complemento para estar feliz, quizás no lo necesita, quizás quiere estar sola. Es quien representa el compromiso, la formalidad, la seguridad, la seriedad, el valor de la palabra, el entusiasmo por seguir aprendiendo y ayudando cada vez que se presente la ocasión.

Mujer 4.- Ser mujer es ser una persona muy sensible, que se deja llevar más veces por el corazón que por la razón, que siempre está cuando los demás necesiten de ella, es quien debe cumplir con lo que se necesite con sus hermanos, sus padres, y principalmente en su casa, con su familia, y que nunca debe notarse que está cansada. Es mamá, amiga, enfermera, maestra, sicóloga, empresaria, chofer, consejera, cómplice... es todo lo que se necesite.

Y sí, ser mujer es todo eso que dicen, pero también mujer es esa persona que siente, y muchas veces siente mucho, es una persona que además de ser una excelente madre, una gran profesional o una buena amiga, es aquella que, aunque

muchas veces actúa con el corazón, puede perfectamente actuar con la razón, y lo hace muy bien.

Es aquella excelente profesionista que tiene un gran desempeño. Es aquella que se puede cambiar de un extremo a otro en un momento. Ser mujer también es ser una persona que analiza, que reflexiona, que propone, que resuelve, que deja huella, y deja huellas imborrables, ser mujer es ser lo que toca ser en el momento que se encuentre.

Ser mujer significa ser amiga, hermana, hija, madre...astronauta, escritora, activista, bailarina, poeta, surfista, ensayista, empresaria, bombera, futbolista, carpintera, mecánica, presidenta...

### Mujeres sobresalientes

Con el paso del tiempo, en todo el mundo muchas mujeres han cambiado el rumbo de la historia con su actuar, con su rebelión, con sus propuestas que a algunas de ellas les costaron la vida. Se ha visto la presencia de grandes mujeres en el ámbito científico, religioso, literario, moda, político, educativo, entre otros. En esta ocasión les hablaré de algunas de ellas.

Para comenzar, hablaré de Marie Curie, que se dedicó al estudio de la ciencia. Ella nace en 1867 en Varsovia, Polonia, fue hija de maestros y la menor de sus hermanos.

Desde muy pequeña le gustó estudiar, leía muchos libros que hablaban de ciencias. En aquel tiempo, en su país no se permitía que las mujeres estudiaran, pero eso no la desanimó; al crecer pudo ir a París a estudiar donde recibió dos

títulos: uno en física y otro en Matemáticas. Ahí conoció a quien sería su esposo y con quien compartiría el amor por las ciencias.

Aunque siguió luchando porque le dieran algún trabajo en su ciudad, nuevamente, por ser mujer, no lo logró. Cuando ya estaba casada, junto con su esposo y por su trabajo de investigación de la radioactividad, les dieron el premio Nobel de Física. Cuando el esposo muere, ella se dedicó a dar clases, fue la primera maestra de ese lugar. Siguió con su trabajo de investigación científica, y por ello después recibió un segundo premio nobel, el de Química. Es la única mujer que ha recibido dos Nobel, y a quien las negativas que le dieron, primero para estudiar y luego para trabajar, por ser mujer, no la detuvieron.

La filósofa francesa Simone de Beauvoir, nacida en el siglo XX, fue autora de novelas, textos autobiográficos y ensayos filosóficos; sus pensamientos liberales la alejaron de su familia, sobre todo de su madre. Simone se preguntaba qué era lo que significaba ser mujer y cómo se educaba sólo por ser mujer, promovió la liberación de la mujer y sostuvo que un problema del sexo débil era lo económico, y afirmó que sólo se les sitúa en lo doméstico, que la mujer es dependiente y no participa en el ámbito público. Se cuenta que el padre de ella le decía que tenía la inteligencia de un hombre.

En su extenso ensayo, *El segundo sexo*, escrito en 1949, habla sobre lo que para ella significó ser mujer. Investigó la situación de las mujeres en la historia, y dice cómo se concibe a la mujer y cómo pueden intentar mejorar su vida y tener mayor libertad (Guiomar, 2023).

Una escritora que vivió en un período en el que no era fácil permitirle a la mujer que escribiera, fue Mary Shelley, nace en Londres, Reino Unido, en el siglo XVIII, tuvo que recurrir a la ayuda de su esposo para poder dar a conocer uno de sus mejores escritos.

Fue hija de un filósofo y una escritora que murió cuando ella nació; sin embargo, se la pasaba leyendo los escritos de su madre. Tuvo una muy buena educación y a su alrededor había intelectuales que eran amigos de su papá. Cuando regresa de estudiar conoce a Percy Shelley, un poeta que estaba separado de su esposa.

En una ocasión, reunidos entre amigos, Mary, con menos de veinte años, escribe la novela Frankenstein, que se publica de forma anónima con un prólogo hecho por Percy a quien le atribuían su creación. A Mary le sobrevivió un hijo, su esposo murió un día que salió a navegar. Mary escribió varias novelas y biografías, así como unos cuentos góticos. Mary murió a los 53 años y nunca se enteró cuán famosa se hizo su novela de Frankenstein, llamada también El moderno Prometeo, considerada después de más de 200 años de su publicación, como una de las novelas clásicas.

Y aquí en nuestro país se encuentra la gran escritora del siglo XVII Juana Ramírez de Asbaje, conocida como Sor Juana Inés de la Cruz.

Ella luchó desde pequeña por sobresalir, su principal problema fue querer aprender a leer y ser escritora, siendo mujer. En su época las mujeres sólo tenían dos opciones: casarse o ser monja, y aunque ella no pretendía ser monja, eligió ese

camino porque era el único que la llevaría a poder saber más de lo que la sociedad, en ese momento le permitía.

Se dice que desde muy pequeña le gustó leer, se la pasaba horas leyendo los libros de la biblioteca que tenía su abuelo, estuvo al servicio del Virrey. Escribió música religiosa, publicó poemas: sonetos, romances, redondillas... *Los empeños de una casa* y *Amor es más laberinto* son también obras dramáticas muy reconocidas de la autora. En su poema *Hombres necios que acusáis*, habla de cómo los hombres corrompen a las mujeres y luego las acusan de inmorales, este escrito causó gran controversia.

Un obispo hizo una crítica de un escrito de ella y la exhortó a que mejor se dedicara a orar y no a debatir, ella dijo que Dios no les dio inteligencia a las mujeres si no hubiera querido que la usaran; después, poco a poco le pidieron dejara de escribir, luego se dedicó a obras de beneficencia y al final muere de una enfermedad.

Algunos la consideran como la primera mujer feminista de toda América. Se le reconoce como la décima musa. (Aguilar, 2020).

### El derecho a la educación

Es maravilloso ver que en la actualidad hay muchas oportunidades para poder estudiar más fácilmente, no hay excusa para no hacerlo, ya se acepta, en cualquier carrera, tanto a hombres como a mujeres, independientemente de lo que quieran estudiar, ya no hay discriminación o límites para que un hombre o una mujer

estudien una u otra cosa. Además de que, ahora también hay escuelas que proporcionan clases presenciales o virtuales, o combinadas.

En años anteriores, en la época de la ensayista, en la década de los ochenta, la situación era diferente. Había menos universidades, aunado a eso, no se permitía que las mujeres estudiaran algunas carreras sólo por ser mujer, esto pasaba en carreras como mecánica o carpintería; pero tampoco a los hombres se les permitía que hicieran cursos de corte y confección o de estilista.

Ahora es diferente, hay más oportunidades para todos. Hombre o mujer pueden estudiar lo que ellos quieran sin temor a que se les vaya a impedir sólo por ser de un género u otro.

Recuerdo que cuando yo era adolescente, fuimos una amiga y yo, a preguntar acerca de lo que se necesitaba para estudiar carpintería, y el maestro nos dijo que fuéramos a otro edificio a inscribirnos en otra cosa, nos dijo que ese curso no era para mujeres, ni ese ni el de mecánica.

Años después (más de veinte), cuando tuve tiempo y vi una oportunidad, entré a un curso de carpintería el cual se me había negado décadas anteriores y en donde, actualmente tanto hombres como mujeres pueden estudiar esa carrera.

Es mejor ahora en cuanto a oportunidades. Como consecuencia de la pandemia del COVID, se dieron más opciones para poder estudiar. Cada vez son más las escuelas que dan sus clases, tanto de manera presencial como en línea, por lo que ahora cualquiera puede lograr ser profesionista.

Sin embargo, esta oportunidad de que una mujer estudie lo que quiera, aunque quizás parezca increíble, no se tiene en todo el mundo, aún hay países donde a la mujer se le trata diferente, en pleno siglo XXI.

Cuando estudiaba un Doctorado en educación, tuve la oportunidad de ver un documental que mostraba parte de la vida en Afganistán. Llamó mucho mi atención ver cómo trataban a las mujeres, que se les negaba el derecho a que estudiaran, a tener una educación similar que la de los hombres.

Me impresioné mucho al enterarme que no era un video de un pasado muy lejano de aquel país, sino que era una situación que mujeres vivían en ese presente.

Luego de unos años, en las noticias se dijo que las personas que habían quedado al mando de aquel país ya iban a respetar a las mujeres y podrían tener mejores oportunidades, hasta poder estudiar. Ahora, recientemente se ha informado que nuevamente se le ha prohibido su derecho a la educación.

Mahbouba Seraj, activista afgana por los derechos de las mujeres, dijo a un noticiario de la ONU:

“La vida de las mujeres afganas cambió 180 grados. Al desaparecer la democracia por la que tanto trabajamos, al mismo tiempo desapareció el trabajo que hicimos en nuestro país como mujeres afganas.

Las mujeres de Afganistán pasaron de existir como parte de la sociedad, de trabajar, de formar parte de todos los aspectos de la vida como médicas, juezas, enfermeras, ingenieras, mujeres que dirigen oficinas a ser consideradas como nada.

Todo lo que tenían, incluso el derecho más básico de ir a la escuela secundaria les fue arrebatado.

Eso es para mí una indicación de que no quieren que existamos. Nuestros hermanos no nos están ayudando; nos han dejado solas y lo que está ocurriendo es que nos estamos extinguiendo” (ONU, 2022).

Hoy, el hecho de que una persona sea mujer no presenta muchas diferencias como en épocas anteriores cuando, por sólo serlo, no tenían derecho siquiera a votar, situación que se resolvió en la década de los cincuenta, siendo el 3 de julio de 1955 cuando por primera vez las mujeres participaron en una elección federal que, aunque al principio no se dio una total libertad, fue hasta en 1979 cuando por primera vez México tuvo, en el estado de Colima, una gobernadora y a partir de entonces la mujer ha participado dentro de la política del país (Gobierno de México, 2019).

En la actualidad se puede ver que hay mujeres como: Xiomara Castro de Honduras, Dina Boluarte de Perú, y Katerina Sakellaropoulou de Grecia ocupan el cargo de presidentas, y otras más que, como Laura Chinchilla de Costa Rica, Michelle Bachelet de Chile y Dilma Rousseff de Brasil, han llevado sus logros a algo más que lo que cotidianamente se ve, han ocupado cargos políticos, que, por mucho tiempo creían exclusivos del hombre.

Si bien en nuestro país aún no se ha visto la presencia de la mujer en el cargo político más importante, la presidencia, quizás próximamente sea ocupado por

alguna. Es muy seguro que se pueden encontrar varias mujeres que están bien preparadas para ocupar ese cargo tan importante.

## Conclusión

Actualmente, el concepto de *mujer* ha cambiado un poco con relación a hace tres décadas, pero ha cambiado. Aún se puede ver a personas que ofenden o denigran, que maltratan o insinúan que sólo por serlo, van a hacer algo mal o se van a equivocar.

México es un país que ha sido machista por mucho tiempo y que incluso, increíblemente, algunas mujeres también lo son.

Por supuesto que el significado de mujer es más favorable hoy con relación a décadas anteriores, prueba de ello son las oportunidades y leyes en las que se le da el valor que merece. Sin embargo, aún se puede escuchar en la calle frases como esas de “seguro es una mujer” a manera de burla o degradación... incluso dichas por mujeres.

Ser mujer no es sinónimo de debilidad o de equivocarse, no, ser mujer significa hacer bien las cosas, es proponer soluciones, es ser creativa, es ser humana.

En nosotros está, seamos hombre o mujer, que esa frase de: “seguro es una mujer” tenga palabras que la complementen como: “...por eso lo resolvió”, “...respeto los señalamientos”, “...porque el trabajo quedó muy bien”, “...por eso terminó lo que empezó”, “...cumplió lo que dijo”

## Referencias

- Aguilar S., L. (2020). Antología Sor Juana y su mundo, Universidad del Claustro de Sor Juana, México. <https://www.gob.mx/segob/articulos/conoce-mas-acerca-de-sor-juana-ines-de-la-cruz?idiom=es>
- Delbosco, P. (2021). Bases filosóficas de la ideología de género. Universidad Austral. Academia Nacional de Educación. <https://www.academiadelplata.com.ar/contenido.asp?id=2744>
- Gimeno de F., C. (2020). Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. [https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-mujer-segun-augusto-comte-989777/html/6857f41e-8947-4efa-8e7c-8961909375d3\\_2.html#:~:text=Seg%C3%BAn%20las%20teor%C3%ADas%20de%20Augusto,la%20mujer%20a%20ciega%20obediencia.](https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-mujer-segun-augusto-comte-989777/html/6857f41e-8947-4efa-8e7c-8961909375d3_2.html#:~:text=Seg%C3%BAn%20las%20teor%C3%ADas%20de%20Augusto,la%20mujer%20a%20ciega%20obediencia.)
- Gobierno de México (2019) Conmemoramos 64 años del voto de la mujer en México., INAFED <https://www.gob.mx/inafed/articulos/64-aniversario-del-voto-de-la-mujer-en-una-eleccion-federal-en-mexico>
- Guimar H., P. (2023), Simone de Beauvoir, la filósofa existencialista y feminista. Historia, National Geographic. [https://historia.nationalgeographic.com.es/a/simone-beauvoir-filosofa-existencialista-y-feminista\\_16094](https://historia.nationalgeographic.com.es/a/simone-beauvoir-filosofa-existencialista-y-feminista_16094)
- Noticias ONU, 2022., En primera persona: Las mujeres somos la esperanza, somos el poder que mantiene unido a Afganistán., <https://news.un.org/es/interview/2022/08/1513092#:~:text=Las%20mujeres%20de%20Afganist%C3%A1n%20pasaron,a%20ser%20consideradas%20como%20nada.>
- RAE (2023) “Mujer” (definición). <https://dle.rae.es/mujer?m=form>

