



LA NUEVA ESCUELA MEXICANA: FORMACIÓN DOCENTE Y COMPRENSIÓN LECTORA


**COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA**

Red de Cuerpos Académicos
en Investigación Educativa
de la UAEM

RedCA

Fernando Carreto Bernal
(coordinador)

La Nueva Escuela Mexicana,
formación docente
y comprensión lectora



Ediciones Comunicación Científica se especializa en la publicación de conocimiento científico de calidad en español e inglés en soporte de libro impreso y digital en las áreas de humanidades, ciencias sociales y ciencias exactas. Guía su criterio de publicación cumpliendo con las prácticas internacionales: dictaminación de pares ciegos externos, autenticación antiplagio, comités y ética editorial, acceso abierto, métricas, campaña de promoción, distribución impresa y digital, transparencia editorial e indexación internacional.

Cada libro de la Colección Ciencia e Investigación es evaluado para su publicación mediante el sistema de dictaminación de pares externos y autenticación antiplagio. Invitamos a ver el proceso de dictaminación transparentado, así como la consulta del libro en Acceso Abierto.



www.comunicacion-cientifica.com

[DOI.ORG/10.52501/cc.309](https://doi.org/10.52501/cc.309)




**COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA** PUBLICACIONES
ARBITRADAS
HUMANIDADES, SOCIALES Y CIENCIAS

CC+I
COLECCIÓN
**CIENCIA e
INVESTIGACIÓN**

La Nueva Escuela Mexicana,
formación docente
y comprensión lectora

Fernando Carreto Bernal
(coordinador)



La nueva escuela mexicana, formación docente y comprensión lectora / Fernando Carreto Bernal.— Ciudad de México : Comunicación Científica, 2025.(Colección Ciencia e Investigación).

358 páginas : gráficas ; 23 x 16.5 centímetros

DOI 10.52501/cc.309

ISBN 978-607-2628-90-8

1. Educación – Metas y objetivos -- México. 2. Maestros – Capacitación de,. 3. Ambiente escolar. 4. Comprensión de lectura. I. Carreto Bernal, Fernando, coordinador.

LC: LA422 N84

DEWEY: 370.972 N84

La titularidad de los derechos patrimoniales y morales de esta obra pertenece al coordinador D.R. © Fernando Carreto Bernal, 2025. Reservados todos los derechos conforme a la ley. Su uso se rige por una licencia Creative Commons BY-NC-ND 4.0 Internacional, <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.es>

Primera edición en Ediciones Comunicación Científica, 2025

Diseño de portada: Francisco Zeledón • Interiores: Guillermo Huerta

Ediciones Comunicación Científica, S. A. de C. V., 2025,
Av. Insurgentes Sur 1602, piso 4, suite 400,
Crédito Constructor, Benito Juárez, 03940, Ciudad de México,
Tel.: (52) 55-5696-6541 • Móvil: (52) 55-4516-2170
info@comunicacion-cientifica.com • www.comunicacion-cientifica.com
📠 comunicacioncientificapublicaciones 📧 @ComunidadCient2

ISBN 978-607-2628-90-8

DOI 1052501/cc.309



Esta obra fue dictaminada mediante el sistema de pares ciegos externos.
El proceso transparentado puede consultarse, así como el libro en acceso abierto,
en <https://doi.org/10.52501/cc.309>

Índice

<i>Introducción</i>	11
-------------------------------	----

PRIMERA PARTE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

1. Los principios sociofilosóficos de la pedagogía de Paulo Freire: notas para una articulación con la Nueva Escuela Mexicana, <i>Gabriel Renato Reyes Jaimes y Macario Velázquez Muñoz</i>	17
2. Los procesos de resistencia en la implementación de la Nueva Escuela Mexicana, <i>María del Refugio Ramírez Fernández</i>	39
3. La violencia escolar bajo la lupa de la Nueva Escuela Mexicana. Discursos oficiales y cotidianos: realidad o utopía, <i>Tania Morales Reynoso, Brenda Mendoza González y Fernando Carreto Bernal</i>	69

SEGUNDA PARTE FORMACIÓN DOCENTE

4. La configuración de un modelo de agencia académica en la formación inicial de docentes, <i>Esteban Arturo León Tenorio y Rubén González Mora</i>	95
--	----

5. Dificultades en el diseño y aplicación de secuencias didácticas durante la formación docente inicial: el caso de estudiantes normalistas de matemáticas, *Saúl Elizarrarás Baena, Maricela Bonilla González y Orlando Vázquez Pérez* 119
6. Elaboración de materiales didácticos para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas durante las jornadas de la práctica profesional docente, *Orlando Vázquez Pérez, Maricela Bonilla González y Saúl Elizarrarás Baena*. 145
7. El fomento de la práctica de valores como el respeto y la empatía para mejorar la convivencia escolar, *Melanie Michelle Reyes Gutierrez y Raquel Valerio Tapia*. 175

TERCERA PARTE COMPRENSIÓN LECTORA

8. Antecedentes y escenarios para la lectura del mundo, *Enrique Mejía Reyes, Lourdes Georgina Jiménez Vidiella y Emilio García Martínez*. 197
9. El kamishibai como recurso en la producción de textos discontinuos para la consolidación de las reglas ortográficas en educación primaria, *Matilde Estefanía Telles, y María Asunción Ramírez Ramos*. 227
10. La lúdica como estrategia para mejorar la comprensión lectora en alumnos de 3° de primaria, *Yessica Natalia Ramírez Mata* . . . 257
11. La carta, cartel, cuento y cortometraje como estrategias didácticas para fortalecer la lectura y la escritura en alumnos de segundo grado, *Nancy Mireya González Hernández y Citlallin Metztlí Palacios Santos* 287

12. Uso de material concreto para la heurística en la resolución de problemas en alumnos de 4° grado, <i>Valentina Barrón Arriaga</i>	319
<i>Sobre los autores</i>	347

Introducción

El presente libro que titulamos LA NUEVA ESCUELA MEXICANA, FORMACIÓN DOCENTE Y COMPRENSIÓN LECTORA, es una iniciativa de la Red de Cuerpos Académicos en Investigación Educativa de la UAEMéx, (RedCA) con la participación de profesores (as) investigadores (as) de diversas instituciones que comparten el interés por el estudio de los procesos académicos que se desarrollan en los contextos educativos en donde llevan a cabo su intervención docente.

La estructura de la obra se integra en tres apartados, la primera parte denominada la Nueva Escuela Mexicana, está compuesta por los siguientes capítulos: capítulo 1, "Los principios sociofilosóficos de la pedagogía de Paulo Freire: notas para una articulación con la Nueva Escuela Mexicana", de Gabriel Renato Reyes Jaimes y Macario Velázquez Muñoz, académicos del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, se centra en la reconstrucción del sustento filosófico en el que reposa la teoría educativa freiriana se establece una conexión entre su visión de la educación como herramienta de emancipación y los objetivos de la NEM. Freire plantea la necesidad de una enseñanza basada en el diálogo, la conciencia crítica y el compromiso social, elementos que se reflejan en la propuesta educativa mexicana.

Capítulo 2, "Los procesos de resistencia en la implementación de la Nueva Escuela Mexicana", de María del Refugio Ramírez Fernández, Profesora investigadora de la Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo,

quien analiza los diversos procesos de resistencia por parte de los docentes, las comunidades escolares y otros actores educativos, lo que ha generado debates sobre la viabilidad y efectividad del modelo. En este contexto, se expone la importancia de examinar los factores que han obstaculizado la aplicación de la NEM y cómo éstos se han manifestado en la práctica.

En el capítulo 3, "La violencia escolar bajo la lupa de la Nueva Escuela Mexicana. Discursos oficiales y cotidianos: realidad o utopía", de Tania Morales Reynoso, Brenda Mendoza González y Fernando Carreto Bernal, integrantes del Cuerpo Académico en Investigación Educativa de la Facultad de Geografía de la UAEMéx, se argumenta que la violencia escolar es un fenómeno que ha sido observado desde diferentes perspectivas dentro del marco de la NEM, planteándose como propósito que a través del análisis de discursos oficiales y experiencias cotidianas en las aulas, se busque determinar si las estrategias planteadas por la política educativa han logrado reducir la incidencia de la violencia o si se trata, en cambio, de una aspiración difícil de materializar en la realidad.

La segunda parte denominada: Formación Docente, la integran los siguientes capítulos: capítulo 4, La configuración de un modelo de agencia académica en la formación inicial de docentes es de Esteban Arturo León Tenorio y Rubén González Mora, de la Escuela Normal de Zumpango, estado de México, quienes argumentan que la construcción de un modelo de agencia académica en la formación inicial de los docentes, permite que los futuros maestros desarrollen habilidades de autonomía, liderazgo y toma de decisiones fundamentadas en el análisis crítico de su práctica.

Capítulo 5, "Dificultades en el diseño y aplicación de secuencias didácticas durante la formación docente inicial: el caso de estudiantes normalistas de matemáticas", de Saúl Elizarraras Baena, Maricela Bonilla González y Orlando Vázquez Pérez, de la Escuela Normal Superior de México. Los autores recuperan la experiencia como formadores de docentes en el proceso de asesorar el trabajo de titulación de estudiantes normalistas de matemáticas que cursan el séptimo y octavo semestres de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria (LEAMES) que se imparte en la Escuela Normal Superior de México.

Capítulo 6, "Elaboración de materiales didácticos para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas durante las jornadas de la práctica profesional

docente", es de Orlando Vázquez Pérez, Maricela Bonilla González y Saul Elizarrarás Baena, de la Escuela Normal Superior de México. En su análisis, los autores destacan que el desarrollo de estrategias pedagógicas eficaces para la enseñanza de esta disciplina es un reto que los docentes en formación enfrentan constantemente, por lo que la elaboración de materiales didácticos se presenta como una solución para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

El capítulo 7, "El fomento de la práctica de valores como el respeto y la empatía para mejorar la convivencia escolar", es un trabajo de Melanie Michelle Reyes Gutiérrez y Raquel Valerio Tapia, de la Universidad Pedagógica Nacional, sede regional unidad 152 Nezahualcóyotl en la cual las investigadoras destacan la importancia de la práctica de valores como el respeto y la empatía en el entorno escolar, argumentando que una convivencia sana entre los estudiantes no sólo favorece el aprendizaje, sino que también contribuye a la formación de ciudadanos con principios sólidos que les permitan interactuar de manera armoniosa en sociedad.

La tercera parte, denominada Comprensión Lectora, la integran los siguientes capítulos; capítulo 8, "Antecedentes y escenarios para la lectura del mundo", de Enrique Mejía Reyes, Lourdes Georgina Jiménez Vidiella y Emilio García Martínez, académicos del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. El objetivo que se plantean los investigadores es sistematizar los antecedentes y escenarios de nuestro país (y específicamente los del estado de México) respecto a lo hecho sobre cultura escrita para potenciar investigaciones acordes a una lectura del mundo, que incluya la lectura de la palabra

En el capítulo 9, "El Kamishibai como recurso en la producción de textos discontinuos para la consolidación de las reglas ortográficas en educación primaria", de Matilde Estefanía Telles y María Asunción Ramírez Ramos, de la Universidad Pedagógica Nacional 152 sede regional Nezahualcóyotl, las autoras examinan el uso del Kamishibai como recurso didáctico para la producción de textos discontinuos y la consolidación de reglas ortográficas en educación primaria. Esta técnica, originaria de Japón ofrece una alternativa innovadora para incentivar la participación activa de los estudiantes en la escritura y la lectura.

Capítulo 10, "La lúdica como estrategia para mejorar la comprensión lectora en alumnos de 3° de primaria", de Yessica Natalia Ramírez Mata, de

la Universidad Pedagógica Nacional, sede regional Nezahualcóyotl. La autora explora la ludicidad como estrategia para mejorar la comprensión lectora en alumnos de tercer grado, destacando la importancia del juego en el aprendizaje.

Capítulo 11, "La carta, cartel, cuento y cortometraje como estrategias didácticas para fortalecer la lectura y la escritura en alumnos de 2° grado", de Nancy Mireya González Hernández y Citlallin Metztlí Palacios Santos, de la Universidad Pedagógica Nacional 152 Sede Regional Nezahualcóyotl. Las autoras comparten su experiencia obtenida tras la aplicación de la investigación llevada a cabo mediante la identificación de una problemática dentro de una de las escuelas primarias del municipio de Nezahualcóyotl, rescatando aspectos importantes que favorecieran la enseñanza-aprendizaje con los estudiantes. A la vez, se lleva a cabo una contextualización de la problemática presentada, tomando en cuenta la parte mundial, nacional, municipal y dentro de la colonia, así como los aspectos del Modelo de Evaluación Diagnóstica, Formativa e Integral (MEDFI); y los ámbitos del Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE).

Capítulo 12, "Uso de material concreto para la heurística en la resolución de problemas en alumnos de 4° grado", de Valentina Barrón Arriaga, de la Universidad Pedagógica Nacional unidad 152 Atizapán. Aquí la autora analiza la incorporación de material concreto en la enseñanza de la heurística aplicada a la resolución de problemas matemáticos en estudiantes de cuarto grado, enfatizando la relación entre la lectura, el pensamiento lógico y el razonamiento matemático.

La RedCA, como institución especializada en la investigación educativa, se complace en compartir la presente obra en acceso abierto, esperando sea del interés de los lectores para enriquecer su análisis sobre la temática, poniendo a su consideración su posible réplica en diferentes contextos educativos, así como de su referencia para el reconocimiento y motivación de la importante labor investigativa.

Primera parte

LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

1. Los principios sociofilosóficos de la pedagogía de Paulo Freire: notas para una articulación con la Nueva Escuela Mexicana

GABRIEL RENATO REYES JAIMES*

MACARIO VELÁZQUEZ MUÑOZ**

<https://doi.org/10.52501/cc.309.01>

Resumen

Resultado de varias investigaciones realizadas sobre distintas formas y modalidades de la violencia escolar (Reyes, G. 2023; Reyes G. y Velázquez, L. 2022; Velázquez, L., Reyes, G. y Espinoza, L. 2021; Velázquez Reyes, L., y Reyes Jaimes, G. 2020), el presente escrito propone entender y conceptualizar el tema de la convivencia en la escuela a partir de una óptica diferente. Desde el ámbito disciplinar, se ha entendido como un constructo de reglamentos y normas que nada tienen que ver con lo formativo y se limita a la protocolización ante las situaciones de violencia, pero ahora ha de entenderse desde una visión social que considere aspectos que permitan la convivencia escolar y que impacte en las políticas públicas y los marcos normativos. La escuela ha de enfocarse en una pedagogía de la convivencia que atienda la violencia escolar, al tiempo que se logre el aprendizaje mediante tres condiciones esenciales: el cuidado, el reconocimiento y el respeto.

Palabras clave: *Convivencia escolar, violencia escolar, cuidado, reconocimiento, respeto.*

* Doctor en Educación. Profesor investigador en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5307-6461>

** Maestro en Educación. Profesor investigador en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1037-9718>

Introducción

Esta comunicación es un resultado parcial de la aproximación al pensamiento pedagógico de Paulo Freire, orientado a la interpretación de las determinaciones éticas de la teoría educativa latinoamericana. Estas interpretaciones se realizan con la mediación de tres enfoques de la ética: la del reconocimiento (Honneth), la del cuidado (Boff) y la de la liberación (Dussel). El intento de diálogo de estos tres enfoques ha conducido a la identificación de una categoría básica: la intersubjetividad. Otra de las categorías que se construye es la de víctima. En su conjunto, la mirada a desplegar aspira a la reconstrucción de las condiciones en las que se desenvuelven las subjetividades agraviadas.

En el marco de esa línea de investigación, en esta ocasión, la mirada se centra en la reconstrucción del sustento filosófico en el que reposa la teoría educativa freiriana. El recorrido por esta dimensión fue impulsado por la expectativa de que la reflexión filosófica contribuye a la comprensión de los procesos educativos.

Desde tal dimensión, se identifican algunas de las modalidades en que se objetiva el pensamiento crítico desarrollado por Paulo Freire. Con ello, el análisis muestra el sentido que se le ha dado a lo educativo en el modelo hegemónico. Con la esperanza de superar las injusticias y menosprecios que viven los grupos sociales marginados, se perfila un horizonte de mayor alcance, en donde el pensamiento crítico hace suyos los principios del paradigma dialéctico. No puede pasarse por alto que este paradigma alcanzó una presencia significativa desde la década de 1970 en México y América Latina.

Por supuesto, no pueden soslayarse los numerosos debates que surgieron en torno a las tesis de la dialéctica, generando una diversidad de tendencias de pensamiento, tanto en la academia como en la sociedad. En ese contexto, las contribuciones de Paulo Freire tienen como nota distintiva la recreación de las elaboraciones gestadas en Europa, por cuanto tienen presente la realidad latinoamericana. La trascendencia de las conceptualizaciones freirianas radica en la novedosa forma de articular la dialéctica y lo educativo en nuestro entorno latinoamericano.

El desarrollo de los planteamientos aquí expuestos no puede soslayar el relanzamiento de la praxis pedagógica de Freire, a raíz de la conmemoración del centenario de su nacimiento. Este acontecimiento histórico se concretó en innumerables homenajes. En ese contexto y al ampliar la temporalidad, las cifras de las actividades de reconocimiento se incrementan considerablemente, emergiendo una pluralidad de modalidades, instituciones, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales. La serie de reflexiones teóricas en torno al pensar y hacer de Freire ha sido cuantiosa. Así, en este mar de opciones, una ponencia más sobre su pensamiento y obra parecería ociosa, pero es precisamente esta diversidad la que muestra la trascendencia y vigencia de su propuesta; lo que nos proponemos es contribuir a dejar constancia del gran valor que tiene en la actualidad este pensador, identificando las contribuciones que se hacen desde un sustento dialéctico para la comprensión de los procesos educativos.

Con el trayecto seguido se aspira a lograr el propósito de mostrar las aportaciones de la interpretación dialéctica freiriana en torno a los procesos educativos desplegados en América Latina. Para ello, el contenido queda organizado en tres partes: 1) un breve sustento teórico para identificar las condiciones de posibilidad de la dialéctica, 2) la interpretación del sustento filosófico del pensamiento pedagógico de Freire y 3) un acercamiento a la articulación entre la teoría freiriana y la Nueva Escuela Mexicana.

Dialéctica: autores y ciertas tesis

La aproximación a los planteamientos pedagógicos de Paulo Freire se hace desde los principios de la dialéctica. A partir de ello, se construye el contenido de las categorías teóricas básicas, para orientar la interpretación de las tesis freirianas.

Está fuera de duda el amplio tratamiento que se ha hecho de la dialéctica, vista en diferentes aristas. Los empeños por reconstruir el devenir de esta concepción de la realidad hacen de la dialéctica una temática que ha implicado tiempo y reflexiones inconmensurables, al debatir sus tesis sobre lo ontológico, epistémico, ideológico y ético, entre otras. Para las finalidades de este trabajo se hace un recorte, a fin de referir sólo a los autores que se

identifican como los fundadores del enfoque asumido, así como un breve recorrido por algunas de las tesis de este enfoque.

Como autores de la dialéctica, el listado puede ser tan amplio según se defina el contexto espacial, temporal y teórico. La acotación realizada para este análisis se centra en las aportaciones de G. W. F. Hegel y C. Marx. Para nada se soslayan las polémicas que este planteamiento ha generado. Sin embargo, se asume el horizonte que perfila este vínculo.

El llamado nexo Hegel-Marx es factible de una construcción interna o externa. La primera vía demanda la explicitación de los puntos de vista de los propios involucrados en la relación. Por cuestiones obvias, la palabra la tiene Marx, quien en el marco de un amplio proceso de reflexión hace la siguiente declaración: “Cuando me haya librado de mi fardo económico, escribiré una ‘Dialéctica’. Las leyes correctas de la dialéctica ya están contenidas en Hegel; es cierto que bajo una forma mística. Se trata de despojarlas de esta forma” (1975, p. 65). Como se recordará, el cuestionamiento al enfoque místico de Hegel no se traduce en el rechazo a la perspectiva dialéctica.

Por supuesto, la reconstrucción de esta relación puede pasar por alto el momento de la crítica contundente de Marx. Con formulaciones que en lo inmediato mostraban los cuestionamientos fuertes a la visión hegeliana, parecería que en el futuro se desplegarían dos tendencias, no tan sólo paralelas, sino en amplio distanciamiento. Un ejemplo de ello es el siguiente juicio: “Hegel es únicamente filósofo del derecho y desarrolla el género Estado. Él no puede medir la idea según lo existente; tiene que medir lo existente según la idea” (Marx, 1987, p. 367). El alcance de la crítica pareciera ser demoledor, al grado de que lo viable sería emprender un camino completamente nuevo, dando curso a un giro total en el enfoque, a partir de la inversión de los elementos.

A pesar de este cuestionamiento, la relación Hegel-Marx avanza en la elaboración del punto de vista dialéctico para el estudio de la realidad socio-histórica, fundamentalmente. Algunos otros planteamientos posibilitan el refinamiento de la naturaleza de este vínculo. En última instancia, Marx hace explícita la factibilidad del nexo.

Con el transcurso de los años, la crítica de Marx fue tomando un sentido diferente. Ahora, se perfila una relación que es explicitada en términos pedagógicos, tal como se consignó en el Prólogo a *El Capital*: “Esto fue lo

que me decidió a declararme abiertamente discípulo de aquel gran pensador” (1980, p. 23). Así, internamente queda indicado el nexo en la configuración del paradigma dialéctico.

Desde la exterioridad, la relación explicitada en la cita anterior la destaca Georg Lukács en formulaciones como la siguiente: “Precisamente, el marxismo, en tanto desarrollo de la dialéctica hegeliana, es el único llamado a superar la cosificación filosófica y prácticamente” (2013, p. 39). Asumir la factibilidad del encuentro de concepciones conduce a la reorientación del posicionamiento, tal como le sucedió a este estudioso de la obra hegeliana: “Durante la Primera Guerra Mundial volví a emprender el estudio de Marx, pero esta vez dirigido por intereses filosóficos generales e influido primordialmente, ya no por la contemporánea ciencia del espíritu, sino por Hegel” (Lukács, 2013, p. 44). Desde este ámbito de la exterioridad, la vía del nexo se perfila en la lógica de un proceso.

Tiempo después, de manera sintética, Ernst Bloch asienta: “en lo que concierne a Hegel –maestro de Marx–” (1983, p. 14), con lo que contribuye a la construcción de un enfoque diferente para afrontar el análisis de los fenómenos históricos. En un sentido parecido, algunas modalidades de la identificación de la relación conducen al establecimiento de ciertas variantes. No obstante, los principios hegelianos se incardinan con los de Marx: “Cualquiera que sea la iluminación que el continuo uso dado por Marx al “lenguaje” hegeliano arroje sobre el hecho de que Marx no abandonó sus raíces hegelianas al elaborar por completo todas sus originales categorías económicas” (Dunayevskaya, 2012, p. 192). Aunque Marx lleva a cabo el análisis de la sociedad con categorías nuevas, los principios en los que se sustenta mantienen la orientación hegeliana.

Como ya se advertía, la polémica se hace presente al momento de abordar la influencia del pensamiento dialéctico en Marx. Así, no es un consenso la tesis de la presencia del “lenguaje hegeliano” en el sistema categorial de la economía política acuñada por Marx. No obstante, aquí se asume la riqueza que aporta la confluencia de las visiones de ambos pensadores.

Para cerrar esta serie, tres interpretaciones más se presentarán. El sello distintivo que portan es su ubicación en el contexto latinoamericano. La primera interpretación que se retiene corresponde a José Aricó, quien ex-

plicita la siguiente formulación: “La pregunta por el marxismo nos retrotrae una vez más a la eterna cuestión de la relación Hegel-Marx como punto de partida para la búsqueda de los contenidos específicos y originarios de las elaboraciones de Marx (2020, p. 119). La imagen predominante que se ha venido mostrando tiene una expresión que nos coloca ante la realidad nuestra. En torno a ello, se argumenta:

La suerte de América, la posibilidad de formar un sistema compacto de sociedad civil y de experimentar las necesidades de un estado orgánico, sólo habría de decidirse, tanto para Hegel como para Marx, cuando los espacios libres se hubieran llenado y cuando la sociedad pudiera concentrarse sobre sí misma [Aricó, 2020, p. 386].

Desde esta visión, queda anunciada que una de las objetivaciones de la dialéctica en América Latina acontecerá en la manera de interpretar la relación entre la sociedad civil y el Estado. Esta cuestión será retomada líneas adelante.

Una segunda interpretación la identificamos en el recorrido que se hace en torno a la Escuela de Frankfurt. En la reconstrucción de la propuesta de una teoría crítica, se reconoce el aporte de la filosofía hegeliana, que influye en la visión de Marx. El influjo se expresa, en un primer momento, en la obra temprana del pensador nacido en Tréveris; “Los *Manuscritos económico-filosóficos* de Marx y de la *Ideología alemana*, [...] mostraban claramente la continuidad entre la filosofía de Hegel y la de Marx. Herbert Marcuse fue uno de los primeros en articular el significado teórico de estos textos” (Flores, 2010, p. 77). En esta lectura de la construcción de la teoría crítica se reconoce su sustento en la convergencia de las ideas de Hegel y Marx, tal como lo hace uno de los pensadores de la Escuela de Frankfurt que contribuyeron en el impulso de una reorientación de la perspectiva dialéctica.

Abriendo un pequeño paréntesis, para proseguir con la caracterización de otra obra de Marx, Eduardo P. Thompson explicita la siguiente interpretación: “En los *Grundrisse* –y no una vez, sino en el entero modo de su presentación– tenemos ejemplos de hegelianismo *no reconstruido*” (1981, p. 103). A partir de este planteamiento, se sostiene que la cercanía de Marx a la dialéctica hegeliana no fue sólo en el periodo de juventud.

En otro caso ilustrativo, las tesis de uno de los impulsores de la Escuela de Frankfurt se orientan a la explicitación de esta confluencia, perfilando la elaboración de un pensamiento que contribuye a la transformación de la realidad social injusta. En lo específico, en el texto *Razón y revolución* de Herbert Marcuse se “subraya la importancia de la dialéctica de Hegel y Marx, considerándola como el núcleo de la teoría revolucionaria que se inscribe en la obra de ambos autores” (Flores, 2010, p. 83). Las exigencias de la deshumanización que caracteriza a las sociedades industriales avanzadas inducen a la construcción de un pensamiento que apoye un modo de vida que haga posible la autorrealización de los individuos y de los pueblos. Ese pensamiento para una sociedad alternativa transitará con mayor pertinencia si se finca en las orientaciones de la dialéctica, a partir de la conceptualización de Hegel-Marx. Al enfatizarse esta parte, salta a la vista la resignificación de la teoría crítica en tanto “teoría del *cambio social* con fuerte presencia de un marxismo con fuertes ingredientes hegelianos” (Flores, 2010, p. 86). En general, la Escuela de Frankfurt contribuyó significativamente para la conceptualización de la dialéctica desde el nexos Hegel-Marx.

En una tercera interpretación, Félix Hoyo, al analizar las aportaciones de Antonio Gramsci, retiene la siguiente tesis: “Resulta significativo que considere que ‘la filosofía de la praxis es una reforma y un desarrollo del hegelianismo’” (2018, p. 305). Por lo tanto, una de las categorías emblemáticas de Marx –la praxis– es leída como portadora de una determinación devenida de la racionalidad hegeliana.

Sin abandonar el vínculo de estos dos filósofos, se desea destacar algunas otras aristas de esta particularidad de la perspectiva dialéctica. El encuentro de las tesis dialécticas se objetiva en la conceptualización de la alienación. Uno de los planteamientos sobre ello lo encontramos en el análisis de Martín Heidegger: “Lo que Marx –viniendo de Hegel– ha reconocido en un sentido esencial y significativo como alienación del hombre alcanza en sus raíces a la apatricidad del hombre moderno” (1972, pp. 93-94). A partir de lo anterior, Heidegger ubica el fenómeno de la alienación en su determinación histórica, expresando el juicio siguiente: “La visión marxista supera a toda la restante historicidad” (1972, p. 94). Más allá de este reconocimiento a la contribución efectuada por Marx, interesa subrayar la convergencia de la concepción hegeliana y marxista en torno a la alienación.

Prosiguiendo esta línea argumentativa, un discípulo de Heidegger, también, reconstruye la relación que se viene abordando, especificándola en el principio de la negación. Al respecto, Hebert Marcuse sostiene: “Tanto en Marx como en Hegel, la dialéctica observa el hecho de que la negación inherente a la realidad constituye ‘el principio creador y motor’. La dialéctica es una ‘dialéctica de la negatividad’” (1999, pp. 276-277). En esos términos, el nexo Hegel-Marx se despliega asumiendo como principio para el conocimiento de la realidad social a la negación. Con esta mediación, la realidad es vista en su dinámica cambiante. El principio de la negación es fundamental para comprender a la realidad como un proceso, pues al admitir el momento negativo se permite comprender la serie de transformaciones. Como se recordará, la negación está íntimamente vinculada al principio de contradicción.

Por último, y volviendo a la relación entre la sociedad civil y el Estado, Michelangelo Bovero explicita su conceptualización de la siguiente manera:

la sociedad civil del modelo hegeliano-marxiano cubre el área de una primera y fundamental dimensión de la sociedad moderna en la que los sujetos, hechos libres como individuos autónomos por la disolución de los antiguos vínculos de dependencia personal, se entrelazan necesariamente antes de la dimensión política sobre la base de sus mismas necesidades, intereses y fines privados [1986, p. 215].

En este devenir de la sociedad civil, al destacarse la dimensión privada en la que acontece su configuración, queda anunciada su relación con el Estado.

En un refinamiento conceptual, Bovero se ocupa de la sociedad civil y el Estado en su expresa relación contradictoria. La redimensionalización de esa contradicción es resultado de la convergencia de las tesis de los dos pensadores de los que nos hemos venido ocupando. Desde un análisis, a partir del criterio de la mutua determinación, Bovero subraya el replanteamiento de la relación entre el individuo y la colectividad: “El modelo hegeliano-marxiano la presenta entre dos figuras de lo colectivo, y reconoce en la separación recíproca y la autonomía relativa de lo social y de lo político la estructura fundamental de la formación social moderna” (1986, p.

202). Así, el nexo Hegel-Marx nos coloca ante la exigencia de concebir a lo social y a lo político en ciertos niveles de autonomía, pero que finalmente habrán de conformar una unidad contradictoria.

Hasta aquí se deja la reconstrucción del denominado nexo Hegel-Marx, en tanto sustento para la interpretación de las tesis de Paulo Freire. A continuación se presentan los resultados de esta interpretación, organizados en dos momentos: uno referido a los principios filosóficos de la pedagogía freiriana y el otro orientado al esbozo de ciertos elementos de la Nueva Escuela Mexicana.

Los fundamentos sociofilosóficos de la pedagogía de Paulo Freire

La factibilidad de reconocer el papel de los principios sociofilosóficos se hace desde la experiencia freiriana en donde se configuración una praxis pedagógica. Esos principios sociofilosóficos, de raigambre dialéctico, redimensionan las problemáticas educativas, superando los reduccionismos del didactismo, entre otros.

La prosecución del análisis crítico de Freire es orientada a la identificación de un núcleo de la pedagogía dominante: la educación bancaria. En apego a un principio dialéctico, la contradicción, la educación bancaria es superada por la vía del proyecto de educación liberadora. En este sentido, los principios sociofilosóficos sustentan la configuración de una alternativa pedagógica con hondas expectativas para la autorrealización de los sujetos en la educación. Lo que a continuación se desarrolla corresponde a los sustentos teórico-filosóficos del pensamiento pedagógico freiriano.

La exposición de este contenido se organiza en tres partes: la primera, referida a la reconstrucción de tres elementos del gran núcleo pedagógico; la segunda, centrada en la dialéctica, en tanto sustento genérico del pensamiento de Freire; y, la tercera, acotada a las bases antropológicas y éticas del ideario pedagógico freiriano.

Tres elementos del núcleo pedagógico: las ideas de cambio, sujetos y prácticas

De la propuesta de Paulo Freire, por ahora, la mirada se concentra en la reconstrucción de tres elementos que forman parte del núcleo pedagógico: el cambio, los sujetos y la práctica educativa.

El proyecto de Freire se configura a partir del análisis sobre su presente educativo, sintetizado en la categoría que ha hecho historia en la esfera de las ideas pedagógicas: la educación bancaria. En su interpretación del mundo de la escuela de dicho presente, Freire identifica que a los alumnos se les concibe como “recipientes” vacíos, colocados en situación para ser “llenados”. Esa práctica guarda similitud con las operaciones de una institución bancaria, por cuanto “la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita [...] Tal es la concepción bancaria de la educación” (Freire, 1983, p. 72). Las finalidades logradas en los procesos de bancarización, al decir de Freire, deben cuestionarse de raíz, por cuanto la labor educativa ha quedado constreñida a un enfoque reduccionista.

De esta experiencia de construcción de una categoría se destaca el apego a la analogía con la forma de proceder en los bancos, pero se propone que los profesores se abstengan de la intencionalidad de depositar el conocimiento en los alumnos, que además viven en condiciones de exclusión y opresión (Parola, Rébola, Spinelli y Costamagna, 2022). De igual modo, del sentido crítico desplegado por Freire se recuperan diversas aristas. Por ahora, de ellas, sólo se destaca la objeción a la configuración de “subjetividades e identidades acomodadas, adormiladas, silenciosas y con miedo” (Alvarado, 2021, p. 132).

Ante el predominio de la pedagogía bancaria, Freire hace la siguiente convocatoria: “Es fundamental que discutamos con los alumnos la propia razón de ser, el origen de nuestras dificultades. Si nosotros conseguimos convencer a los jóvenes de que la realidad, por difícil que sea, puede ser transformada, estaremos cumpliendo una de las tareas históricas del momento” (2003, p. 49). La aspiración por una perspectiva de formación distinta a la hegemónica implica el gran desafío de construir un nuevo proyecto. La transformación de la realidad educativa es una experiencia factible, aunque

no está exenta de dificultades. No obstante, es necesario apropiarse de una de las máximas freirianas: “Cambiar es difícil, pero posible” (2003, p. 61). En tales términos, los retos para transitar a una realización pedagógica con un horizonte promisorio están demandando tener presente el principio del cambio. Ello será viable al tomar como punto de partida el concepto de una realidad educativa cambiante.

Al denunciar la enfermedad de narración que padece el profesorado, evidencia también una visión en la cual la realidad es estática, sin espacio para el cambio. En su apego a la educación bancaria, esa condición estática es llevada al conocimiento, al momento en que el profesor monopoliza la palabra, generando que el aula sea el escenario en donde él se dedica a “narrar, siempre narrar [...] En estas disertaciones, la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante” (Freire, 1983, p. 71). Así, en esa enfermedad de las narraciones, éstas pueden repetirse cuantas veces se requiera, porque el conocimiento no cambia. Frente a ello, Freire entiende el cambio como transformación y diálogo, acción sobre el mundo que “mediatiza las conciencias en comunicación” (Freire, 1983, p. 81). En este sentido la dialogicidad es necesaria para la transformación, al convertirse en un componente gnoseológico en el que los sujetos cognoscentes (educador-educado) rehacen constantemente su relación con el mundo, a través de una comunicación continua y crítica.

Por otro lado, un amplio sector del magisterio valora una propuesta pedagógica a partir de las aportaciones para solucionar los problemas en las prácticas docentes. Ante dicha demanda, en la inmediatez, el proyecto pedagógico freiriano parece no contar con el catálogo de sugerencias para guiar las prácticas escolares. Ello, entre otras razones, debido al escaso tratamiento de dicha dimensión en el ideario de Freire. Más aún, el concepto de escuela es llevado a la crítica por cuanto “que nos parece un concepto, entre nosotros, demasiado cargado de pasividad” (Freire, 1967, p. 98). Al no salir bien libradas de la crítica, las prácticas escolares tendrán una presencia esporádica en la perspectiva pedagógica de Freire.

Con esa visión de las prácticas escolares, como se recordará, Freire se fue internando en las prácticas de alfabetización. Si la pretensión era la toma de distancia de la pasividad que caracterizaba a las primeras, Freire propuso la

apertura de “círculos de cultura”, en los que se diera curso a procesos de aprendizaje mediados por el diálogo.

Con las prácticas de alfabetización se alcanzaba una de las principales formas de objetivar la práctica educativa, en la experiencia pedagógica freiriana. El arribo a este otro nivel, queda indicado por el gran reto inicial de descubrir, cuestionar y superar la educación bancaria.

El trayecto del giro conceptual resulta incompleto si no se consideran los cambios en las conceptualizaciones de los sujetos pedagógicos. Ahora, la atención dejará de estar dirigida a la función del profesor y del alumno, fundamentalmente, por cuanto el primero se caracteriza por responder a “tradiciones fuertemente ‘donantes’” y el segundo por la “pasividad” (Freire, 1997, p. 98). A fin de construir relaciones diferentes, en las experiencias de alfabetización se juzgó prudente nombrar a los sujetos como “coordinador de debates” y “participantes del grupo”, respectivamente. Pero, será la unidad educador-educando la forma de nombrar a los sujetos pedagógicos comprometidos en un trayecto formativo, determinados mutuamente.

Un testimonio de la apropiación de esta aportación freiriana lo explicita un colectivo nicaragüense en los siguientes términos:

Me llamó la atención cuando Freire dice que si los educandos quieren escuchar mi voz, no se la puedo negar, pero también inmediatamente debo escuchar su voz, es decir, debemos romper los silencios. Esto me lleva a reflexionar sobre el rol de la persona educadora; si estamos en una organización, en un aula de clase, como líder o lideresa de una iglesia, de un partido o de una institución, en cualquier lugar debemos escuchar esa voz, lo que plantea... [Cantera, 2012, p. 27].

Al hacer del diálogo la columna vertebral de las prácticas educativas se ha puesto en marcha la crítica al pensamiento suturado en lo escolar y el didactismo, que tienen como correlato el impulso al verbalismo docente. La apertura a la escucha de la voz de los educandos perfila un trato diferente, por cuanto “educadores y educandos se hacen sujetos de su proceso” (Freire, 1983, p. 95). Sólo en ese reconocimiento mutuo de ser sujetos, el diálogo pedagógico se orienta a la superación de prácticas atrapadas en una racionalidad incapaz de mostrar que detrás del propósito por formar indi-

viduos competentes, en el marco de la globalización, se encuentra una estrategia de “entrenamiento técnico de la fuerza laboral” (Freire, 2002b, p. 139); entrenamiento técnico incapaz de lograr las metas propuestas en un proyecto de formación, en el que los participantes toman distancia de ser reducidos a objeto, pues advienen como sujetos.

En general, la aproximación realizada, considerando el apelo al cambio, a la necesidad de superar las prácticas escolares y al reconocimiento de los educadores y educandos como sujeto, queda sintetizada cuando Freire sostiene una triple exigencia: “una visión correcta de la unidad dialéctica entre práctica y teoría, una comprensión más rigurosa de la realidad, del papel de la subjetividad en el proceso de su transformación” (Freire, 1986, p. 73). Al plantear el papel de la subjetividad, leemos la insinuación por las relaciones intersubjetivas como el modo de realización de la realidad educativa, al tiempo que la síntesis anuncia el sustento filosófico del proyecto pedagógico, centrado en la clásica contradicción de la relación entre la teoría y la práctica.

Dialéctica: sustento sociofilosófico genérico

Las ideas/acciones pedagógicas de Freire son portadoras de un amplio sustento sociofilosófico, tal como lo explicita Axel Honneth en formulaciones como la siguiente: “Quiero recordar, con unas pocas observaciones, el programa sociofilosófico en el que Hegel por primera vez desarrolló la idea normativa de reconocimiento mutuo” (2010, p. 12). La conceptualización de la particularidad del sustento filosófico, en este caso, está referida a la problemática del reconocimiento. Desde esta tematización, Honneth insiste en el concepto sobre el sustento de la visión del mundo: “el fenómeno del reconocimiento aparece aún hoy en las discusiones sociofilosóficas” (2010, p. 18). Con ello, se transitará a la reconstrucción del sustento desde esta propuesta compleja que busca articular lo filosófico y lo social.

El aporte de la filosofía se despliega en varias esferas, abarcando lo epistémico, ontológico, axiológico, antropológico, ético y estético, entre otros. Los enraizamientos de estos fundamentos, Freire los orienta desde los principios de la dialéctica. La elección de esta base se muestra de múltiples maneras en

la obra freiriana: explicitación de la perspectiva sociofilosófica, utilización de las categorías y referencia a los pensadores, básicamente.

Este elemento del pensamiento de Paulo Freire, de inicio, se recupera de la creación poética dedicada por Carlos Falaschi: “Desde el derecho a la educación, leíste comprensivamente a Hegel y Marx ...” (citado en Freire, 2003, p. 97); deteniendo la referencia a ese fragmento, no se deja de anotar que la relación de pensadores es más amplia. En esos términos, Falaschi presenta una relación maestro-alumno de suma trascendencia en la historia del pensamiento dialéctico. Como se recordará, esa relación fue reconocida por Marx, haciéndose presente en la construcción de una de las propuestas pedagógicas latinoamericana, de amplia presencia en la historia de la teoría educativa.

Llama la atención la evocación de esta relación en un diálogo-juego de preguntas y respuestas, cuando Freire participa en un círculo de lectura con campesinos, en el que les hace el siguiente cuestionamiento: “¿Cuál es la importancia de Hegel en el pensamiento de Marx?” (2002b, p. 45). De acuerdo con ello, las bases sociofilosóficas se dotan de contenido considerando el nexo Hegel-Marx, que no siempre ha sido aceptado por los pensadores que se ubican en la perspectiva de la dialéctica.

Paulo Freire hace explícita su opción por las aportaciones del maestro, por ejemplo, cuando en la *Pedagogía del oprimido* cita la condición para lograr la libertad, expuesta en la figura hegeliana de la autoconciencia, desarrollada en la *Fenomenología del espíritu* (Freire, 1969, p. 22). Este planteamiento, pero sobre todo algunos otros, corresponden a la relación que ha sido motivo especial de la interpretación de este texto hegeliano, traducida, en varios casos, como la relación entre el amo y el esclavo. Las relaciones intersubjetivas, atravesadas por relaciones de dominio que ahí se hacen presentes, es un recurso fundamental para la reconstrucción del presente educativo que le ha tocado vivir a Freire.

De igual modo, en su proceso de construcción, Freire no deja de remitir a las tesis del alumno. Por ejemplo, para argumentar el agravamiento de la opresión, recupera un planteamiento expuesto en el texto conjunto de Marx y Engels: *La sagrada familia*.

Por supuesto, la integración de las tesis dialécticas no se agota en el nexo Hegel-Marx, por cuanto se acude a un amplio conjunto de pensadores que participaron y participan de la construcción de este horizonte conceptual

para la comprensión de los procesos socio-pedagógicos. Como ya se advertía, si se continúa la lectura del párrafo del texto poético de Falaschi se encontrarán algunos otros pensadores con quienes Freire ha dialogado para la configuración de su perspectiva pedagógica. Pero, además, Freire no sólo recurre a los planteamientos dialécticos, sino que abre un abanico de interlocuciones con las más distintas tendencias filosóficas. No obstante, la interpretación que aquí se lleva a cabo destaca la amplia presencia del pensamiento dialéctico.

En su generalidad, el enfoque ha quedado explicitado en formulaciones en las que se sostiene la necesidad de una conciencia dialéctica, porque “es exactamente en este punto donde reside la importancia fundamental de la educación como acto de conocimiento no sólo de contenidos sino de la razón de ser de los hechos económicos, sociales, políticos, ideológicos, históricos ...” (Freire, 2002b, p. 97). Salta a la vista, la valoración de la dialéctica para poner en sintonía a la educación con una mirada multidimensional de la realidad. Por esa vía, la educación no queda supeditada a la sola interpretación de la pedagogía o de una ciencia de la educación.

En estrecha relación con lo anterior y desde la utilización de las categorías de la dialéctica, Freire se coloca críticamente ante miradas fragmentarias de lo real, señalando: “La investigación se hará tanto más pedagógica cuanto más crítica y tanto más crítica en cuanto, dejando de perderse en los esquemas estrechos de las visiones parciales de la realidad... se fije en la comprensión de la totalidad” (1983, p. 129). Así, desde la categoría de totalidad se supera la concepción simplificadora de los fenómenos educativos, pensando que es suficiente con el conocimiento de una parte y no su articulación con el todo.

Como se recordará, el empleo de la categoría “totalidad” supone que se ha asumido el principio de la contradicción, en tanto componente básico del sistema dialéctico. En torno al principio de la contradicción, Freire muestra su ventaja para entender lo propio de un momento de transición en la sociedad: “El paso de una a otra época se caracteriza por fuertes contradicciones que se profundizan” (2002a, p. 24). Con el carácter de una época en proceso de cambio, todavía más, la educación habrá de conceptualizarse por su condición “cambiante y contradictoria” (Freire, 2002a, p. 24). La intencionalidad de esta categoría la han tomado en sus manos investigadores como Goldar

(2021), Rockwell (2021) y Giulano (2021), entre otros, al momento de llevar a cabo su interpretación de las tesis fundamentales de lo que se podría denominar en un sentido amplio como pedagogía del oprimido.

Por otro lado, este sustento filosófico en la obra de Freire no ha quedado exento de los debates a que ha dado lugar el reconocimiento de esa relación maestro-alumno trazada entre Hegel y Marx. Parte de la polémica se desarrolla en el marco de la identificación de las “influencias más destacadas” (Kohan, 2020, p. 77), desde la filosofía, al referir al planteamiento de Jones Irwin, que centra la mirada en el influjo de la dialéctica de Marx, así como del marxismo. Cercano a ello, se encuentran las interpretaciones tanto de John Elías que subraya el humanismo marxista, como la de Peter Mayo que encuentra la influencia de Gramsci en la educación de adultos de Freire (Kohan, 2020, p. 77).

Desde el otro lado de la relación, algo similar acontece con la interpretación de Dermeval Saviani, quien caracteriza al pensamiento de Freire como dialéctico e idealista, según Kohan (2020, p. 77).

A diferencia de esto último, lo que menos se pretende es hacer una caracterización desde un presunto hegelianismo o marxismo acríticos y unilaterales en los que se basan las ideas/acciones de Freire. Para ello, hacemos eco a la tesis de Jacques D’Hont: “que no hay historia sin conciencia es evidente para Hegel tanto como para Marx” (1972, p. 230). Por lo tanto, no será el hegelianismo ni el marxismo acríticos el sustento del proyecto pedagógico de Freire, sino la dialéctica.

Sustento sociofilosófico particular: lo antro-po-ético

En correspondencia al sustento sociofilosófico desde la dialéctica, Freire construye un sustento con un contenido más específico, centrando la mirada en la idea de hombre. Desde este emplazamiento, resignifica el sentido de la práctica educativa: “Fue siempre como práctica humana como entendí el quehacer docente” (Freire, 2002b, p. 138). Con ello, cuando la interacción educador-educando se despliega, la escisión entre enseñanza y aprendizaje deja de existir, al tiempo que se transita a una lectura en clave antropológica de cuanto acontece en los procesos educativos.

Salta a la vista que una praxis educativa plantea el desafío de hacerse de otros recursos conceptuales para leer de manera diferente los fenómenos del encuentro de los sujetos pedagógicos. Uno de estos elementos es el de la recuperación del sujeto y el otro es el de la dimensión antropológica. Ambos elementos quedan puntualizados cuando Freire sostiene: “La pedagogía del oprimido, que busca la restauración de la intersubjetividad, aparece como la pedagogía del hombre. Sólo ella, animada por una auténtica generosidad humanista y no ‘humanitarista’, puede alcanzar este objetivo” (Freire, 1983, p. 46-47). Así, se perfila una praxis intersubjetiva y del hombre. De manera global, interesa subrayar el esfuerzo de Freire por la reinserción del sujeto, sin obviar la determinación antropológica de la experiencia educativa.

A este respecto, llama la atención todo el espacio destinado a la parte antropológica, a la que se conduce a partir de una educación intersubjetiva, en tanto se trata de una “educación que respeta en el hombre su vocación ontológica de ser sujeto” (Freire, 1997, p. 26). En esa otra esfera, Freire destaca un aspecto fundamental de la antropología: “la vocación ontológica e histórica de los hombres: la de ser más” (Freire, 1983, p. 48). Con ello se visualiza la conceptualización del “hombre inacabado”, que permanentemente está en un proceso de autorrealización; cuestiones que debe tener presente toda praxis pedagógica con sentido humanista. Con lo anterior, queda anunciada una pedagogía antropológica.

Colocados frente a la vocación ontológica, el hombre se define en términos de aspirar a “ser más”. Cuando las condiciones son adversas se impone la atención a un imperativo categórico: “Vale la pena luchar contra los desvíos que nos impidan ser más” (Freire, 2009, p. 138-139). Ello, implica no pasar por alto la necesidad de “luchar políticamente por los derechos”.

Al orientar la praxis pedagógica considerando estas interrelaciones, el maestro no puede olvidar que su “práctica profesional, que es la práctica docente, al no ser superior ni inferior a ninguna otra, exige [...] un alto nivel de responsabilidad ética” (Freire, 2009, p. 137-138). Con la caracterización del ejercicio profesional del maestro en términos de responsabilidad, Freire incursiona en la arista ética de la praxis pedagógica. Sin lugar a dudas, este sentido se incardina al elemento ontológico propuesto por

Freire: “Estoy absolutamente convencido de la naturaleza ética de la práctica educativa, en cuanto práctica específicamente humana” (Freire, 2009, p. 19). La articulación de lo humano, lo ético y la práctica docente nos induce a la interpretación de que el pensamiento de Freire se corresponde con una pedagógica antropológico-ética.

Notas para una articulación con la Nueva Escuela Mexicana

Por ahora, se aspira a trazar una relación entre las aportaciones pedagógicas de Paulo Freire y la propuesta curricular que recién inicia su desarrollo en el sistema educativo de México. Para ello, conviene hacer las siguientes preguntas: ¿cuáles son los sustentos filosóficos del nuevo proyecto educativo?, ¿cómo es vista la educación en su relación con la multidimensionalidad?, ¿desde qué principios sociofilosóficos se piensan las finalidades de la propuesta curricular?

De inicio se puede afirmar que el cambio curricular propuesto avizora una idea de totalidad al identificar la organización curricular en campos formativos: lenguajes, saberes y pensamiento científico; ética, naturaleza y sociedad; de lo humano y lo comunitario, trabajados mediante siete ejes articuladores que:

conectan los contenidos de diferentes disciplinas dentro de un campo de formación y, al mismo tiempo, conectan las acciones de enseñanza y aprendizaje con la realidad de las y los estudiantes en su vida cotidiana. Esta doble conexión favorece la integración del proceso de aprendizaje de los estudiantes, propiciando un conjunto de saberes que le dan significado a los contenidos aprendidos [SEP, 2024, p. 101].

Aun cuando el documento establece un concepto de totalidad distinto al argumentar:

La premisa estructural del Plan y los Programas de Estudio es que la realidad no es una totalidad universal común para todo el mundo y por lo tanto, tampoco se puede describir esa realidad totalizante desde un campo universal de conocimientos que le dé sentido (SEP, 2024, p. 101).

La lectura del párrafo citado rescata la diversidad y se opone a cualquier generalización abstracta de los aprendizajes a partir de marcos inamovibles llamados universales, que impongan visiones del mundo. Pero como ya se planteó no se opone al concepto dialéctico de totalidad, como una relación entre los diferentes niveles de realidad involucrados en la propuesta curricular. La misma idea de campo formativo conlleva la congregación de saberes de disciplinas a partir de una vinculación entre disciplinas y contenidos varios.

Esta estructura privilegia el desarrollo de actitudes y formas de colocación de los estudiantes, en ejercicios de cuestionamiento e interpretación de los fenómenos y procesos que circundan las relaciones áulicas. Sin obviar el componente ético que lo dicho implica, “cimentada en valores como la reciprocidad, el reconocimiento, el respeto y la interacción con el otro en su diversidad; en la justicia social, la libertad creativa y la solidaridad” (SEP, 2024, p. 114).

Con lo dicho, se pretende un *diálogo de saberes* (SEP, 2024). La propuesta didáctica así lo permite, al pensar en proyectos que enlacen a su vez estos campos formativos y permitan que los ejes articuladores establezcan espacios de aprendizaje situados y pertinentes. Los contenidos en este sentido son más abarcativos e incluyen la identificación de procesos de desarrollo del aprendizaje que, sin ser objetivos individuales, orientan a dichos contenidos para la consecución del perfil de egreso.

Esta estructura también favorece la comprensión histórica de los contenidos y su relación con las distintas realidades que envuelven lo educativo. A decir del Plan de Estudios un campo formativo “es el trasfondo ante el que resalta lo que existe en él, en este caso, la pluralidad de saberes y conocimientos de distintas disciplinas con los cuales acercarse a la realidad que se quiere estudiar” (SEP, 2024, p. 139). Aquí su relación con el concepto hegeliano-marxista de totalidad, una forma de construcción del conocimiento que permite pensar desde relaciones concretas y establecer ópticas de problematización.

Otro nexos fundamental es el humanismo citado de manera insistente en el Plan de Estudios. La conformación de un campo formativo específico para lo humano y lo comunitario reconoce la vida humana como proceso continuo de construcción personal, interacción social y participación efectiva para

lograr una vida digna (SEP, 2024). En este sentido, reconoce la vocación ontológica de ser sujeto (Freire, 1997) y sitúa un horizonte de reconocimiento de las relaciones que como sujeto puede realizar y potenciar.

No es hecho menor identificar en el Plan de Estudios un vacío conceptual al referirse al sujeto concreto más allá de las caracterizaciones planteadas en los campos formativos, aún con ello, el Plan permite identificar una relación sujeto-sociedad que codetermina el ámbito del humanismo, asignando espacios de posibilidad y de relación trascendentes a los contenidos y procesos de desarrollo.

Podríamos establecer que este nexo sujeto-sociedad tiene al centro la necesidad de hacer del cuidado (Boff, 2009) y del reconocimiento (Honneth, 2010) elementos indispensables y presentes en todos los campos formativos, pues aquí se encuentra la esencia del humanismo y la apuesta para transformar de manera real la educación en nuestro país.

Conclusiones

Para cerrar este trayecto se explicitan algunos puntos para la reflexión pensando en el papel del sustento sociofilosófico de un proyecto pedagógico. Queda fuera de duda que el sustento sociofilosófico contribuye a repensar si nos preguntamos ¿Cuál es el estado que guarda la educación bancaria? y ¿en qué medida las innovaciones tecnológicas refuerzan la racionalidad de los depósitos, si no del maestro, sí los que derivan de las nuevas fuentes de información?

Ha sido justamente el recurso a la sociofilosofía de la modernidad la que ha permitido vislumbrar la recuperación de los sujetos. En tal sentido, conviene interrogarnos si en la vida cotidiana de las escuelas ¿existe un reconocimiento al educador y al educando como sujetos? Cercano a ello ¿la subjetividad es asumida como un componente de las prácticas educativas?

En lo particular, la actualidad de la pedagogía de Freire se explica por el enfoque histórico de los procesos, atento a las condiciones que limitan una educación para la autorrealización de los sujetos. En función de ello, si la contradicción fundamental entre educador y educando, como objetivación de la contradicción opresor-oprimido, no se ha superado, las tesis mantienen su vigencia.

Asimismo, la actualidad se conserva en los movimientos sociopedagógicos que sueñan con la construcción de una sociedad fundada en una eticidad, con la salvedad de que no sea la del mercado, sino en la “ética universal del hombre”.

De igual modo, el ideario pedagógico es de suma actualidad al contribuir en el diálogo con quienes desean proseguir en el horizonte trazado por Freire, no para idolatrarlo, sino como él lo pensó: para rehacerlo; aunque, siendo ortodoxos en el método, debido a que los principios de la dial-é-(c)-tica sigan contribuyendo al cultivo de una pedagogía antropológica para la liberación de las subjetividades agraviadas.

Las posibilidades que contiene el Plan de Estudios permiten lo anterior, por lo cual requiere ser trabajado de manera crítica evitando en todo momento generar sectarismos a partir de las nuevas maneras de entender la educación, por el contrario, la invitación del documento es hacer de diálogo una manera de objetivar las dimensiones curriculares.

Referencias

- Alvarado, S. V. (2021). Sentipensando a Freire como inspirador de pedagogías otras. En Arata, N. (Coord.), *100 voces (y una carta) para Paulo Freire*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO.
- Aricó, J. (2020). *Dilemas del marxismo en América Latina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO.
- Bloch, E. (1983). *Sujeto-objeto. El pensamiento de Hegel*. México, FCE.
- Boff, L. (2001). *Ética planetaria desde el Gran Sur*. Madrid, Trotta.
- Boff, L. (2009). *El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la tierra*. Madrid, Trotta.
- Bovero, M. (1986). El modelo hegeliano-marxiano. En Bobbio, N. y Bovero, M. *Sociedad y Estado en la filosofía política moderna. El modelo iusnaturalista y el modelo hegeliano-marxiano*. México, FCE.
- Cantera (2017). *Memoria del tercer taller “La concepción metodológica de educación popular y técnicas participativas”*. Managua, Nicaragua.
- D’Hont, J. (1972). De Hegel a Marx. Buenos Aires, Amorrortu.
- Dunayevkaya, R. (2017). *Rosa Luxemburgo, la liberación femenina y la filosofía marxista de la revolución*. La Habana, Filosofía.cu.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid, Trotta.
- Dussel, E. (2016). *14 tesis de ética. Hacia la esencia del pensamiento crítico*. Madrid: Trotta.
- Flores Olea, V. (2010). *La crisis de la utopía*. México, Anthropos.

- Freire, P. (1983). *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI.
- Freire, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Conversación con Antonio Faundes. Buenos Aires, Ediciones La Aurora.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. México, Siglo XXI.
- Freire, P. (2002a). *Educación y cambio*. Recuperado de <https://redclade.org/wp-content/uploads/PD-Libros-Educacion-y-cambio.pdf>, fecha de consulta 15 de abril de 2022.
- Freire, P. (2002b). *Pedagogía de la esperanza*. México, Siglo XXI.
- Freire, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, Siglo XXI.
- Giulano, F. (2021). Paulo Freire: ¿un sembrador de antagonismos? En Arata, N. (Coord.), *100 voces (y una carta) para Paulo Freire*, (pp. 285-289). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO.
- Goldar, M. R. (2021). Aportes de Paulo Freire para las disputas a partir de la pandemia y pospandemia. Resignificaciones a 100 años de su nacimiento. En Arata, N. (Coord.), *100 voces (y una carta) para Paulo Freire*, (pp. 345-352). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO.
- Heidegger, M. (1972). *Carta sobre el humanismo*. Argentina, Ediciones Huascar.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos*. [Tr. Manuel Ballesterio]. Barcelona, Crítica.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Buenos Aires, Katz.
- Hoyo Arana, J. F. (2018). *La cuadratura del círculo filosófico: Hegel, Marx y los marxismos. Dialéctica, Estado, derecho, libertad y emancipación*. México, Bonilla Artigas Ediciones-UAM/X.
- Kohan, W. (2020). *Paulo Freire más que nunca: una biografía filosófica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO.
- Lukács, G. (2013). *Historia y conciencia de clase. Estudios de dialéctica marxista*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, RyR.
- Marcuse, H. (1999). *Razón y revolución. Hegel y el surgimiento de la teoría social*. Buenos Aires, Altaya.
- Marx, C. (1975). Carta a Joseph Dietzgen. En Marx, Karl y Engels, Friedrich. *Cartas sobre las ciencias de la naturaleza y las matemáticas*. Barcelona, Anagrama.
- Marx, C. (1980). *El Capital. Crítica de la economía política*. México, FCE.
- Marx, C. (1987). Crítica del derecho del estado de Hegel. En: Marx, Carlos. *Escritos de juventud*. México, FCE.
- Parola, L, Rébola, R., Spinelli, E., y Costamagna, P. (2022). Pedagogía de los Territorios. Diálogos freireanos y pensamiento crítico para el Desarrollo Territorial. En Alfieri, E, Rébola, R. C., y Suárez, M., *Reinventarnos con Paulo Freire. Educación popular, pedagogías críticas y procesos participativos*, (pp. 211-230). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO.
- Rockwell, E. (2021). Mil palabras sobre Freire. En Arata, N. (Coord.), *100 voces (y una carta) para Paulo Freire*, (pp. 63-66). Buenos Aires, CLACSO.
- SEP. (2024). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. México. Dirección General de Desarrollo Curricular de la Secretaría de Educación Pública.

2. Los procesos de resistencia en la implementación de la Nueva Escuela Mexicana

MARÍA DEL REFUGIO RAMÍREZ FERNÁNDEZ*

<https://doi.org/10.52501/cc.309.02>

Resumen

La resistencia tiene como necesidad comprender más a fondo las formas complejas bajo las cuales los individuos responden a la interacción entre sus propias experiencias y entre las estructuras de dominación y opresión, en este sentido, los procesos de resistencia que la docencia tiene en contra de la implementación del Modelo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) nos es otra cosa más que la desconfianza que se genera al sentir que nuevamente van a imponerles una metodología de trabajo sin tomarlos en cuenta. Es natural, ya que la resistencia ayuda a visibilizar y a estudiar a las instituciones educativas como sitios sociales que contienen niveles determinados de especificidad única, lo cual implica que son sitios sociales que no reflejan la totalidad de la sociedad, pero poseen una relación particular con ésta.

Es así que resistir ante estos nuevos procesos es hasta cierto punto comprensible, puesto que la docencia sólo ha sido ejecutora de los diversos modelos educativos que sólo reproducen las desigualdades sociales, por lo que el objetivo de este trabajo es analizar los procesos de resistencia en la implementación de la NEM.

* Doctora en Ecoeducación. Forma parte de la Red Académica del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8515-5965>

La metodología: mesas de trabajo, los teóricos que lo sustentan son: Habermas, Freire, Dussel, Grosfogel, Sousa Santos. Las mesas de trabajo permearon que existe resistencia al cambio porque no hay familiaridad con la investigación, se les dificulta el codiseño para las escuelas multigrado y especiales, no saben cómo formar sujetos con pensamiento crítico, se les pide mucho porque quieren que ellos recuperen el tejido social, no comprenden la teoría de la decolonialidad, ni las epistemologías del sur, refieren que haya una mayor claridad en los procesos y metodologías, la dificultad crece cuando hay que realizar proyectos comunitarios. En conclusión, la comunidad docente tiene un gran nicho de oportunidades, sin embargo, lo primero que necesita es descolonizarse cognitivamente para poder comprender la esencia de lo que plantea la Nueva Escuela Mexicana.

Palabras clave: *Resistencia, decolonización, modelo educativo.*

Introducción

Nunca como hoy un modelo educativo ha generado tantas investigaciones como la Nueva Escuela Mexicana, importante es puntualizar algunas de las razones por las cuales se da esto y se complejiza; haciendo un poco de historia y recordando que a partir de las elecciones más grandes en la historia de México, del año 2018, fecha que marcó un antes y después de las políticas neoliberales y con el triunfo del Andrés Manuel López Obrador, luchador social desde la izquierda, se plantea todo un cambio de régimen en el que se decide abandonar las políticas neoliberales, las cuales tenían como prioridad la privatización de las paraestatales e instituciones más importantes de la nación, y para ello se aseguraron de que la educación contara con sujetos, acríticos, ahistóricos, individualistas, egoístas, egocéntricos y hedonistas, situación que actualmente ha costado erradicar en este nuevo modelo educativo que propone todo lo contrario para hacer comunidad y recuperar el tejido social; de ahí la decisión de adoptar políticas del Bienestar y de Humanismo Mexicano.

Ahora, el nuevo modelo educativo pretende formar personas críticas, que recuperen la historia desde las epistemologías del sur y desde una pers-

pectiva decolonial, así que se hace fundamental trabajar en comunidad mediante proyectos comunitarios y de aula, implica un cambio cognitivo, socioemocional y de trabajo integral de docentes, padres de familia y comunidad responsables de la educación atendiendo problemáticas propias de su contexto.

Para la planta docente de educación básica, la Nueva Escuela Mexicana plantea un reto porque se enfrentan a un modelo distinto al de las competencias, que por mucho tiempo les hizo creer a los estudiantes que, por méritos propios, saldrían adelante, sin ayuda de nadie, rompiendo el vínculo con los otros y con su comunidad o barrio, fomentando el individualismo, así que el desafío y oportunidad de este modelo educativo les implicará no sólo un cambio metodológico sino un cambio de los contenidos, situación que se torna un tanto compleja.

Cabe destacar que, por primera vez en la historia, el gobierno federal escuchó las demandas de los actores educativos a nivel nacional para llegar a un consenso de contenidos en el nuevo modelo educativo, de la Nueva Escuela Mexicana, sin perder de vista la comunidad, los problemas sociales y la recuperación de la cohesión comunitaria; este proceso incluyó consultas y trabajo donde participaron especialistas, docentes, padres, madres de familia y sociedad en general para construir el modelo que se logrará adecuar a las necesidades socioeducativas de la población objetivo.

Históricamente, la resistencia a cada reforma educativa ha sido una constante presentada por los docentes de educación básica dejando ver su rechazo, por considerarla ajena a su práctica educativa, a sus realidades, descontextualizada, acrítica, ahistórica, fragmentada e inflexible. La excepción tampoco fue la Nueva Escuela Mexicana, aunque plantea una transformación educativa, en la que ahora los docentes tienen la oportunidad de codiseñar y contextualizar, recuperar su historia; es flexible, apegada a las necesidades educativas específicas de la población a la que atienden; con todo y ello se enfrentan a un serio problema de cómo hacerlo, están en una encrucijada porque siempre se les pidió llenar formatos y hoy se les exige replantear la pedagogía.

Sin embargo, con todo ello ahora el problema es la fundamentación epistemológica basada en la decolonialidad y en las epistemologías del sur en las cuales la exigencia no sólo es el cambio de prácticas educativas, sino

que se requiere un cambio cognitivo decolonial, recuperar los saberes de los estudiantes vinculados con la vida cotidiana, e integrar a las familias, retomando las diversas problemáticas de la comunidad donde viven, a través de proyectos comunitarios y de aula, sustentadas en las metodologías sociocríticas educativas, situación que se les torna complejo. En este sentido el objetivo del presente trabajo es analizar los procesos de resistencia en la implementación del modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana.

Metodología

La metodología fueron mesas de trabajo, que se dividieron en siete mesas a partir de ejes temáticos, donde los 210 docentes eligieron su mesa de interés y así obtuvieron los problemas presentados al implementar este nuevo modelo educativo, como se muestra en la tabla número 1. Para que esto fuese posible se llevó a cabo una convocatoria a participar en el 1er Encuentro de Saberes Pedagógico de la Nueva Escuela Mexicana, de la Región Ciénega de Chapala, Michoacán.

Se organizaron los diferentes sectores educativos y se dieron cita en La Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo, que facilitó las instalaciones para llevar a cabo dicho encuentro; la jornada fue de sólo un día, al inicio del encuentro se reunieron en el Auditorio Juan Manuel Gutiérrez donde se instaló la reunión de inauguración, se hizo una breve explicación de lo que verían en cada una de las mesas de trabajo organizadas por eje temático y dando una semblanza general de lo que implicaba cada eje, para después pasar a las mismas.

Se asignó a cada mesa un salón para trabajar, cada una contaba con un relator y con un moderador, se recogieron las experiencias y problemáticas que se presentaban y al final se llevó a plenaria todas las inquietudes y dudas respecto a cómo estaban trabajando el modelo educativo Nueva Escuela Mexicana con la finalidad de preparar en un nuevo encuentro y construir en conjunto con la docencia cada una de sus dudas y finalmente dar por concluida la actividad.

Cabe destacar que esta fue la primera etapa del trabajo con la planta docente de educación básica, donde se tuvo la oportunidad de trabajar de cerca en este proceso, sin embargo, en las otras dos etapas que estaban planeadas para fechas posteriores, por lo que aquí sólo se presenta el resultado de la primera etapa.

En la siguiente tabla número 1, se presentan el número de mesas de trabajo, nombre de los ejes temáticos y el número de docentes participantes, los cuales fueron un total de 222.

Tabla 1. *Mesas de trabajo*

Número de mesas	Ejes temático	Número de docentes
Mesa 1	Fundamentación teórica de la NEM	35
Mesa 2	Consejos técnicos y espacios de autonomía profesional	35
Mesa 3	Codiseño curricular y el plano didáctico	35
Mesa 4	Metodologías sociocríticas y su metodología en el aula	35
Mesa 5	Asesoría y acompañamiento pedagógico	33
Mesa 6	Formación continua y situada	22
Mesa 7	Evaluación continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje	27
TOTAL		222

Fuente: elaboración propia.

Como se dijo lo recuperado por el relator ayudó a contar con una evaluación diagnóstica; para diseñar y organizar la segunda etapa, según las necesidades expresadas por todas/os y cada uno de los participantes.

Evaluación diagnóstica

El trabajo se dividió en siete mesas de trabajo, donde cada uno eligió a un relator y contó con un asesor que recogió las inquietudes y dudas relacionadas con las problemáticas de la docencia al aplicar o implementar la NEM. En este apartado se vierte lo que se recuperó en cada mesa y más adelante en los resultados se optó por dividir en tres bloques para mayor comprensión de estos.

Mesa 1. Fundamentación teórica de la Nueva Escuela Mexicana

En la mesa se acuerda contextualizar la problemática desde un aspecto práctico donde se diagnostica si todos los participantes comprendían sobre la base teórica de la NEM, y en el que la mayoría sólo tomó como base la visión humanista y confundió con la metodología, ya que el grupo de docentes comentó que hay dudas sobre cómo realizar la metodología comunitaria en un contexto rural.

Asimismo, la gran mayoría comenta que tiene problemas en su implementación debido a que requieren del apoyo de los padres y madres de familia, pero cada uno de ellos primero debería de tener en el subconsciente lo que significa el ideal que plantea la NEM, y para la planta docente, los padres y madres de familia representan una barrera a vencer.

Señalan que no les queda claro porque se centra el trabajo en el ser humano y se deja de lado la naturaleza y el entorno, y lo ven como una desventaja de esta corriente filosófica.

Consideran que el reto es abordar lo que implica el entorno y contexto de cada persona: donde la calificación es lo único que les interesa claro está que va a bajar el índice de reprobación, pero las habilidades no son evidentes en el aspecto académico y hasta de convivencia; entonces nos preguntamos qué hacemos con ese humanismo, a dónde nos dirige la educación, además de que el padre, si desea, puede oponerse a que siga adelante en su grado.

Los distintos contextos plantean retos importantes, pues muchas niñas y niños, así como sus padres están ausentes la mayor parte de las clases. Cómo los podremos integrar. Otro aspecto para considerar es que la familia está cambiando y no debemos perder de vista que los estudiantes ya tienen una primera escuela desde casa y al tomar en cuenta esto, de ahí partir para comprender y aterrizar lo que es la NEM.

Es importante generar diálogo e incorporar esto es complicado, comprender que esta fundamentación es dialéctica, conocer el contexto y de ahí saber cómo abordar diversas problemáticas a través de nuestras planeaciones.

Otra problemática es que esto es un nuevo cambio en el gobierno, por ello es evidente la inconformidad porque no sabemos bien lo que quieren

de nosotros, necesitamos una capacitación más allá de nuevos modelos educativos.

El cambio tan repentino es lo que pone en duda su efectividad y funcionamiento al cien por ciento. Quedan huecos, necesitamos más espacios como este para ir aprendiendo juntos y promover el diálogo y compartir experiencias.

Este modelo es una imposición federal, pero hay que ver con ojo crítico, requiere ponerlo en práctica e ir evaluando sus alcances a través de las futuras generaciones.

Ante este modelo vemos una oportunidad en que es más flexible al entorno, al contexto que vivimos, se debe tomar lo que le sirve a la comunidad y además da la oportunidad de cambiarlo mediante la planeación con la autonomía curricular. Sabemos que el conflicto es sinónimo de cambio, de saber y de darnos cuenta de que las generaciones están cambiando, por lo cual hay que utilizar a favor todas estas herramientas. Nuestro compromiso es atender a los jóvenes con vocación y compromiso.

Mediante este recorrido de diálogos sabemos que la NEM tiene aciertos, pero también fallas, esto nos invita a seguirlo evaluando y modificar nuestra labor docente por partes, para que nuestros alumnos aprendan y tengan una vida mejor que la que hoy tenemos.

Todo cambio de modelo educativo se genera de un movimiento social histórico, sin embargo, no hay evidencias y estamos ante el panorama difuso de qué evidencias se van a obtener. Requerimos de un proceso más orgánico, no tan repentino, y menos ante este panorama de pospandemia que, si se analiza un poco más, quizá hay otras necesidades que no se están contemplando.

Saber estas dos partes, conocer nuestros alcances y limitaciones es lo que debemos poner en la mesa constantemente para propiciar un diálogo efectivo y un cambio significativo en nuestro contexto. Debemos reconocer este trabajo colectivo que promueve el compartir experiencias con otros compañeros y general el bien común. Los avances los veremos poco a poco si lo trabajamos dentro del aula, comprometidos con nuestro trabajo y vocación.

Mesa 2. Consejos técnicos, espacios de autonomía profesional

En esta mesa se plantea la necesidad de el acompañamiento de personal especializado que nos muestre o nos enseñe a realizar todas las metodologías para aplicar el NEM, así como realizar el codiseño del programa analítico, más cuando nunca habíamos tenido un modelo con estas características que exigen mucho del personal docente, y sin una guía se nos complica mucho más, puesto que tenemos una diversidad de estudiantes en un mismo grupo que no sabemos si realizar un programa analítico para cada uno de esos problemas específicamente.

En los consejos técnicos podemos expresar cuales son los temas que más se nos complican o que más complejos se nos hacen. Es fundamental que los directivos apoyen y gestionen la formación y capacitación que requerimos, pero realmente que nos digan cómo hacerlo porque estamos perdidos en muchos de los contenidos que se nos presentan como nuevos, y no sólo revisar la parte administrativa, sino gestionar recursos con las autoridades para contar con mayor material didáctico y las facilidades para llevar a los estudiantes a otros espacios y poder realizar los proyectos comunitarios y verlos reflejados en el aula.

Mesa 3. Codiseño curricular y el plano didáctico

Se presenta un completo desacuerdo por la falta de material, el cambio tan drástico de modelo educativo, la ausencia de integración con diferentes áreas, como la educación para adultos a los cuales no les llego el material para desenvolverse en la NEM.

La planta docente menciona que tanto la NEM y los libros de texto, en lugar de que se difundieran primero en los diversos espacios de docentes, se dieron a conocer a través de los medios de comunicación y no al maestro que iba a estar frente grupo en el ciclo escolar en curso; nos hace falta el material en tiempo y forma, ya que el contenido es muy básico en los libros de texto.

Los profesores consideran que permite el desarrollo de la creatividad y da mayor flexibilidad en el desarrollo del tema, permite el desarrollo integral

del estudiante, es un modelo humano, propicia el trabajo colaborativo para relacionar temas regionales, fomentando la cultura y el arte. Se tiene que empezar a trabajar en el nuevo modelo educativo, con aciertos y errores, para poder comprender como manejarlo y llevarlo a la práctica. Usar la terminología de la NEM. Ser empático y profundizar en los temas.

Observan que existe una problemática que es la falta de dominio del codiseño curricular y el plano didáctico. Falta de acción de articular la interdisciplinaridad. Ampliar los contenidos temáticos en los libros. Aprender a sistematizar, diseñar el plan de clase. Los docentes no quieren adoptar una actitud de reflexión. La mayoría de los profesores no desarrolló su programa analítico. Falta a los docentes trabajar en equipo colaborativo.

Se propone que haya capacitaciones en la implementación de la NEM, formatos para implementar, compartir y experiencias, que haya actualizaciones al docente para comprensión del desarrollo del programa analítico; conocer el diagnóstico, identificar el programa analítico para aplicarlo, realizar actividades colectivas. La SEP, debe incluir a MISIONEROS CULTURALES programas para oficios como enfermería, belleza, mecánica, carpintería, obras materiales, actividades recreativas, agropecuarias, etc., teniendo como objetivo el beneficio de la comunidad.

Mesa 4. Metodologías sociocríticas y su metodología en el aula

Es importante señalar que, según las experiencias, no están de acuerdo en aplicar las metodologías en el aula, se preguntó si hay una guía y ejemplos aterrizados en cada metodología, por lo general la planta docente está acostumbrada a realizar y usar el método basado en proyectos, los demás se dificultan y se confunden y no saben cómo llevarlos a cabo.

Los docentes tienen una enorme resistencia a aplicar la NEM, entre ellos se sugiere entrar a la página de la SEP y ver analizar los proyectos, ya que no tienen los libros de texto en su escuela primaria y se basan en proyectos ya propuestos.

Se hace hincapié en que el diálogo es importante para conocer las necesidades que hay en el nivel que se deben trabajar, así como las habilidades básicas, ya sea por separado o incluirlas en los proyectos.

Plantean no perder dos momentos en la clase y lo que finalmente se obtendrá:

1. Detección del problema con las metodologías.
2. Metacognición.
3. Producto: la movilización de saberes transformación.

Hay que dividir tiempos de clases, en primer lugar incluir, desde habilidades básicas de lectoescritura y, matemáticas y otros tiempos e incluir los proyectos sociocríticos metodologías sociocríticas con la interdisciplinariedad correspondiente.

Problemática. Analizamos los proyectos que son muy extensos, por lo que se debe analizar cuáles son prioridad a trabajar y no hay materias, o en secundaria, si vienen contenidos definidos las materias en los libros.

En educación especial no se nos dice cómo trabajan los proyectos, se menciona que toma contenidos de libros de primaria y secundaria y dan prioridad a la independencia, seguridad, habilidades básicas, pero cómo dejamos de lado a los demás estudiantes.

Problemas en educación preescolar y primaria con respecto al trabajo docente en el medio rural con la Nueva Escuela Mexicana.

La planta docente tiene muy claro cuál es el diagnóstico de la realidad docente, mencionando que existen:

1. Grupos heterogéneos sin educación previa del nivel, lo que implica alumnos sin desarrollo de capacidades y habilidades pertinentes para el nivel, grado y fase actual.
2. Desvalorización de la educación de los alumnos, por parte de los padres de familia.
3. Falta de entrega de libros de textos gratuitos, ya que se encuentran algunos aún en las instalaciones de Servicios Regionales.
4. La NEM propone en sus Libros de Texto Gratuitos (LTG) proyectos muy amplios y hasta muy especializados que difícilmente se puede trabajar en un contexto multigrado.
5. Aunque la autonomía docente a nivel curricular en el codiseño del Programa Analítico y plan de clase permiten al docente decidir qué

contenidos vamos a trabajar, es preciso indicar que en multigrado se nos complica e incluso desconocemos una metodología que permita la concreción de una buena planeación didáctica.

6. El uso de *links* que tienen información para el desarrollo de los proyectos de los libros de textos son buenos, pero casi inaccesibles en el medio rural, a pesar de que el docente, con impresiones de materiales extra, no es práctico.

En cuanto a las Secundarias, que sí cuentan con LTG con materias definidas, se dialogó que existe las necesidades desde las habilidades básicas de cada nivel ya sea en diferentes tiempos para ello y, por separado, trabajar proyectos aplicando las metodologías sociocríticas.

Tomar en cuenta más de 3 momentos importantes en cada proyecto.

1. Que la detección de la problemática surja desde la necesidad.
2. La metacognición y concientización del proceso de aprendizaje.
3. Es importante que haya como producto la movilización de saberes, desde el pensamiento crítico en los docentes en los niños y en la comunidad educativa.

Para que haya una transformación del contexto se necesita:

Contar con una red de apoyo por nivel, donde se compartan proyectos ya aplicados y que hayan tenido éxito, que realmente se hayan transformado las realidades. Que un próximo encuentro sea práctico y no teórico. Que haya información y acompañamiento para aplicar las metodologías sociocríticas en el aula.

Indicaron que no existe acompañamiento que permita quitar dudas y avanzar en la apropiación y aplicación de las metodologías de una manera correcta para lograr lo que se plantea en la NEM.

Sería favorable contar con una red de apoyo magisterial por nivel, donde se compartan proyectos ya aprobados y se hayan involucrado niños, haya movilizaciones de saberes, transformación de sus realidades. También ideas, estrategias y ejemplos de proyectos aterrizados a cada nivel, de acuerdo con cada metodología.

Mesa 5. Asesoría y acompañamiento pedagógico

En esta mesa se trabajó mediante preguntas detonadoras, a través de una lluvia de ideas, participaron supervisores, directivos y docentes.

Sobre lo que entienden por acompañamiento docente, la mayoría respondió estar presentes con los docentes generando confianza con la comunidad educativa, acompañando y apoyándolos a realizar y aplicar alguna metodología, y asesorar a los docentes en sus prácticas pedagógicas desde su experiencia, para transmitir la información, saber manejar la situación según los conocimientos que se asesorarán así como tener empatía con los compañeros, sacando acuerdos con los directivos, analizando la situación diferenciando la fiscalización.

Tomar el papel de ser servidores, dar acompañamiento y participar el director, compañeros docentes, asesores, etc.; deben de tener conocimientos suficientes, sobre todo experiencia en el campo educativo, haciendo énfasis en la comprensión de la actividad que realizamos, teniendo una visión amplia, bidireccional, centrado en la mejora mediante las estrategias en el aula y la tecnología, teniendo en cuenta que sea trabajo colaborativo. Los directivos deben de pasar por el proceso de enseñanza-aprendizaje el acompañamiento debe ser a todos los docentes, no sólo a los nuevos.

El acompañamiento debe ser funcional Refortaleciendo las habilidades y apoyar áreas de oportunidad con administración de tiempo en el acompañamiento. Valorar los resultados de acuerdo con el acompañamiento como, por ejemplo, la investigación. Llevar todo a la práctica no sólo que se quede en la teoría, tomar en cuenta que se está cambiando constantemente y tener cambios de actitud para aceptar las correcciones sin sobrepasar autoridades o abusos de autoridad. Tener una actitud propositiva a cualquier observación.

Además, se debe generar confianza con un diálogo natural entre los involucrados: docentes, directivos, supervisores, etc.; la importancia del acompañamiento es trabajar en equipo y sobre todo acompañar al alumno en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, se deben tomar en cuenta las características de los alumnos para ir forjando de una mejor manera la educación integral. El docente debe conocer sus propias características para acompañar mejor a sus alumnos.

2. ¿Cuáles son las necesidades formativas de los maestros?

DOCENTE:

La atención en la diversidad y el aprendizaje significativo; estrategias pedagógicas desde la visión del humanismo; aligerar la carga administrativa; autodiagnóstico personal, el reconocimiento de habilidades, fortalezas y trabajar en ello para, identificar lo que los docentes dominan y lo que no.

DIRECTIVOS:

Capacitación en las barreras del aprendizaje y en la inclusión; desarrollo personal; actualizaciones; actitud propositiva; empoderarse, crear reflexión de nuestra práctica docente; estar abiertos al cambio. Se concluye que las necesidades formativas dependen del nivel que se encuentren. No se debe caer en el rango del confort. Debemos de abonarle de manera personal a las actualizaciones, para el beneficio de los alumnos.

3. ¿En qué aspectos de la práctica educativa se centra el acompañamiento?

DOCENTES:

En las estrategias de trabajo y logro de los aprendizajes; acompañamiento en la parte emocional y psicológica; el director debe acompañar; acompañamiento en la enseñanza-aprendizaje, social, legal, administrativo; los maestros deben ser acompañados para no desertar de la función docente.

DIRECTIVOS:

Llevar a cabo las exigencias administrativas; ser congruente con las planeaciones centradas en el alumno; llevar una educación integral incluyendo a los padres de familia; el directivo debe acompañar desde la planeación hasta la práctica docente.

4. ¿Quiénes pueden llevar a cabo procesos de acompañamiento?

DOCENTES:

Todos a todos, los más jóvenes tienen habilidades digitales que pueden apoyar a los docentes o directivos que les falte la habilidad digital.

DIRECTIVOS:

Todos, principalmente el docente lo va a hacer con los alumnos.

5. ¿Qué desafíos enfrenta la puesta en marcha de los procesos de acompañamiento a docentes?

DOCENTE:

La disposición de acompañado y el acompañante; reconocer lo bueno que tenga el docente; los documentos se piden en digital y en físico; Desaparición de documentación en la SEP; reconocer que nos falta acompañamiento.

DIRECTIVOS:

Apoyo al docente para una mejor practica; disminuir la carga administrativa; falta de tiempo, debido a las exigencias de la SEP; exista la confianza entre el directivo y el docente; el que realiza el acompañamiento pedagógico debe de cambiar de actitud o la transformación si es necesario para llegar a los objetivos planteados; es importante resaltar la virtud en lugar de señalar un defecto; ser sinceros como profesionistas; lograr que los docentes apliquen la NEM aceptando los cambios que cambia la SEP y las necesidades del contexto; no se debe ser un obrero de la educación, sino ser un formador; no tener miedo a los cambios y tener aceptación a los ajustes pertinentes.

6. ¿Por qué estrategias se pueden realizar los procesos de acompañamiento a docentes?

DOCENTE:

Estrategia para eliminar barreras; estrategia de convivencia, por ejemplo los deportivos, sociales, culturales, educativos, etc.; observación y diálogo propositivo; comunicación asertiva; formación constante en el servicio.

DIRECTIVOS:

Ser claros y ver qué requiere la necesidad; aceptación de roles, Asesor Técnico Pedagógico (ATP), directivos, supervisores, etc.; la sistematización constante de la actividad docente; el colectivo escolar realizar un proyecto que incluya una planeación que plasme la socialización, teniendo como base el respeto. Por ejemplo, preguntarle al compañero ¿Cómo está? ¿Cómo se siente? Y también en la tónica con el alumno trabajar la parte socioemocional; ser investigadores; fomentar la lectura efectiva; jerarquizar las prioridades y responsabilidades; la evaluación diagnóstica; promover el ambiente sano; practicar la observación.

Por ello se puede decir que abordar el acompañamiento pedagógico a los docentes dependerá mucho de la comunicación, la coordinación y el liderazgo que se ejerza desde la dirección y el trabajo en equipo implementado entre los profesores, novatos y con gran experiencia.

Mesa 6. Formación docente continua y situada

En esta mesa se describen las opiniones, problemáticas y propuestas realizadas en los diálogos, reflexiones y aportaciones de este eje: la formación docente continua y situada, por maestras de la Región Ciénega de Chapala del estado de Michoacán, reconociendo que la formación docente es un instrumento de debate, análisis y reflexión para manifestar las fortalezas y áreas de oportunidad en la formación de cada maestra, así como de cada maestro.

Es así como se resalta la necesidad de articular la Formación Docente Continua y Situada con los principios pedagógicos de la Nueva Escuela Mexicana, las herramientas de aprendizaje, la evaluación formativa, la atención a la diversidad, para garantizar una formación integral y contextualizada de las maestras y maestros.

La resistencia al cambio surge ante la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que a veces no compromete al docente, pues es necesario el estudio crítico de esta propuesta educativa, dedicarle horas de estudio, reflexión y socialización, y diseñar y proponer herramientas digitales que abonen en su formación.

De ahí, surge la necesidad de contar con espacios donde se puedan compartir experiencias, dudas y saberes, y puedan iniciar con la apropiación teórico-práctica de los fundamentos legales, filosóficos, sociales, culturales y humanistas de la NEM, identificar los perfiles de egreso, los ejes articuladores, los campos formativos, el programa sintético, el codiseño, la planeación didáctica, la evaluación, entre otros.

Algunas maestras y maestros necesitan apropiarse de estos saberes para concretarlos en la escuela, incorporar en su formación las metodologías sociocríticas, el trabajo por proyectos y el uso adecuado de los libros de texto, los docentes saben que necesitan transitar por una nueva formación pedagógica que integre estas herramientas educativas al acervo de sus saberes.

Se acepta que algunos aún están estancados en la enseñanza tradicionalista, para ello las maestras y maestros, demandan que la autoridad educativa diversifique el apoyo y lo lleve hasta las escuelas; se asume el compromiso de que el docente busque la forma de capacitarse ante las necesidades diarias en las escuelas, ante los alumnos y padres de familia, desarrollando cursos de actualización, cursando posgrados, pues se requiere iniciativa propia para cambiar la forma de enseñar a aprender, lo que da pie a compartir experiencias y cambiar las estrategias en el aula.

La formación docente debe ser relevante y significativa, se requiere la evaluación continua del trabajo docente, la retroalimentación, la interacción cara a cara, no en línea, porque se pierde la parte social y humana, retomar el contexto y las necesidades de las maestras, participar en todas las escuelas y aprovechar la coyuntura para conocer y desarrollar el enfoque de la NEM.

Las maestras y maestros debemos involucrarnos en el diseño, desarrollo y evaluación de los procesos educativos, reevaluar por qué se es docente y cuáles son las necesidades inherentes en la formación docente, se reconoce que existen ofertas educativas en plataformas digitales, pero se deben conocer y trabajar en ellas para comprender lo que nos pueden aportar, se requiere el diseño de programas educativos de acuerdo a las necesidades de los docentes, sin embargo, el actor principal en su formación es, sin duda, el propio docente.

El docente debe incorporar las metodologías de la NEM en el trabajo escolar, pero se demanda a la autoridad educativa la oferta de cursos de formación docente, talleres donde se analicen los paradigmas de este modelo educativo, cursos llevados a los centros escolares o que se puedan desarrollar sin desplazarse a otros lugares con tiempo y gasto económico.

Los docentes como factores de cambio requieren implementar círculos de estudio, redes digitales educativas a nivel local, regional, estatal y nacional, pues es necesario darle acompañamiento a la formación docente, en el diseño de situaciones didácticas, utilizar recursos como Internet, el celular y la computadora, actividades interactivas que despierten el interés y motiven a las niñas y niños; no basta con que haya plataformas digitales educativas o de apoyo, es imprescindible conocerlos, experimentarlos y hacerlos propios en la labor docente.

La formación docente continua y situada no puede tener otro escenario que el Consejo Técnico Escolar, el docente debe tener la habilidad y la capacidad de apoyar las iniciativas de los alumnos, facilitarle herramientas cognitivas, considerarlas, usarlas, libros de texto, promover la interrelación directivos, docentes, alumnos y padres de familia, impulsar las actividades que promuevan confianza, participación, propuesta, socialización, conocimiento, es decir reconocer la actualización situada.

La formación docente continua y situada, debe retomar el trabajo colaborativo entre pares, en redes digitales, en comunidades virtuales, sensibilizarse con las problemáticas sociales, darle un referente comunitario al aprendizaje, promover estrategias didácticas, potenciar el pensamiento crítico, incentivar la investigación en el aula, despertar habilidades metacognitivas, empoderar a las maestras y a los maestros como protagonistas de su propia formación.

El problema que más se palpó fue la desinformación de los lineamientos teórico-prácticos de la NEM, lo que conlleva a desconocer las características del Plan de Estudio de la NEM, así como la articulación del programa sintético, el diagnóstico escolar, el programa analítico, el codiseño, la planeación y los libros de texto.

Se requiere implementar foros o talleres a nivel local para apropiarse de los enfoques de la NEM.

Contar con todos los libros de texto, pues este ciclo escolar hubo escuelas y niños que se quedaron sin libros de texto, a pesar del discurso político de las autoridades educativas.

La falta de maestros puso de manifiesto la formación docente continua y situada, al no permitir atender debidamente a algunos grupos de alumnas y alumnos de los diferentes niveles educativos de educación básica; a la par de obligar al docente a buscar elementos de la atención multigrado, o dejar a medias la atención educativa.

Se requiere el compromiso, tanto del docente como de la autoridad educativa de cumplir cada quien con lo que le corresponde. La formación docente continua y situada es un elemento más que debemos tomar en cuenta en nuestro trabajo escolar.

Mesa 7. Evaluación formativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje

La inconformidad de esta mesa se dio en términos de no conocer cómo se hace la evaluación formativa, ya que es algo que han venido realizando, pero en este nuevo modelo educativo, se les dificulta porque no tienen claridad sobre qué evaluarán, ya que los proyectos que se plantean son muy amplios, y cómo evaluarlos, si difícilmente los alumnos asisten a la institución educativa, y si se trata de evaluarlo cómo lo van a hacer si los padres y madres de familia no han participado; ahora con tanto trabajo consideramos que no tendremos respuesta de su parte.

A los padres y madres de familia sólo les interesa el número que obtuvieron, es decir, la calificación; no les interesa lo que aprendieron ni cómo lograron aprenderlo, estamos prácticamente solos, pues ellos no se involucraban en los proyectos comunitarios, ni de las aulas, en ningún aspecto de lo que elaboran los alumnos/as y eso también llena de incertidumbre, porque no saben qué hacer.

Comentan que la evaluación formativa es algo que todos los docentes han venido realizando en los diferentes procesos educativos, pero a nivel administrativo siempre nos han exigido un número, pero dentro de la formación sabemos que estamos evaluando lo aprendido por los estudiantes, pero en el modelo anterior se evaluaba según lo que se hacía en clase. Ahora el reto es cómo le hacemos para evaluar los diversos proyectos tanto comunitarios como del aula; se nos complica.

Estructurar un proyecto comunitario es complejo porque los padres de familia muchas de las veces no pueden trabajar juntos, con nosotros, y nos dejan que hagamos todo, también los padres de familia se deberían involucrar, pero como todos o la gran mayoría están ausentes, porque trabaja o porque simplemente no viven con ellos porque quizá ya hayan fallecido o se hayan ido para el norte a trabajar los dejan al cuidado de los abuelos e incluirlos es más trabajo para nosotros.

Ahora el proyecto casi lo tenemos que hacer nosotros, los estudiantes se involucran poco y sentimos que es una carga de trabajo mucho mayor, y a eso no se nos ha dado respuesta, para hacer proyectos se requiere de la participación y colaboración de todos los directivos que mu-

chas de las veces sólo exigen, pero no comprenden lo que padecen con los estudiantes.

Lo que proponemos es que haya mayor acompañamiento de parte de nuestras autoridades, de los supervisores y, sobre todo, que haya mayor capacitación y formación, porque para nosotros este modelo es completamente nuevo y radical.

Resultados

Como se observó, las mesas se dividieron en los siete ejes de trabajo, pero para interpretar y comprender los resultados se ha optado por abordar los ejes temáticos en tres bloques tomando los ejes comunes o afines; así que en el primer bloque, sólo abordamos el eje uno fundamentación teórica de la Nueva Escuela Mexicana porque requiere de profundizar en ella, y porque creemos clave y fundamental que cada docente lo comprenda, de lo contrario habrá mucha confusión y como ellos lo mencionan, anteponiendo mucha resistencia al implementar este modelo educativo de la NEM.

El segundo bloque se abordan los ejes, tres, Codiseño curricular y el plano didáctico, el eje cuatro, las Metodologías sociocríticas y la concreción en el aula, junto con el último, eje siete, Evaluación formativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el último bloque se abordan los ejes dos, Consejos técnicos, espacios de autonomía profesional, con el eje cinco, Asesoría y acompañamiento pedagógico, y el eje seis, Formación docente continua y situada, por considerar que es parte de la formación, actualización y acompañamiento que deben tener los docentes durante su proceso pedagógico.

Bloque uno

La Fundamentación Teórica de la Nueva Escuela Mexicana, tendría que quedar clara para todas/os las/os docentes de la educación porque es la base que sustenta y da el giro de pensamiento, es decir, se requiere que como docentes podamos cambiar no sólo las prácticas educativas o formas de

hacer las cosas (metodología), sino de cambiar de manera profunda y radical desde un aspecto cognitivo y con ello comprender hacia dónde van con este nuevo modelo, es decir, que para que esto realmente se transforme se debe debatir sobre los diversos contenidos que se tendrán que impartir, porque si se trata de decolonizar nuestro pensamiento, entonces también se tendrá que decolonizar el contenido para que se transforme la pedagogía.

Sin duda la NEM plantea toda una transformación no sólo educativa, sino social o comunitaria porque pretende establecer nuevas formas de relacionarse entre los diversos actores educativos, donde haya una horizontalidad y trabajo en colectivo incluyendo a padres y madres de familia por ello la NEM representa para los docentes grandes retos y desafíos, en primer lugar lograr comprender las teorías de la decolonialidad y las epistemologías del sur, cuestión compleja porque partimos de que los diversos actores educativos están colonizados, no sólo ellos, sino todos los saberes a los que han estado expuestos bajo la reproducción de una cultura dominante, androcéntrica, eurocéntrica, patriarcal, desde este sistema modernizador que tiene como herramienta el capitalismo.

Queda claro después de haber observado la dinámica de las mesas de trabajo, que los asesores que tenían la responsabilidad de hablar sobre la fundamentación teórica sólo se enfocaron en el humanismo dejando de lado lo que implica la decoloniadidad y las epistemologías del sur, teorías que implican toda una revolución de consciencias, donde la decolonialidad (Grosfoguel, Mignolio, 2007), significa embarcarse en un proceso de desprenderse de las bases eurocentradas del conocimiento y de pensar haciendo conocimientos que iluminen las zonas oscuras y los silencios producidos por una forma de saber y conocer, cuyo horizonte de vida fue constituyéndose en la imperialidad, es decir, el pensamiento decolonial intenta volver a la tradición, no de una escuela tradicional, sino de recuperar nuestra historia, nuestra cultura, la cual ha tratado de ser borrada de la historia y de nuestras memorias.

En 1492 fue el año que marcó la llegada de los europeos y empezó la colonización y destrucción de nuestra cultura, pues éstos quisieron borrar la historia, la forma de organización, el conocimiento, la ciencia, el arte, el lenguaje, la religión y nuestra educación, ahí empezó la colonización, como lo señala (Dussel, 1994) encubriéndonos e invisibilizándonos.

En ese sentido, tanto la decolonización como las epistemologías del sur plantean recuperar la historia, la búsqueda del conocimiento y de criterios de validez que otorguen visibilidad y credibilidad de las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, oprimidos, explotados por el colonialismo y el capitalismo global (Santos, Boaventura, 2009).

De ahí que la tarea y responsabilidad que tiene la planta docente de educación básica y debe extenderse a todos los niveles educativos es mayúscula, pues primero tendrán que comprender que todo lo que se está reproduciendo en la escuela actualmente es colonizador por lo que será menester decolonizar los contenidos y decolonizarse cognitivamente para transformar la pedagogía.

En este mismo sentido, las epistemologías del sur ponen el acento, no en el sur geográfico, sino en los que vivimos en la subalternidad o marginados en la parte no humana y en desigualdad, en tener la posibilidad de contar nuestra historia y construirla desde lo que nos legaron nuestros ancestros y con ello dejar esa cultura dominante eurocentrada.

Para entender que el eurocentrismo, como ideología de la mundialización capitalista, tiene un relato de desarrollo presentado como el camino inevitable hacia el progreso, donde las relaciones de poder centran la educación en la modernidad y el progreso, (Dussel, 1993) es imperativo que los docentes decolonicen el poder.

Para ello se necesita una transformación cognitiva, recuperar la historia, los conocimientos, para ejercer una educación horizontal en la cual el diálogo sea el eje central, partiendo de los proyectos comunitarios y el aula, la propuesta es que haya una educación interdisciplinaria y transdisciplinaria, pluricultural, que recupere el pensamiento crítico que permite identificar las desigualdades de la comunidad educativa, incluyendo al docente, y formular propuestas de solución.

Bloque dos

En el segundo bloque se contempla analizar el eje tres, Codiseño curricular y el plano didáctico; el eje cuatro las Metodologías sociocríticas y la concre-

ción en el en el aula, junto con el último eje siete, Evaluación formativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por ser parte de las prácticas educativas del docente dentro del proceso educativo.

La mayor resistencia, incertidumbre y miedo al cambio fue la de la realización del codiseño curricular y la complejidad de cómo llevarlo al plano didáctico, no saben cómo realizar investigación y, sobre todo, les cuesta mucho trabajo compaginar las metodologías sociocríticas, comentan tener una idea, pero no entienden o no logran comprender cómo van a realizar su plan analítico para la diversidad de estudiantes que tienen, principalmente cuando se trata de escuelas multigrado.

No saben cómo van a hacer un proyecto para cada estudiante y se complejiza cuando se cuenta con estudiantes con necesidades especiales, su frustración va creciendo porque están acostumbrados a las exigencias del mercado laboral y las exigencias del capitalismo global:

Bajo el pretexto de la fuerte competencia que implica la globalización para el aparato productivo de los estados nacionales, éstos se han visto en la necesidad de implementar una serie de reformas cuyos objetivos se encaminan a potenciar la competitividad tanto en el ámbito nacional como internacional, y la clave para ello ha sido el sistema de educación, pues en éste reside la responsabilidad de formar sujetos capacitados en cuanto al dominio de conocimientos, procedimientos y actitudes que permitan a un individuo el desarrollo de la habilidad o pericia para la aplicación de los saberes en situaciones problemáticas y dar solución a las mismas, siendo pues competentes en aplicar los conocimientos en aras de la producción económica, todo ello en correlación a las directrices propuestas por organismos financieros internacionales, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Mundial [Vicher, 2014].

Les sigue preocupando no dejarlos preparados para atender las demandas y competencias de la escuela de mayor calidad y que los prepara para ser un trabajador ejemplar, para el mercado; la pregunta que les surge es: cómo evaluarlos de manera formativa, si se la pasan haciendo proyectos y sólo logramos hacer uno, acostumbrados a no contextualizar el aprendizaje y a recuperar la historia, se sienten perdidos.

Siguen con una visión disciplinar no integral o interdisciplinaria, no conciben integrar en un proyecto todas más materias que hasta antes de la NEM se veían por separado, abandonar esto les parece imposible, puesto que en el proceso de transformación todavía la academia y la sociedad actual nos invitan cada vez más a hiperespecializarnos en una parcela del conocimiento, orientando la acción formativa “al desarrollo del conocimiento sectorizado en especializaciones, que aíslan cada vez más las partes de un supuesto indivisible entero” (Galeffi, 2019).

El problema de esto es que el mundo no se presenta parcializado o fragmentado, se presenta de manera integral, les toca reaprender, pero más allá de eso les toca decolonizarse de una epistemología, de la ciencia, de las matemáticas, de la historia, de todas las asignaturas y empezar a pensar desde nuestro propio pensamiento, haciendo alusión a Dussel, con nuestros problemas, contextualizar la educación para que la comunidad estudiantil empiece a investigar y a ser inventores de lo que nuestro país necesita.

Por décadas, la docencia sólo se enfocó en llenar formularios, en reproducir la cultura dominante (colonizadora) y a atender las exigencias del mercado, la investigación se las dejaban a los expertos, ser inventor, porque por siglos se ha hecho pensar que sólo servimos para ser mano de obra calificada, asimilar lo que se inventa en países europeos o en Estados Unidos y nosotros ponerlo en marcha, aunque incluso ese invento sea en detrimento de la sociedad.

El modelo educativo de la NEM coadyuva a que los maestros sean los protagonistas e investigadores de la educación, terminar con esa disociación entre la docencia y la investigación, porque nadie mejor que la propia docencia conoce a sus estudiantes, su contexto y problemática, como dice (Freire, Paulo, 1976) nadie sabe todo, ni nadie ignora todo, es decir, es importante aprender a decir su palabra, a reconocer sus desigualdades y plantear soluciones para transformar sus realidades.

La resistencia es como dice Habermas, citado en (Martínez, Guacheta, 2020): 1) “vista como una estrategia que se divide en sus tres momentos estructurales: recuperación del pasado”, justo lo que nos plantea la NEM, decolonizarse y recuperar la historia. Los docentes tendrían que ser conscientes del pasado que se ha venido desarrollando desde una perspectiva crítica, identificando las desigualdades de sus contextos; 2) “confrontación

táctica con los desarrollos neurálgicos del pensamiento”. Los docentes se confrontan con un modelo que sólo desarrollaba habilidades y conocimientos desvinculados de la realidad social y vinculados sólo con una lógica de mercado, entendida en dos momentos: una el cambio cognitivo que se debe afrontar y dos, proponer una pedagogía distinta a la tradicional, y finalmente la 3) “construcción de un sistema propio”, partiendo del reconocimiento de su contexto, con un diagnóstico sólido que les permita construir sus propios conocimientos, sus propias investigaciones, enseñar y aprender desde sus necesidades, no desde un sistema eurocéntrico, y para ello aún les falta comprender la nueva epistemología que fundamenta la NEM, mantener una mente abierta a la transformación, y partir de las experiencias propias de su comunidad estudiantil. Se sabe que son procesos largos, pero se confía en que serán progresivos e integrales, se debe considerar entender, incluso, que la resistencia puede ser muy positiva.

Bloque tres

Último bloque de análisis donde se unieron los ejes: dos, Consejos técnicos, espacios de autonomía profesional; con el eje cinco, Asesoría y acompañamiento pedagógico y el eje seis, Formación docente continua y situada.

La resistencia de la docencia tiene una historia significativa y esto tiene que ver con que sólo han sido un instrumento cosificado, sin valor, sin pensamiento propio que sólo acataba lo que se le pedía, lleno de aspectos administrativos que muchas de las veces era lo que les absorbía, dejando de lado el verdadero proceso educativo, donde ni ellos mismos han sido conscientes de que lo que hacían en el aula era reproducir las desigualdades sociales, en el ámbito educativo, una educación excluyente, discriminatoria y clasista, y ahora que se les presenta la oportunidad de cambio, de transformar todo esto, se enfrentan a un mundo desconocido.

Se enfrentan a un cambio completamente radical en el cual se da un giro de 180°, ahora tienen que ser codiseñadores, realizar programas analíticos y sintéticos, llevar a cabo investigación e intervención educativa y no saben qué hacer, cómo actuar, cómo llevar a cabo los proyectos comunitarios y, sobre todo, cómo modificar sus estructuras mentales, decolonizarse,

salir de la invisibilización, hablar no desde la subalternidad, sino desde la alteridad, desde el “ser humano”, no sólo del *tener* que los convertía en meros consumidores del conocimiento, ahora como lo plantean las epistemologías del sur, podrán sentirse valorados, reconocerse como investigadores, sabedores de su cultura y de trabajar de manera colaborativa mediante el diálogo y comprender los procesos que implican la transformación pedagógica.

Por ello la necesidad de actualizarse, de formarse y de estar debidamente acompañado en el proceso de transformación pedagógica, lo cual implica una praxis emancipatoria que, aunque para la docencia esto visibiliza muchas tensiones, la idea de la emancipación humana como deseo y exigencia de la docencia que se han visto como personas excluidas, marginadas y explotadas, que han estado presentes a lo largo de la historia sin ser reconocidas, y que las ideas de emancipación expuestas en las distintas reflexiones filosóficas y políticas, pero no se reflejan en la praxis, en este momento se hacen necesarias y cobran vigencia.

La emancipación sólo es efectiva cuando se refiere a la producción de la sociedad y no se limita a la acción en la sociedad constituida. En esta última, las acciones sociales son determinadas como formas naturales permanentes, propulsoras de la conservación del orden imperante debido a la ineficiencia objetiva de las prácticas puramente subjetivas (Maar, 2005, p. 437), así que de ninguna manera se pueden menospreciar los saberes de la docencia en cuanto a su práctica o asegurar que es atórica por sí misma, porque su interacción real con el entramado de relaciones sociales y sus conexiones con sus saberes históricos constituyen su conciencia histórico-social, base importante para que se dé la praxis emancipatoria.

Por lo tanto, se hace imprescindible que todos estos esfuerzos se encaminen a perfilar una docencia que comprenda la fundamentación teórica de este nuevo modelo educativo, que estén conscientes de su praxis y que en esa medida se termine con las relaciones de poder, en el cual tanto los que oprimen como los oprimidos, como dice Freire, se emancipen o se liberen; así que directivos y supervisores tendrán que promover espacios de diálogo como principio dialéctico, de tal manera que les brinde la oportunidad de tener un acompañamiento horizontal en colectividad, donde puedan construir con libertad y la investigación sea la base para los cambios

significativos de la comunidad educativa, desde los diagnósticos y el conocimiento de sus diversos contextos, desarrollando proyectos comunitarios que se reflejen en sus aulas, en este sentido, los espacios que se propician tienen que brindar la autonomía profesional que se requiere, donde la planta docente se reconozca como eje fundamental para ir tejiendo comunidad con sus compañeros, con los padres y madres de familia, y con la comunidad en general.

Requieren reconocerse como personas valiosas, no en la subalternidad sino en la de certeza que es capaz de dialogar con sus compañeras/os sobre los contenidos que se tendrán que revisar, sobre los proyectos que se estarán realizando partiendo de las necesidades de sus estudiantes asimismo de lo importante de los contenidos a abordar desde la reconstrucción de la propia historia, involucrar a los padres de familia y a la sociedad en general, entender que es prioritario decolonizarse para partir de una realidad que se empieza a configurar desde la horizontalidad, el diálogo, la colaboración y el trabajo colectivo

Por lo tanto, los esfuerzos sobre la formación, actualización y acompañamiento tendrán que ir encaminados a reforzar estos conocimientos, pero sobre todo a transformar las diversas realidades que aquejan a nuestra sociedad, en este momento la mal llamada modernidad y el capitalismo, desde una perspectiva crítica emancipatoria.

La NEM puesta en marcha ya, requiere de tiempo porque se habla de procesos que se van a ir gestando conforme se vaya tomando consciencia de lo que implica esta transformación pedagógica, en este sentido (Freire, 2004), nos convoca a pensar acerca de lo que los docentes deben saber y de lo que deben hacer, en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, sobre todo cuando el énfasis está puesto en educar para lograr la igualdad, la transformación y la inclusión de todas las personas en la sociedad, así como ir superando este sistema modernizador y colonizador.

Conclusión

El desafío y los retos de los docentes con este nuevo modelo educativo les implica transformaciones en todos los sentidos, no sólo en la metodología

y en el codiseño o realizar su plan sintético, implica decolonizar los saberes, es decir, los conocimientos, discutir sobre los nuevos contenidos desde lo que se hace en América Latina y sobre todo en México, recuperar los conocimientos de los ancestros como la matemática, la astronomía, la ciencia, el arte porque, contrario a lo que muchos creen, que los ancestros eran una civilización poco avanzada, o incluso bárbara, la verdad es que contamos con un vasto conocimiento, que sería importante recuperar en las aulas de nuestro país.

Implica romper con sus estructuras mentales, reconocer que no son más que meros llenadores de formularios para hacer llenado de planes y programas educativos, desde una perspectiva mecánica para cumplir con un mero requisito; implica decolonizar los saberes, dialogar con las y los otros actores educativos, incluir a los padres de familia, trabajar con la comunidad, conocer su contexto en el que se lleve a cabo de manera armónica lo que se dice, o lo que opera en el discurso, en este caso en las políticas educativas, de cómo se van a ir generando los hechos y, sobre todo, qué tipo de conductas van a ir construyendo con estos nuevos contenidos.

Recuperar la propia historia, misma que, a la invasión de los europeos pretendió ser borrada no sólo de la historia sino de las memorias, haciéndonos creer que Europa era el centro del mundo, desapareciendo nuestra forma de organización y de relacionarnos entre nosotros y con la naturaleza, mediante la reproducción de un conocimiento eurocéntrico, en el cual caben los pedagogos europeos, pero los de América Latina son menospreciados. Retomarlos es resignificar la historia, las relaciones y formas de organización, partir de las experiencias de la comunidad estudiantil, resolver las propias problemáticas desde el contexto donde acontecen con teóricos que también comprendan estas diversas realidades, desde la decolonización y las epistemologías del sur.

Así que la resistencia ha sido un proceso muy significativo para también aguantar los embates de un sistema capitalista eurocéntrico, colonizador y modernizador, que finalmente no logró acabar con nuestra cultura ancestral; este tipo de resistencia implica establecer una conexión inmanente entre los “impulsos de sufrimiento” y la capacidad de resistencia subjetiva: la sensación de dolor no sólo tiene que incluir en forma rudimentaria el conocimiento de que el potencial racional propio sólo puede desplegarse en forma

restringida, debe contener, a la vez, el deseo de liberarse de la deformación percibida de esa manera.

Esta resistencia, vista desde la conciencia crítica la cual, como menciona Freire, pasa por tres fases: la primera, consciencia mágica; la segunda, consciencia ingenua y, finalmente, emerge la consciencia crítica (Freire, 1968) citado en (Martínez, Guacheta, 2020). La última fase se caracteriza por: *a*) la profundidad en la interpretación de los problemas; *b*) aceptar lo instituido y lo nuevo por su validez y pertinencia en el contexto; *c*) rigurosidad en la argumentación; capacidad para admitir cuestionamientos y sostener el debate crítico; *d*) conocer el contexto y las problemáticas actuales; *e*) comprometerse con la formación política y social de los demás a partir de una conciencia histórica real, entre otros y para ello, sin dudarlo, la praxis emancipatoria juega un papel fundamental, porque sólo desde ahí se puede reconocer las grandes desigualdades y se pone énfasis en ello, así que mantener una resistencia proactiva será determinante para:

Establecer una conexión inmanente entre los “impulsos de sufrimiento” y la capacidad de resistencia subjetiva: la sensación de dolor no sólo tiene que incluir en forma rudimentaria el conocimiento de que el potencial racional propio sólo puede desplegarse en forma restringida, debe contener a la vez el deseo de liberarse de la deformación percibida de esa manera Honneth (2009, p. 83) citado en (Martínez, Guacheta, 2020).

Entonces la transformación de los docentes y los diversos actores educativos primero tendrá que pasar por todo un proceso cognitivo, para decolonizarse de los conocimientos eurocentrados y pasar a dar cabida a sus propios saberes para comprender que vamos hacia toda una transformación pedagógica, desde la epistemología decolonizadora y desde el sur.

Referencias

Carretero, F. (2003). ¿Qué es crítico? Apuntes para la historia de un término. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 245-261.

- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social Siglo XXI Editores/ Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.*
- De Sousa Santos, B. (2010b). *Descolonizar el saber, reinventar el poder.* Montevideo, Ediciones Trilce.
- Dussel, E. (1993) Europa, modernidad y eurocentrismo. En: Lander, E. (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (1a. ed., pp. 41-53). Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Dussel, E. (1994). *El encubrimiento del otro, Hacia el origen del mito de la modernidad.* Colección académica UMSA.
- Dussel, E. (2000) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas en Europa, modernidad y eurocentrismo,* editorial CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido.* Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Hidalgo, A. (2024). La estrategia de resistencia y Jürgen Habermas, *Revista Alemania.*
- Galeffi, D. (2018). *Filosofar y educar: Cuando filosofar de educación.* vol. 2. Editora CRV.
- Grosfoguel, R., y Mignolo, W. (2008). *Intervenciones decoloniales: una breve introducción.* *Tabula Rasa*, (9), 29-37.
- Martínez. C., y Guacheta, E. (2020) *Educación para la emancipación: hacia una práctica crítica del sur.* CLACSO, Universidad Pedagógica Nacional, 280 páginas.
- Vicher, D. (2014) *La influencia de la OCDE en la elaboración de la política económica,* *Revista Análisis* no. 18.

3. La violencia escolar bajo la lupa de la Nueva Escuela Mexicana. Discursos oficiales y cotidianos: realidad o utopía

TANIA MORALES REYNOSO*
BRENDA MENDOZA GONZÁLEZ**
FERNANDO CARRETO BERNAL***

<https://doi.org/10.52501/cc.309.03>

Resumen

México sufrió grandes transformaciones durante el gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador. Para el caso de la educación, se promulga, en el 2017, una importante reforma mejor conocida como: Nueva Escuela Mexicana. En ésta se proponen cambios fundamentales a nivel curricular, pero también en cuestión de seguridad escolar mediante estrategias específicas para su intervención y prevención. Tomando en cuenta las metas planteadas en los objetivos del milenio de la Agenda 2030 que, en materia educativa, señala la importancia de los entornos adecuados para el aprendizaje y la enseñanza, resulta indispensable analizar la postura oficial y su aplicabilidad dentro de los contextos escolares. El objetivo de este estudio fue comprender las acciones propuestas por la Nueva Escuela Mexicana para atender las situaciones de violencia escolar a partir de los discursos legitimadores, buscando un análisis crítico sobre su per-

* Doctora en Teoría e Historia de la Educación. Profesora de tiempo completo e investigadora de la Universidad Autónoma del Estado de México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8767-1098>

** Posdoctora en Psicología. Profesora-investigadora de tiempo completo en la Universidad Autónoma del Estado de México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0312-5004>

*** Doctor en Educación. Profesor de Tiempo Completo en la Facultad de Geografía de la Universidad Autónoma del Estado de México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3423-668X>

tinencia y congruencia. El enfoque fue cualitativo a partir del método del análisis del discurso propuesto por Lauro Zabala, que permite vincular lo oficial (texto) con lo cotidiano (pretexto) dentro de un entorno social determinado (contexto). Para la recolección de los datos se aplicaron entrevistas a profundidad a veinte profesores y directivos de nivel básico de dos instituciones públicas, contrastando estos resultados con los discursos oficiales, mediante un análisis documental. Los resultados obtenidos mostraron una opinión favorable en general, destacando la recuperación de los vínculos sociales, aunque también se señalan retos interesantes que pueden ser áreas de oportunidad para la mejora de este proyecto educativo como la integración de estrategias para identificar y detectar cuestiones de violencia escolar.

Palabras clave: *Violencia escolar, Nueva Escuela Mexicana, discursos, realidad, utopía.*

Introducción

La historia de la humanidad nos enseña que la seguridad siempre ha sido una constante preocupación en los hombres y mujeres, quienes han buscado incansablemente la protección en las diferentes manifestaciones del entorno, ya sea de la naturaleza o de la propia sociedad. Es precisamente en la convivencia donde se han presentado los mayores problemas para garantizar la paz y la armonía entre nuestra especie: la guerra, el colonialismo, la imposición ideológica, la pugna por el poder, el racismo, la discriminación, la inequidad, la desigualdad o el totalitarismo, son sólo algunos ejemplos de las formas de violencia que día a día se presentan en todos los contextos donde existen procesos de socialización.

Pese a los diferentes avances, a partir del final de la Segunda Guerra Mundial, en materia de Derechos Humanos, estamos aún muy lejos de construir un mundo justo. La gran complejidad que implican las relaciones humanas ha hecho imposible erradicar este tipo de prácticas; por el contrario, se han incrementado y extendido mundialmente, siendo una de las prioridades actuales de todos los gobiernos y países.

La Agenda 2030 de la UNESCO en su Objetivo para el Desarrollo Sostenible (ODS)16 menciona la necesidad de promover la justicia, la paz y la inclusión. En su Informe Especial sobre los Objetivos de Desarrollo sostenible 2023 señala que, para alcanzar el ODS 16 referente a la paz, la justicia y la inclusión, antes del 2030 “es necesario tomar medidas para restablecer la confianza y reforzar la capacidad de las instituciones para garantizar la justicia para todos y facilitar transiciones pacíficas hacia el desarrollo sostenible” (ONU, 2023:44).

En este sentido, el Informe Mundial 2024 sobre Derechos Humanos de Naciones Unidas señala como una responsabilidad y obligación de los gobiernos consolidar y fomentar el respeto a los Derechos Humanos. Sin embargo, “...a veces tratan a estos principios fundacionales como optativos, y buscan “soluciones” políticamente convenientes y de corto plazo en vez de construir las instituciones que serían beneficiosas para la seguridad.” (ONU, 2024:25), lo que lleva a contextos que no cumplen con las condiciones para un bienestar de sus ciudadanos que permita vivir en armonía con el entorno y sus semejantes.

Es por ello que una de las principales estrategias para disminuir las problemáticas de seguridad ha sido la formación de los ciudadanos. Esto a través de mecanismos educadores, como son las instituciones de educación en sus niveles. Desde su aparición, la escuela ha intentado educar desde edades tempranas, no sólo en conocimientos y disciplinas, sino en normas de comportamiento básicas y necesarias para la formación de ciudadanos útiles, conscientes y críticos frente a las situaciones de violencia que dificultan la convivencia entre sus semejantes.

Pero, contrariamente a lo que se pretende, es precisamente dentro de las paredes de la escuela donde aparecen las más terribles manifestaciones violentas, lo que parece ser una contradicción bajo el supuesto de que es precisamente en estas instituciones donde debería observarse un clima de armonía, seguridad y paz que permita el florecimiento de la ciencia en pro de la creación de sociedades más avanzadas y justas, conscientes de su vínculo con el entorno.

Para el caso específico de México, la Encuesta de Seguridad Pública Urbana (2024) señala que un 32.8% de la población menor de 18 años tuvo algún conflicto o enfrentamiento, de manera directa, con compañeros de trabajo o

escuela (INEGI, 2024:2). Asimismo, el Informe Anual sobre el Acoso Escolar en el estado de Coahuila de Zaragoza, en México, señala que, durante el año 2022, el índice de acoso escolar en la entidad era de 2.8%.

Por su parte, un estudio sobre la seguridad escolar en la Ciudad de México, durante el mismo año, menciona que este es uno de los principales problemas en la actualidad, siendo el acoso escolar, el uso de drogas lícitas e ilícitas y el acceso a armas blancas y de fuego por parte de los menores, las principales manifestaciones de violencia escolar. (Gobierno de la Ciudad de México, 2022).

A partir de estos datos, se observa la necesidad de un cambio que incluya diferentes estrategias en materia de seguridad escolar. La Nueva Escuela Mexicana, modelo controversial implementado a partir de 2017, es un intento por modificar radicalmente la manera de entender la educación. Se centra en el fomento de los vínculos con la sociedad, así como en su relación con la comunidad donde los individuos se desenvuelven, en la idea de volver a las raíces culturales a través de un proceso de decolonización y retorno a los valores nacionales.

En este sentido, y considerando la problemática mencionada, son indispensables las preguntas: ¿qué propone la Nueva Escuela Mexicana en materia de seguridad escolar? ¿cómo es que los profesores entienden y aplican este nuevo modelo?; ¿el discurso oficial se relaciona con lo cotidiano?

El presente trabajo pretende dar respuesta a estas interrogantes en la búsqueda de una comprensión clara y profunda del proyecto y sus propuestas a partir de lo oficial, pero también de las voces de quienes se encuentran involucrados directamente en la puesta en marcha de los preceptos en los que se fundamenta.

Desarrollo

El estudio es de corte cualitativo, a través del método de la intertextualidad propuesto por Lauro Zavala (1999), quien propone una serie de momentos que incluyen el texto, representado por los discursos oficiales; el pretexto, que aborda lo cotidiano, y el Contexto, que ubica al fenómeno en un determinado espacio y tiempo.

Conforme a ello, la propuesta metodológica se basa en el análisis de la propuesta de Nueva Escuela Mexicana y sus aportaciones educativas, así como su enfoque de la Violencia escolar y a las estrategias de seguridad escolar a través de la identificación de los tres momentos mencionados (texto, pretexto y contexto). Por lo tanto, las categorías de Análisis teóricas son:

Nueva Escuela Mexicana. La Secretaría de Educación Pública (SEP) la define como:

“...un paradigma educativo que reconoce que en la vida escolar hay personas de diferentes pueblos, grupos y comunidades, con distintas condiciones de salud, migración, orientaciones sexuales, identidades de género y estilos de vida; donde se expresan lenguas de diversos grupos étnicos, con preferencias culturales y políticas distintas”. [Portal de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno de México: <https://www.gob.mx/justiciacotidiana/articulos/violencia-en-las-escuelas?idiom=es>]

Violencia Escolar, entendida por la SEP como:

“...toda agresión realizada dentro del ambiente de las instituciones educativas, la cual puede expresarse de distintas formas por los actores que conforman la comunidad escolar. Es decir, no se reduce a la cometida entre estudiantes, también involucra otros actores como padres de familia, maestros, directivos y personal administrativo. Esto incluye todas las manifestaciones que suceden dentro de la escuela, a través de la clasificación de dichas conductas.” [Portal de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno de México: <https://www.gob.mx/justiciacotidiana/articulos/violencia-en-las-escuelas?idiom=es>]

Estrategias de seguridad escolar. Según la UNICEF son: “el conjunto de condiciones, estrategias y acciones enfocadas al desarrollo del autocuidado, la prevención de riesgos y un ambiente sin violencia, elementos esenciales para que los miembros de la comunidad educativa puedan realizar el ejercicio pleno de los derechos, libertades y obligaciones, que se les reconocen en los ordenamientos específicos de sus países y en los tratados internacionales de las Naciones Unidas” (UNICEF, 2013:4).

Por lo tanto, el objetivo fue comprender las acciones propuestas por la Nueva Escuela Mexicana para atender las situaciones de violencia escolar, a partir de los discursos legitimadores, buscando un análisis crítico sobre su pertinencia y congruencia.

Descripción de los informantes y el contexto.

El estudio se realizó en dos escuelas públicas de entorno urbano ubicadas en la ciudad de Toluca, México, pertenecientes a la enseñanza básica. De un universo de 42 y 44 docentes y tomaron en cuenta 20 cada uno de estos espacios, cubriendo a partir del primero al sexto año de primaria, niveles que se abarca en México dentro de esta etapa educativa.

Instrumento

Se aplicaron entrevistas a profundidad tomando en cuenta las tres categorías teóricas: Nueva Escuela Mexicana, Violencia escolar y Seguridad. La descripción del guion es la siguiente:

Tabla 1. Descripción del guion para la realización de las entrevistas

Categoría de análisis	Preguntas
Propuesta oficial de la NEM	¿Conoces a profundidad el proyecto de la Nueva Escuela Mexicana?, ¿qué opinas sobre el mismo?, ¿cómo ha sido la transición del modelo anterior al nuevo?, ¿se puede aplicar en la cotidianidad de la escuela?
Atención a la violencia escolar	¿Cuál es la propuesta de la NEM en materia de violencia escolar?
Estrategias de seguridad escolar	¿La NEM ha aportado estrategias de seguridad en tu ambiente laboral?

Fuente: elaboración propia.

Como conclusión, se trata de un estudio que pretende una comprensión de la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana a partir del análisis del documento y la aplicación de los discursos por parte de los actores involucrados y el contraste entre lo oficial y lo cotidiano.

Resultados

A continuación, se presentan los principales hallazgos, de acuerdo con las categorías metodológicas propuestas por Lauro Zavala.

Texto

En esta parte se analizarán las propuestas oficiales plasmadas en los documentos gubernamentales, comenzando por la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana, en lo que respecta a los temas de violencia escolar y seguridad.

Propuesta de la Nueva Escuela Mexicana (postura oficial)

Durante el sexenio presidencial de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024) se realiza una importante reforma educativa que lleva por nombre Nueva Escuela Mexicana (NEM). Se trata de un plan a 23 años cuyos ejes centrales son: “...promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación, desde el nacimiento hasta que concluya sus estudios, adaptado a todas las regiones de la república” (SEP, 2019:3).

De ahí que la NEM dé prioridad a los grupos que se encuentran en desventaja con la intención de ampliar sus oportunidades y eliminar las brechas económicas y sociales. Esto implica una estructura educativa que integre a la escuela con la comunidad a través de ocho principios fundamentales (SEP, 2019):

1. Fomento de la identidad con México. Se trata de recuperar los valores históricos y culturales del país avivando el amor a la Patria y a los ideales de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
2. Responsabilidad ciudadana. Es esencial que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes aprendan a respetar los valores actuales buscando desarrollar una conciencia social.

3. La honestidad. Este valor es esencial para el cumplimiento del principio anterior.
4. Participación en la transformación de la sociedad. En este apartado la NEM busca la recuperación de los fines sociales y transformadores de educación y de la escuela como formadora de vínculos con la comunidad en donde los estudiantes se desenvuelven. En este sentido, se pretende formar ciudadanos críticos y participativos en la búsqueda de soluciones para las problemáticas de sus contextos.
5. Respeto de la dignidad humana. Se asume una postura educativa humanista, donde se priorice al ser humano como eje central y el reconocimiento del otro como igual, independientemente de sus características individuales.
6. Promoción de la interculturalidad. Se pretende un reconocimiento de la diversidad lingüística, eje muy importante de la NEM, pero sin que se convierta en una educación bilingüe. La propuesta va más allá, pues implica el reconocimiento de los valores culturales, históricos, políticos y sociales de los pueblos originarios recuperando su importancia dentro de la sociedad mexicana. Este tal vez sea uno de los ejes centrales de esta reforma, pues se centra en el concepto de decolonización, lo que implica:

“mirar [...] hacia otras narrativas y luchas desestimadas por la democracia liberal [...] es una orientación, hacia [...] donde se congregan los colectivos que luchan por la justicia social, racial, cultural y lingüística. Volver [...] a donde las experiencias de la educación se instalan desde las comunidades populares” [Martínez, 2022:111].

De esta manera, se pretende formar individuos a partir de la interculturalidad para que sean capaces de conocer y experimentar un cambio de ideas y empatía, sin sentirse amenazados por las diferencias (SEP, 2019).

7. Promoción de la cultura de la paz. Este punto es el que tiene una mayor relación con el presente estudio, ya que es el que contiene las estrategias y medidas tomadas por la NEM en cuestión de prevención y atención a la problemática de la violencia escolar. Se trata de un

fomento a la convivencia, el fomento de la solidaridad y la búsqueda de resolución de conflictos de una forma asertiva, sin recurrir a castigos que únicamente fomentan más violencia. Este punto está ampliamente ligado con la propuesta de la UNESCO en la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo sustentable del Milenio, retomando los puntos de la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz de las Naciones Unidas publicado en la Asamblea General de 1999, que identifica la necesidad de incluir en los programas y planes de estudio de todos los niveles educativos contenidos que promuevan valores, actitudes y comportamientos que propicien una cultura de paz.

8. Respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente. Igualmente, la propuesta nace de la Agenda 2030 respecto a la preocupación por el cuidado y respeto del mundo natural, tomando en cuenta que el sentido de pertenencia como nación, así como la interculturalidad es la clave, según la postura de la NEM, para alcanzar los objetivos ambientales, ya que solamente mediante los vínculos con el contexto, el estudiante podrá aportar nuevas formas de cuidado y desarrollo de su propia comunidad.

En síntesis, el proyecto tiene como ejes principales dos cuestiones: la retribución social y los vínculos de la escuela con la sociedad, así como el reconocimiento de la interculturalidad a través de un proceso de decolonización, términos controversiales que le han costado una crítica respecto a la ideología que supone, en cuanto a sus contenidos y estrategias. Los medios de comunicación masiva, sobre todo los de tendencia derechista han sido apabullantes con la NEM, tachándola de pretender un adoctrinamiento de los estudiantes sin una preocupación por el conocimiento y las disciplinas.

Sin embargo, se reconoce como una propuesta innovadora, preocupada por la recuperación de los valores culturales e históricos mexicanos, así como la inclusión de los menos favorecidos, no sólo en lo que respecta a la pluralidad cultural de los pueblos originarios, sino también en los colectivos vulnerables como los discapacitados, las mujeres, las personas de la tercera edad, la comunidad LGTB, entre otros, que han sido presa de la discriminación y el maltrato en todo el mundo, pero en especial en el contexto mexicano.

Pretexto

Se pretende explicar las respuestas que dieron los informantes respecto a la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana, a la violencia escolar y la seguridad dentro de las instituciones donde laboran.

Percepción sobre la Nueva Escuela Mexicana a partir de la cotidianidad de los profesores.

En este sentido, las preguntas realizadas a los informantes fueron: ¿Conoces a profundidad el proyecto de la Nueva Escuela Mexicana?, ¿qué opinas sobre el mismo?, ¿cómo ha sido la transición del modelo anterior al nuevo?, ¿se puede aplicar en la cotidianidad de la escuela?, ¿qué retos consideras que tiene el modelo de la NEM?

Conocimiento sobre la NEM

De manera general, se observa un amplio conocimiento sobre los postulados del este modelo, pues 35 de los 40 entrevistados indican que fueron capacitados de forma continua a través de “...cursos en línea y presenciales donde se les explicó en qué consistía la NEM”(entrevista 19); “tuvimos varias experiencias con talleres sobre cómo iba a funcionar el nuevo modelo” (entrevista 8); “pues nos dieron varios cursos con los principales puntos sobre la NEM”(entrevista 35); “fueron varias sesiones de trabajo con talleres, ejercicios y aplicaciones de casos para llegar a comprender cómo sería ahora el modelo a seguir”(entrevista 11).

Sobre los cinco maestros que mencionaron no tener un conocimiento total de la NEM, el motivo principal que se observó fue el ingreso tardío a la institución, es decir, “por suplir a un profesor no me dieron la capacitación pues entré a mitad del ciclo” (entrevista 22); “es que tengo muy poco y al parecer esa capacitación se las dieron antes de que yo entrara a laborar aquí” (entrevista 21); “nunca tuve capacitación porque entré en lugar de una maestra que se jubiló” (entrevista 12).

Sin embargo, “...tuve apoyo de mis compañeros para entender la lógica de enseñanza, porque sí cambia mucho con relación a lo anterior” (entre-

vista 1); “no me dieron capacitación oficialmente, pero mis compañeros me explicaron y siempre atendieron mis dudas” (entrevista 10).

Se puede decir que las autoridades tuvieron una preocupación constante por dar a conocer los puntos de la NEM entre los profesores, y como consecuencia, el conocimiento sobre la NEM fue el adecuado, pues como mencionó una profesora: “...no se podían arriesgar a tener profesores con un desconocimiento de lo que es la Nueva Escuela Mexicana, porque sí es bien distinto el enfoque, sobre todo en lo que respecta al manejo de los libros de texto y a cómo integrarnos con proyectos comunitarios,” (entrevista 28).

De este punto, algo interesante que se pudo analizar en varias respuestas (25) fue lo que ellos consideran una “desinformación” sobre la NEM en algunos medios de comunicación y por ello “fue bueno que nos dieran capacitación porque había mucha desinformación en los medios” (entrevista 14); “...además, por la polémica y todo lo que se ha dicho, algunos padres de familia estaban preocupados, sobre todo por la desinformación de los medios” (entrevista 30); “... fue bueno que mis compañeros me dijeran qué hacer, porque yo sólo sabía lo que decían algunos medios, además, la información era muy contradictoria, que si estaba bien, que si estaba mal... al final nada como conocer uno realmente lo que es y de qué se trata” (entrevista 39); “saber cómo era el proyecto en realidad ayudó mucho para no hacer caso de lo que decían las noticias” (entrevista 17); “cuando vi en algunas noticias lo que decían sobre los libros de texto no podía creer que manipularan toda la información de esa forma. No es cierto lo que comentaron y lo malo es que la población se queda con esa idea... me refiero a lo de “dijistes” y “trajistes... nunca se dijo que era la forma de hablar, sino que son formas coloquiales que la gente usa, pero no se dice que sea la manera de usar el idioma” (entrevista 39); “si no conoces algo, por qué hablas sin saber” (entrevista 3).

En síntesis, en el contexto de estas dos instituciones públicas existió una preocupación por la capacitación en cuanto a los contenidos de NEM y su aplicación en el contexto de las aulas. Además, se reconoce que se propagó desinformación en algunos medios con la intención de desacreditar el modelo, pero en la percepción de los profesores, no fue la realidad de lo que implica este nuevo modelo educativo.

Transición del modelo anterior a la nueva propuesta

Los profesores estuvieron un tanto divididos en sus respuestas, pues 19 de ellos opinaron que la transición ha sido fácil y rápida, mientras que 13 mencionaron que fue difícil al principio, pero al final se logró; 5 consideran que fue casi lo mismo y 3 indicaron no saber a qué se refiere este punto.

En cuanto a los que lograron adaptarse al modelo rápidamente, las repuestas más significativas fueron: “para mí no fue complicado, sólo se trata de entender la lógica de una enseñanza integral, es decir, no por materias, sino global y en un contexto determinado; además, eso ya se intentaba hacer porque si no, no es significativo para el estudiante, sobre todo, en estos niveles” (entrevista 11); “en mi caso sí pude hacerlo de forma rápida... lo más difícil fue entender que las matemáticas tenían que enseñarse en un contexto... o sea, sí se colocaban ejercicios que intentaban abordar cuestiones relacionadas con la vida cotidiana, pero la NEM ya está hablando de solución de problemáticas, eso para mí fue difícil de entender, pero lo solucioné de forma rápida, sin problema alguno” (entrevista 31); “pues no hubo problema, con las capacitaciones que nos dieron fue muy claro. En realidad, esta reforma es más clara que las anteriores y creo que es acertada, en cuanto a la integración con el contexto a través de proyectos que tengan un sentido (entrevista 5); “fue fácil porque, además, la NEM propone la autonomía de los docentes para llevar a cabo nuestra labor, y en ese sentido me resultó mucho más sencillo hacer la transición al nuevo modelo, que en las reformas que me han tocado en sexenios anteriores” (entrevista 34); “para mí fue fácil, lo más complicado fue entender lo de los cuatro campos formativos, ya que antes no era así, pero en general, con la capacitación que nos dieron, sin problema lo pude entender y aplicar en mis clases (entrevista 3).

En contraste, algunos profesores indicaron que no fue fácil, sobre todo “...para ciertos contenidos como español y matemáticas... es que veníamos acostumbrados a trabajar con un libro específico y en el caso de matemáticas, con muchos ejercicios de operaciones básicas” (entrevista 6); “se tuvo que pasar de contenidos teóricos solamente, a aplicarlos al contexto y eso no fue nada sencillo” (entrevistas 18); “fue una situación de conflicto porque

se dijo que las matemáticas iban a desaparecer, pero eso no fue cierto, simplemente fue adaptarse a que ahora se tenían que enseñar en un contexto” (entrevista 17); “creo que la confusión fue con la enseñanza de las matemáticas, ya que se incluyó en el libro de texto de “*Múltiples lenguajes: trazos y números*” y para la NEM es importante entender que se trata de un lenguaje matemático y eso generó, al menos en mi caso, una confusión para su enseñanza” (entrevista 23); “el problema para mí fue entender cómo aplicar las matemáticas en un contexto” (entrevista 9).” Fue difícil entender cómo enseñar el español y las matemáticas, materias que siempre se enseñaban por separado y que se les dio mucho peso en las anteriores reformas, aquí la lógica es integrarlas a las otras asignaturas y eso me pareció complicado” (entrevista 38); “la transición no fue fácil debido a que “es un cambio que se tiene que hacer desde la parte de la enseñanza, ya que antes manejábamos la idea de enseñar “por materia” y ahora se integran las materias en una, bajo el concepto de una educación global y no fragmentada, como se señala en la propuesta. Entonces, eso es difícil porque llevamos años trabajando las materias por separado” (entrevista 13).

Los que no notaron cambios mencionaron que: “es la misma gata, pero revolcada, como dicen; ahora hay que hacer las planeaciones por proyectos, utilizar un libro que se llama diferente, pero es lo mismo y, además, lo de la comunidad y su integración ya se hacía, por lo que no noto diferencias” (entrevista 2); “pues ya se hacían muchas cosas, por ejemplo lo de los proyectos comunitarios, tal vez no tenían ese nombre pero sí se hacía... yo no noto diferencia, seguimos enseñando lo mismo” (entrevista 40); “es que siempre que cambia el presidente, cambian supuestamente el modelo, pero seguimos enseñando las mismas cosas, sólo que con otros nombres, pero es lo mismo” (entrevista 27); “no hay diferencia, enseñamos las mismas materias, aunque con un enfoque diferente, pero es lo mismo” (entrevista 16); “no existe una transición, siempre pasa con las reformas, te dicen que será diferente, pero al final sigues con las mismas materias, yo tengo en el magisterio más de 30 años y te digo que es lo mismo siempre, tal vez con otras exigencias, pero son más cuestiones administrativas, no académicas” (entrevista 22).

Y finalmente, están tres profesores que no notan cambios en el modelo porque “... siempre es lo mismo cuando cambiamos de administración,

pero la verdad no hay transición hacia nada nuevo, porque al final siempre es lo mismo. Lo que cambia es lo administrativo” (entrevista 7); “es que no hay cambio de nada, se enseñan las mismas materias, con diferentes normas” (entrevista 33); “desde que me inicié como maestro, allá por el 97, he visto que se intenta cambiar, pero eso no sucede. Se dan los mismos contenidos todo el tiempo, aunque con diferente enfoque, pero siguen siendo contenidos superparecidos que no cambian ni se modifican, por eso no creo que exista una transición (entrevista 35).

A manera de conclusión, la principal preocupación de los profesores respecto a la NEM se centra en la enseñanza de las matemáticas y, en menos medida, la del español, debido a los cambios en cuanto a su relación de los contenidos con el contexto de los estudiantes. Esto plantea un importante reto para los profesores, como lo veremos más adelante en posteriores análisis.

Aplicabilidad en la cotidianidad de la escuela

En este caso, todos los profesores indicaron que se puede aplicar sin problemas en la cotidianidad de sus trabajos como docentes, pues “tenemos las condiciones para realizar los cambios propuestos, no hay problema en aplicar el modelo” (entrevista 5); “yo no veo ningún problema para llevar a cabo lo que se dice en el discurso de la NEM... costará trabajo en el sentido de que no estábamos acostumbrados a la retribución social, como le llaman, pero es algo que creo que es necesario en nuestro contexto actual” (entrevista 34); “todo es perceptible, pero esta reforma en general se puede aplicar en nuestra labor docente diaria” (entrevista 1); “claro que sí es posible, porque en realidad no hay un cambio sustancial en los contenidos, ni el modelo pedagógico, aunque se diga en el discurso que sí, claro que tiene sus bemoles, como la idea de los proyectos comunitarios, pero fuera de eso, es lo mismo” (entrevista 16); “sí se puede aplicar porque las condiciones lo permiten, al menos en esta escuela” (entrevista 3); “no creo que existan limitaciones en cuanto a infraestructura para llevar a cabo la propuesta educativa de la NEM, porque cómo mencioné, no hay un gran cambio” (entrevista 40).

En síntesis, se considera que, de forma general, los docentes tienen conocimiento sobre lo que implica la NEM, cómo aplicarla y sus implicaciones para el aprendizaje, entendiendo que algunos cambios fueron positivos, sobre todo en lo que respecta a la vinculación de la escuela con la sociedad.

Percepción de las estrategias para atender la violencia escolar

Atendiendo al tema que nos ocupa, la propuesta oficial de la Nueva Escuela Mexicana, en su punto número siete dice: “Promoción de la cultura de la paz” en el cual se tratan las cuestiones relacionadas con el tema de la violencia escolar. En este sentido, los profesores respondieron a la pregunta: ¿Cuál es la propuesta de la NEM en materia de violencia escolar?

Recordemos que la reforma en materia de derechos humanos planteada en la administración del presidente Enrique Peña Nieto afectó no sólo en el ámbito jurídico, sino en lo pedagógico, llegando a ser prioridad la atención a los casos de violencia escolar, así como a la enseñanza de una educación basada en el respeto, la tolerancia y la inclusión.

En este sentido, las respuestas de los profesores se pueden dividir en dos posturas: los que afirmaron que la propuesta es adecuada y acertada (11) y los que mencionan que no aprecian que existan propuestas en la NEM para atender la situación de la violencia escolar (29).

Se destacan, en la primer postura las siguientes respuestas: “Creo que la idea de los vínculos con la sociedad es una de las principales estrategias que se tienen para entender la otredad, lo que nos llevaría al reconocimiento del otro como persona que debe ser respetada y no molestada ni violentada”. (entrevista 16); “se habla de cultura de paz, y con ello se abordan las situaciones del acoso escolar, esa es la principal estrategia a seguir” (entrevista 11); “es acertado hablar de la cultura de paz y de la inclusión, considero que se continúa con la misma idea de la reforma anterior, que sinceramente funcionó bastante bien para el caso del acoso escolar.” (entrevista 22); “considero que formar con un modelo humanista es dar prioridad a los niños, niñas y adolescentes buscando una formación ética, y eso es lo que nos llevaría a la atención de la violencia escolar” (entrevista 31).

En contraparte, tenemos que la mayoría de los profesores opinaron que no es un tema que se trate de manera contundente dentro de la propuesta de la NEM, ya que "...se habla mucho de inclusión educativa, de solucionar conflictos y de la cultura de paz, pero creo que no es algo que sea muy importante para esta reforma, ya que sólo lo toca en un punto de todo el documento" (entrevista 14); "la problemática del bullying es compleja y no creo que se pueda resolver a partir de una reforma educativa, es más una cuestión social y familiar. Por eso no veo propuestas dentro de la NEM que, por otra parte, creo que no aplicarían, es una cuestión aparte" (entrevista 1); "no creo que ese tema se toque mucho, tal vez cuando habla de la cultura de paz, pero eso ya se ha estado haciendo desde antes, por lo que no hay nada nuevo en ese sentido (entrevista 27); "la verdad no queda claro cuál sería la propuesta para la atención del acoso escolar, en lo personal no tengo conocimiento de qué hacer frente a eso, y eso seguramente se aplica a todos mis compañeros" (entrevista 34); "no podría decirte, no veo que haya propuestas claras, no se nos dice qué hacer, nos han dado pláticas pero nada en realidad que pueda servirnos. La NEM no contempla concretamente acciones para esta problemática, eso haría falta que se integrara" (entrevista 39); "no me parece que existan estrategias para el caso de la violencia escolar... ó sea, sí se habla de la inclusión, de la no discriminación, de la pluralidad, pero no sobre el acoso escolar o la violencia sexual, y sí sería necesario que se incluyera" (entrevista 2).

También es importante mencionar que la violencia escolar, al menos para los profesores participantes, se encuentra encasillada en el acoso escolar y la violencia sexual, sin que se tenga un reconocimiento de otras formas de violencia escolar, como el vandalismo, el conflicto ocasional, las conductas disruptivas y el acoso laboral.

Por ello se considera que, en este punto, las oportunidades de trabajar con la problemática de la violencia escolar a nivel de la NEM son amplias y se deben considerar para alcanzar una propuesta más sólida tanto para su atención como para su intervención.

Percepción sobre las estrategias de seguridad escolar en sus planteles. En este punto interesó saber cómo los profesores ven la seguridad dentro de sus entornos escolares, por lo que la pregunta realizada fue ¿La NEM ha aportado estrategias de seguridad en tu ambiente laboral?

En este sentido, todos los profesores indican que se han propuesto estrategias para la seguridad, sin embargo, se observó que el concepto de “seguridad” se entendió no sólo en cuanto a un entorno libre de violencia, sino a una estabilidad laboral, así como reconocimiento y recuperación de su valor como docentes, hallazgo que se considera inesperado, pero no por ello poco importante.

En este caso, los profesores indican sentirse apreciados dentro de su profesión debido a que “...con el presidente Enrique Peña Nieto considero que se desvirtuó el papel de nosotros como docentes y se nos tachó de “non gratos”, pero ahora creo que se está recuperando la importancia de nuestro trabajo, y eso me hace sentir seguro y a la vez orgulloso de seguir enseñando” (entrevista 34); “yo me siento seguro en mi situación laboral, creo que es un logro de esta administración” (entrevista 11).

En lo que respecta a las estrategias que propone la NEM en materia de seguridad escolar, los profesores están de acuerdo en que no existen, como tal es, dentro del proyecto mencionado, pues todos ellos indicaron que “... como tal no existe una estrategia que se proponga en la NEM, en realidad no hay propuestas específicas” (entrevista 32); “yo no encuentro en sus apartados algo que me indique cómo proceder en materia de seguridad escolar” (entrevista 12); “pues sí habla de la cultura de paz, de la importancia de la resolución de conflictos y todo eso, pero como estrategias, lo que se dice estrategias, no tiene propuestas” (entrevista 17); “no entiendo la pregunta, es que en materia de seguridad escolar nunca se ha aportado mucho, en ninguna administración, y en esta tampoco” (entrevista 16); “no creo que haya propuestas concretas en este sentido, la verdad” (entrevista 9).

En síntesis, los docentes consideran que no existen propuestas concretas en el proyecto de la NEM, debido a que no se explican de forma específica ni se proponen acciones para esta problemática.

Por lo tanto, se puede concluir en este punto, y a través del análisis de los discursos cotidianos (pretexto), que existe una relación entre los discursos oficiales presentados por la Nueva Escuela Mexicana y los aportados por los docentes en cuanto a su entendimiento, aplicabilidad y viabilidad, aunque, en materia de violencia escolar, no vemos que la NEM presente una propuesta más allá de lo que ya se ha venido diciendo. Aunque se reconoce que es un punto importante, no existen estrategias específicas explicadas en la NEM.

Sin embargo, estrategias gubernamentales existentes sí contemplan una atención a la violencia escolar, sobre todo al acoso escolar y ciberbullying. En el Protocolo de erradicación del acoso escolar en educación básica (preescolar, primaria y secundaria), publicado en el Diario Oficial de la Federación del 12 de agosto de 2023, se señala que es obligación de las autoridades educativas estatales “impulsar la implementación de acciones que procuren garantizar a niñas, niños y adolescentes (NNA) el derecho a una educación libre de violencia y discriminación y a la convivencia pacífica, inclusiva y democrática, que favorezca su bienestar integral y una educación de excelencia, dar seguimiento a los casos de violencia escolar” (DOF, 2023:1).

Entre las acciones específicas solicitadas a las autoridades escolares, está la elaboración de un protocolo de actuación frente a la violencia escolar, establecer marcos de convivencia escolar, impartir cursos y talleres sobre temas de cultura de paz, derechos humanos y convivencia y elaboración de campañas de sensibilización. (DOF, 2023).

Pero estas cuestiones no se ven reflejadas en los discursos oficiales de la NEM, sino que se trata de un discurso que parece separado de la propuesta educativa, por lo que la recomendación sería que se pudiera incluir el discurso oficial en la propuesta de la NEM, ya que las escuelas tienen un papel fundamental en la prevención e intervención de la violencia escolar, considerando el fenómeno como propio de este entorno, y atendiendo sus múltiples manifestaciones.

Contexto

Se toman en cuenta las participaciones de las dos escuelas públicas de nivel básico estudiadas, contrastando las respuestas aportadas por los informantes y su relación con los discursos oficiales.

Primera institución de educación básica

Se trata de una comunidad educativa ubicada en la zona urbana de la Ciudad de Toluca, que consta de dos turnos con 47 profesores y una matrícula de 1,117 estudiantes (Sistema de Información y Gestión Educativa, 2024).

Segunda institución de educación básica

Se trata de una institución ubicada en la zona urbana de la Ciudad de Toluca que consta de dos turnos con 44 profesores y una matrícula de 878 estudiantes (Sistema de Información y Gestión Educativa, 2024).

Contraste entre las dos instituciones y su relación con los discursos oficiales

Un análisis de las respuestas aportadas por los profesores de las dos instituciones muestra que todos los profesores encuestados (40), coinciden en que los discursos oficiales de la NEM están de acuerdo con las condiciones específicas de sus escuelas, por lo que el modelo puede aplicarse en su cotidianidad, aunque con algunos retos importantes, fundamentalmente tres:

Integración de los proyectos educativos con la comunidad.

Para el primer contexto analizado, 11 de los 20 profesores indicaron que uno de los principales retos fue poder llevar a cabo los proyectos comunitarios. En palabras de los informantes: “Para mí el principal reto, como ya te dije antes, es cómo integrar los contenidos a los proyectos comunitarios, porque por lo menos en mi caso, los alumnos muchas veces no viven en la misma comunidad donde estudian, entonces, ahí es difícil integrarlos, pero se intenta hacer de algún modo” (entrevista 18); “sería bueno que se explicara cómo integrar los contenidos en los proyectos comunitarios, eso no ha quedado muy claro” (entrevista 17); “analizar cómo se pueden desarrollar proyectos comunitarios que en verdad tengan un impacto social” (entrevista 9); “la NEM habla de la importancia de la

participación de los padres y creo que eso es crucial para los proyectos comunitarios, pero no me queda claro cómo será posible, ya que la mayoría de ellos no tiene tiempo ni condiciones para participar en estas iniciativas” (entrevista 13).

En el caso del segundo contexto, 15 de 20 mencionaron que es necesario revisar cómo se integraran los proyectos comunitarios en su práctica diaria: “Porque no se indica cómo debe ser la participación de nosotros como docentes y cómo se ha de incluir a los padres de familia en estos proyectos” (entrevista 31); “lo de la vinculación con la sociedad es un reto importante... durante años no se nos ha pedido un acercamiento con la sociedad y sus problemas, y sí considero que es necesario” (entrevista 20).

Enseñanza de las matemáticas y lectoescritura

En este caso, 9 profesores de los 20 participantes, de la primera escuela, mencionaron como un reto “enseñar un pensamiento lógico matemático a los niños desde los primeros años, porque no se ha logrado aún que razonen, pues en lugar de memorizar contenidos (como las tablas de multiplicar, las fórmulas o los números) se requiere un entendimiento para poder realizar operaciones complejas” (entrevista 1); “un reto es cómo recuperar la importancia de los idiomas de los pueblos originarios, la propuesta no es muy clara, entonces ahí podría estar un reto” (entrevista 1); “lo más difícil ha sido enseñar matemáticas con una lógica distinta, al menos para mí, es un reto que tenemos como profesores” (entrevista 10).

Igualmente, en el segundo contexto, 7 de 20 profesores mencionaron que: “la enseñanza del español y de los idiomas en general, porque no queda bien claro cómo integrar las lenguas originarias, por lo menos en los contextos urbanos, donde ningún niño es bilingüe” (entrevista 38) “pienso que un reto es cómo enseñar los idiomas originarios, porque en nuestro contexto urbano ningún niño o niña los habla... es más, ningún profesor lo habla, entonces ¿cómo sería esta propuesta de la lengua como recuperación cultural? (entrevista 30).

Educación sexual, inclusión educativa y adicciones

Este fue un punto muy importante porque tanto en el primero contexto como en el primero, todos los profesores mencionaron alguno de los temas de sexualidad, inclusión y adicciones, lo cual hace ver que es un reto indispensable a considerar por parte de la NEM.

En palabras de los entrevistados tenemos: “algo importante la educación sexual, pero eso siempre ha sido en todas las reformas, ya que es un tema controversial que no se quiere tocar por miedo a las reacciones de los padres de familia” (entrevista 31); “yo creo que el tema de la educación sexual que incluye la inclusión de personas pertenecientes a la comunidad LGTB” (entrevista 8); “el tema de la educación sexual por lo que representa, es un reto importante para esta reforma educativa” (entrevista 4); “tratar las adicciones de los estudiantes es un reto, porque se piensa que en estas edades aún no las presentan, pero yo te puedo decir que existen, sobre todo en niños que en quinto o sexto de primaria ya toman o fuman, por eso sería importante retomar este punto” (entrevista 30).

Es evidente que de violencia escolar y seguridad no son parte del discurso de los profesores, quienes se centran más en indicar las cuestiones relacionadas con la enseñanza y el modelo pedagógico propuesto, sin que exista un análisis a partir de estas dos categorías. Esto también es consecuencia de que no se observa un interés en el discurso oficial por incluir en el proyecto de la NEM las cuestiones de seguridad escolar o estrategias para su intervención. Aunque esto sí se observa en el discurso político, no se vé que se integre a la propuesta de Nueva Escuela Mexicana.

Para concluir, se puede afirmar que los profesores entrevistados dicen estar capacitados para aplicar y llevar a cabo los principios de esta reforma tomando en cuenta que las condiciones de sus contextos no presentan inconvenientes para su adecuada aplicación.

Sin embargo, en el caso de la violencia escolar, no se observa que existan estrategias muy claras, aunque sí las hay en materia de legislación a nivel gubernamental, por lo que un área de oportunidad sería integrar a los profesores al proyecto de prevención y atención de la violencia escolar y no sólo dar indicaciones a las autoridades escolares que, además, se trata de cuestiones con impacto administrativo y no en la realidad del contexto del estudiante.

En lo que respecta a la seguridad escolar, para el caso de los contextos mencionados, no se asumen como entornos inseguros, al contrario, todos los profesores están de acuerdo en que el ambiente laboral es agradable y libre de violencia.

Conclusiones

La Nueva Escuela Mexicana es un proyecto educativo controversial, en parte por las implicaciones políticas y sociales que se han generado y por ser un proyecto promovido por un grupo en el poder, contrario a los que usualmente han gobernado en este país. Una mezcla de la educación con la política ha ocasionado múltiples interpretaciones de esta propuesta, que van mas allá de lo que en realidad es.

Lo cierto es que la NEM es un modelo coherente, basado en las preocupaciones y propuestas plasmadas en la Agenda 2030 que, lejos de pretender adoctrinar a los estudiantes en una determinada ideología política, busca una pluralidad, inclusión y retribución social de la educación, en el marco de una calidad basada en proyectos específicos y logro de objetivos.

Los discursos oficiales parecen ser acordes con los discursos cotidianos, en las cuales los docentes entienden lo que implica el nuevo modelo, además de identificar las fortalezas y áreas de oportunidad, siendo uno de los principales retos el volver a la educación humanista, que en las últimas décadas se había convertido en un modelo basado en la competencia, la rivalidad y la obtención de resultados, más que la preocupación por una formación para la comunidad y la sociedad, y esto es una de las principales estrategias para paliar la violencia y la inseguridad.

La vinculación con el entorno crea una idea de identidad y de pertenencia, además del reconocimiento del otro como igual, lo que genera una empatía que permite entender no sólo las necesidades propias, sino las de los demás, generando un clima de armonía y respeto por el otro. Diversos estudios sobre el acoso escolar nos hablan de la importancia de la convivencia para garantizar una solución de los conflictos escolares (Del Rey, R. y Ortega, R. 2007; García-Fernández, C. M, 2013; Morales, T., Serrano, M. C. y Santos, A. 2015).

Es por ello que se puede decir que la prevención de la violencia escolar, aunque no se encuentre plasmada directamente en la propuesta de la NEM, se logra atender mediante diferentes acciones que se pueden considerar útiles para su prevención.

Aunque sería importante que las demás estrategias gubernamentales respecto a la violencia escolar se pudieran integrar a la NEM, se concluye que, en este sentido, el modelo parece ser una realidad, en cuanto a la transformación pedagógica mediante la recuperación del humanismo, pero aún se encuentra a nivel de utopía, en lo que respecta a la prevención y atención de la violencia escolar.

Referencias

- Secretaría de Educación Pública (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. Gobierno de México.
- Martínez, M. A. (2022). Descolonizar la Escuela: educación por la justicia en comunidades originarias del sureste de México, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. 11(1), 101-117.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela abierta*, 10, 77-89.
- García-Fernández, C. M. (2013). Acoso y ciberacoso en escolares de primaria: factores de personalidad y de contexto entre iguales (tesis doctoral). Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba.
- Morales, T., Serrano, M. C. y Santos, A. (2015). Ciberbullying, acoso cibernético y delitos invisibles. Experiencias psicopedagógicas. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Diario Oficial de la Federación (2023). Acuerdo número 14/12/23 Gobierno de la República Mexicana.
- Naciones Unidas (2023). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Edición especial. Nueva York. https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023_Spanish.pdf (fecha de consulta 27 de agosto de 2024).
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2024). Encuesta de seguridad pública urbana. Gobierno de la República Mexicana.
- Gobierno de la Ciudad de México (2022). La seguridad escolar en la Ciudad de México. Análisis desde la perspectiva de los derechos de niñas, niños y adolescentes. Informe temático. Ciudad de México.
- Zavala, L. (1995). *What history should we teach and why?* *Landscape journal* 14, (2) pág. 22-42.

- Zavala, L. (1999). *Elementos para el análisis de la Intertextualidad*. Cuadernos de Literatura. V (10). 27-51.
- Naciones Unidas (2024) Informe Mundial 2024. Nuestro análisis anual sobre Derechos Humanos en el Mundo. <https://www.hrw.org/es/world-report/2024> (fecha de consulta 25 de agosto de 2024).
- Portal de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno de México (2024). <https://www.gob.mx/justiciacotidiana/articulos/violencia-en-las-escuelas?idiom=es> (fecha de consulta 20 de agosto de 2024).
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2013). Índice de Seguridad Escolar (ISE). Proyecto DIPECHO VII Suramérica. Santiago de Chile. UNICEF Comité Chileno.

Segunda parte

FORMACIÓN DOCENTE

4. La configuración de un modelo de agencia académica en la formación inicial de docentes

ESTEBAN ARTURO LEÓN TENORIO*

RUBÉN GONZÁLEZ MORA**

<https://doi.org/10.52501/cc.309.04>

Resumen

El mundo en el que vivimos se encuentra en constante transformación ante los avances científicos, tecnológicos y sociales, por lo que las instituciones de educación superior necesitamos evolucionar para asegurar que el proceso de formación de los estudiantes sea el idóneo. En este sentido, se necesita que los estudiantes sean agentes académicos de sus propios aprendizajes, liberándose de las posturas receptivas y repetitivas de conductas condicionadas, con pautas de pensamiento poco constructivos y amparados en una dinámica del sentido común. Por lo anterior, el presente documento tiene el objetivo de demostrar en forma analítica, el nivel de dominio que los estudiantes tienen como agentes académicos de su propia formación, tanto en el espacio áulico de la Escuela Normal, como en los escenarios de la práctica docente. Como un propósito implícito, se propone una manera de comprender y mejorar el proceso de formación inicial de quienes se forman como docentes a través de mecanismos que atiendan el enfoque sustancial:

* Doctor en Ciencias de la Educación. Subdirector académico en la Escuela Normal de Zumpango, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3745-7546>

** Doctor en Ciencias de la Educación. Jefe del Departamento de Investigación e Innovación de la Escuela Normal de Zumpango, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0202-5891>

aprender a aprender. El soporte del presente trabajo se encuentra en las teorías del aprendizaje constructivista de Piaget y Vygotski, las cognitivas de Bandura, y el modelo de agencia académica de M. Maytorena. Se emplea una metodología cuantitativa vinculada con el empleo de instrumentos para el estudio de la Agencia Académica a través de inventarios que miden las decisiones que emplean los estudiantes frente a las tareas de aprendizaje. Los resultados que se reflejan en tres perspectivas: personal, mediada y colectiva. En conclusión, se debe destacar que el proceso de agencia académica de los estudiantes en el nivel superior es un campo de estudio que abre nuevas posibilidades para la comprensión del proceso formativo. A partir de la exploración de las formas de agencia académica se pueden comprender las decisiones que toman y los factores que les influyen.

Palabras clave: *Agencia, formación, autorregulación, empoderamiento y autonomía.*

Introducción

El presente documento es producto del trabajo que realiza el grupo de investigación “Agencia Académica”, tiene el objetivo de proponer un modelo de agencia que favorezca el desarrollo de competencias académicas y sociales que el estudiante deba poseer para el logro de sus metas académicas y personales durante su etapa de formación inicial como docente en la Escuela Normal.

Lo anterior, tiene como cometido plantear una manera de comprender y mejorar el proceso de formación docente mediado por mecanismos agénticos que atiendan el enfoque sustancial de los planes y programas de estudios: aprender a aprender. El soporte del presente trabajo se encuentra en las teorías del aprendizaje constructivista de Vygotski, la cognitiva social de Bandura, y el modelo de agencia académica en educación superior propuesto por Castañeda y colaboradores.

El documento inicia con una revisión del contexto histórico de la agencia académica, pasando por su consideración en el mundo actual, particularmente llamado sociedad del conocimiento. Se hace una revisión de los

principios de la agencia académica, así como del modelo de formación de docentes que prevalece en las Escuelas Normales y se concluye con la propuesta de agencia académica.

En conclusión, deseamos destacar que el proceso de agencia académica de los estudiantes en el nivel superior es un campo de estudio que abre nuevas posibilidades para el estudio e intervención de su trayectoria formativa a partir de la exploración de las formas de agencia académica en donde los estudiantes toman decisiones y reciben la influencia de los factores del entorno.

Qué debemos entender por agencia

El concepto de agencia tiene su origen en la filosofía y está vinculado con el interés del hombre con ser libre y feliz (Maytorena, 2017). El supremo bien del hombre es la felicidad y elegimos la razón como un medio para lograrla. Bravo, F. (2000, p.18) señala que Aristóteles usó la razón como la consecución del bien del hombre y como objeto práctico y moral. De esta postura se construye la ontología de la acción, pues ésta, más que movimiento, implica un modo de existencia del ser, cuando diseña metas y genera deseos personales. A este ámbito se suma la reflexión de la acción humana y la libertad de elección como motivadores del comportamiento. Por su parte Romero (2014) señala que la acción favorece la comprensión de la libertad de elección, lo que se constituye en la fuente de la actividad humana.

Santo Tomás de Aquino, heredero de la tradición aristotélica, concibió la acción racional como un fin vinculado a la satisfacción de las carencias y necesidades (Bravo, F. 2000). Toma a la voluntad como una función del intelecto en donde se contiene el libre albedrío que posee la libertad de actuar con libertad al cumplir sus deberes como ser humano. En este sentido, el libre albedrío significa la adopción de las responsabilidades de los propios actos.

Por su parte, Jean-Paul Sartre considera que el ser humano es un agente electivo de su destino y su libertad será siempre total en la medida que nunca deja de elegir qué hacer en cada situación que pueda encontrar (Hernández, 1998). Somos lo que hacemos a través de nuestras acciones, las cuales se determinan en condiciones de libertad absoluta (Maytorena, 2017).

Por lo anterior, el concepto de agencia, en su sentido general, remite a una de las cualidades más importantes del ser humano: la capacidad de actuar intencionalmente y, por lo tanto, de lograr propósitos o metas guiados por la razón (Zavala, M. y Castañeda, S., 2014). En este sentido, Bandura A. (2001) refiere que ser un agente es hacer que las cosas ocurran o sucedan intencionalmente por medio de las propias acciones, esto incluye dotaciones de sistemas de creencias, capacidades autorregulatorias, estructurales y funcionales, distribuidas a través de la cual es ejercida la influencia personal permitiendo al sujeto jugar un rol de autodesarrollo, adaptación y renovación a través del tiempo.

Una perspectiva académica del enfoque de agencia nos la proporcionan Castañeda S. y Peñalosa E. (2016), quienes la definen como un fenómeno complejo en el cual influyen múltiples componentes que se articulan a lo largo de la trayectoria de los episodios de aprendizaje académico: desde la intención de lograr un resultado determinado hasta el resultado en sí mismo, dado que genera la experiencia de agencia y la emoción concomitante. Es a través de esta trayectoria, como lo refieren los autores, que los estudiantes pueden darse cuenta de que se mueven hacia un mejor aprendizaje, esto es, pueden reconocer si han logrado un desempeño académico sobresaliente porque son autores de sus propias acciones; como lo señala Bandura A. (2001), es una capacidad que habilita a los humanos para trascender los resultados de su ambiente inmediato y hacerlos únicos, por su facultad de dar forma a sus circunstancias y a los cursos que toman sus vidas.

La agencia, en particular, su enfoque académico, destaca el papel del funcionamiento autónomo del estudiante, su capacidad adaptativa al cambio como un agente selectivo de su destino y responsable de sus metas. En opinión de Cano (citado por Maytorena, *et al.*, 2019), para lograr la calidad formativa, las instituciones de educación superior juegan un papel fundamental dado que, además de formar a los jóvenes disciplinadamente, es contribuir a su preparación para el cambio constante y ser autónomos y corresponsables de su aprendizaje, debido al desarrollo social versátil y desmesurado que ha generado desafíos y retos para quienes ingresan al campo laboral.

En este sentido, la formación en un marco de agencia, en lo general la agencia humana y en lo particular, la académica, se convierten en una posibilidad viable para la integración disciplinar formativa, en donde el

estudiante tiene la posibilidad de fortalecer sus habilidades a través de la puesta en práctica de sus procesos de pensamiento, para la atención y solución de problemas que se le presenten. Es aquí en donde al aprendizaje académico se ve respaldado por sus conocimientos, habilidades, creencias, deseos, valores y acciones metacognitivas, se conjugan para fincar expectativas de logro.

Sociedad del conocimiento y la necesidad de la agencia académica

En el marco de las sociedades del conocimiento, las instituciones de educación superior tienen el reto de formar profesionistas con un alto capital cultural congruente con la constante transformación del mundo globalizado (Castañeda, S. y Peñalosa, E., 2018). Dicha intención debe contribuir también con el desarrollo de ciudadanos satisfechos con su propia formación, con una perspectiva que les permita mejorar y profundizar sus capacidades ante los retos que se les presenten. El conjunto de este panorama es lo que se ha denominado “agencia académica”.

Los estudios recientes en el ámbito de la psicología cognitiva, la didáctica y las neurociencias rebasan las propuestas del ejercicio de transmisión del saber y del aprendizaje reproductivo, a modelos constructivistas en los que el aprendizaje es gestionado por la mente del estudiante y la enseñanza está relacionada con aprender a aprender. Sin embargo, la realidad de las prácticas escolares, particularmente en el nivel superior, incluyendo las escuelas normales, no se han producido esos cambios. La escuela nació en su origen con una función de transmisión de un conocimiento establecido y hoy en día no basta eso, la escuela debe ser un espacio para repensar el saber, porque en la sociedad el conocimiento está cambiando rápidamente (ITESO, 2013).

Los nuevos enfoques del aprendizaje de corte cognitivo y constructivista se centran en la actividad de aprendizaje, particularmente en la actividad mental de los estudiantes. La función del docente no es transmitir saberes, sino ayudar a los estudiantes a pensar, a repensar, reinterpretar, a argumentar eso que aprende.

El cambio de las prácticas escolares y, particularmente en la formación, no es un problema técnico, en cual los docentes implementen nuevos mecanismos de enseñanza, sino en el cambio de mentalidad de los agentes educativos; es un cambio de expectativas, valores y metas. Implica un cambio conceptual en la mente de los docentes y los estudiantes. La base de la enseñanza situada en el constructivismo supone transferir una buena parte del control de lo que pasa en el aula a los propios estudiantes. El docente deja de ser el centro de la actividad en el aula. Esto supone un cambio no solamente de mentalidad, sino un cambio en su identidad, en su función social, en su responsabilidad, en lo que la sociedad espera de él o ella (Pozo, 2013).

La formación docente es un problema clave. Más allá de la formación teórica o la formación sobre los modelos educativos que los docentes reciben, al final, cuando se tiene que enseñar, cuando el que se forma como docente se convierte en el titular de un grupo para enseñar, ejerce una práctica de la misma manera en que aprendió. Por lo tanto, lo primero que debe cambiar son las prácticas docentes en la institución donde se forma, en este caso, la escuela normal. Esto está relacionado con el proyecto de Bolonia que implica repensar esos espacios para centrarlos mucho más en el aprendizaje de los estudiantes, en el cual el estudiante es el verdadero agente y no el profesor.

Hoy sabemos que la formación de un profesional para ser eficaz debe basarse en una reflexión sobre su propia práctica. Debe partir de poner a ese profesional en observarse a sí mismo en su ejercicio profesional e intentar entender qué le está pasando, cuándo tiene éxito y cuándo no. La mayor parte de nuestros profesores son muy conscientes de la sensación de fracaso o vive muchas experiencias que le producen mucha ansiedad de no conseguir sus metas, de no lograr que sus alumnos aprendan. Ellos tienen esa experiencia; el problema es cómo resignifican su práctica como estudiantes que aprenden (ITESO, 2013).

En los últimos 30 años, el estudio del aprendizaje complejo, aprendizaje que se brinda en las instituciones de educación superior, comienza a centrarse en la manera en cómo el sujeto, al momento de estar frente a una situación problema, trae información de diferentes fuentes para aplicarlas de la mejor manera posible y da respuesta a la situación presentada (SEP, 2017). Esta situación es posible trasladarla a distintas áreas de formación

profesional que van, desde el aprendizaje en el aula, hasta los escenarios del aprendizaje en el servicio. Estrategias como el estudio de casos, la atención de incidentes críticos, la atención de situaciones problemas, entre otros, favorecen la atención y desarrollo de habilidades cognitivas superiores: pensamiento crítico y creativo, evaluación, abstracción, evaluación.

Se requiere de un estudiante que no sólo sea un buen conocedor de los contenidos de aprendizaje, sino que posea las habilidades para resolver problemas cuando se encuentra frente a una situación compleja que le demanda atención. En este sentido, se hace necesario explorar qué es lo que hace a un experto ser experto y qué es lo que hace a un maestro ser maestro (Pozo, 2013). En síntesis, es necesario centrar el enfoque en cuáles son los mecanismos que permiten a los expertos tener mejores competencias, mejores dominios. Sin embargo, puede presentarse la situación de gente que con una vasta cantidad de conocimiento no pueda resolver los problemas: tiene una base rica de conocimientos, pero con aplicación rutinaria, mecánica. El poseer conocimientos es una condición necesaria, pero no es una condición suficiente, se hace necesaria la transferencia de lo aprendido a situaciones vinculadas con la vida real.

En las personas expertas se puede ver cómo la base de conocimientos es manejada de forma dinámica y estratégica, estos es, adaptada a la tarea que se quiere resolver. Estos mecanismos son las estrategias de solución de problemas de forma heurística, lo que permite ver cómo adquiere el experto el conocimiento, cómo lo integra y cómo conecta la nueva información con lo que ya sabe.

Hay estrategias cognitivas que nos permiten poner en contacto algo ya conocido, con una nueva tarea. En ocasiones las tareas quedan inconclusas, pero no porque no se cuente con el aprendizaje, sino porque no resulta lógica para la mente. Los seres humanos contamos con estrategias cognitivas para interpretar el mundo y crearnos una representación de éste. En la medida en que esa representación es más rica, mejor interconectada, podremos comprender mejor la organización, la estructura de lo complejo y, por ende, el mundo que nos rodea.

Una base para el aprendizaje es la adquisición de buenas estrategias para el manejo de la información, para recuperarla, codificarla y decodificarla. Al recuperar la información de la memoria a largo plazo, entran en juego

componentes emocionales o motivacionales que favorecen el recuerdo; entrar en juego recursos estratégicos de adquisición, integración y recuperación de la memoria. El ser humano se ayuda para diseñar sus propios mecanismos de recuperación. Si algo se olvida, no es que no se haya aprendido, es que la vía de recuperación está bloqueada.

Hemos avanzado en los mecanismos de comprensión sobre lo que hacemos y nos permite aprender, esto es la base de un sistema adaptativo: el sistema cognitivo (ITESO, 2013). Esta estructura de aprendizaje está acompañada de creencias, conocimientos, intuiciones. Si se tienen creencias intuitivas, la agencia académica no se da. La agencia se dispara cuando existen detonantes de cuestionamiento sobre lo que se aprende. La base de la formación de nuestros profesionistas debe estar cimentada en las situaciones problema, la indagación, el pensamiento crítico y la reflexión.

Contamos con elementos cognitivos, conocimientos, creencias, valores y emociones. Existen mecanismos que nos ayudan a regular nuestros estados emocionales: una revaloración cognitiva-emocional nos permite regular los estados de comportamiento sobre la tarea de aprendizaje, manteniendo la claridad con la meta prevista. En lugar de huir y abandonar las situaciones ante un conflicto, contamos con elementos emocionales que nos ayudan a autorregular la situación. Una tarea académica nueva puede generar desconianza porque, después de todo, nos genera un reto, un estado de incertidumbre, pone a prueba el bienestar personal. Asumir una actitud como agentes de nuestra propia formación nos ayudará a mantener el control y encauzar de mejor manera las tareas de aprendizaje.

El contexto de la formación de docentes

Los sistemas educativos, en el ámbito mundial, han sido afectados por la globalización y por la serie de inventos que le han acompañado; la reingeniería de sistemas, los sistemas autorregulados, la cibernética, la epistemología genética, la neurociencia, entre otros. La profundidad de estos descubrimientos va más allá de sus manifestaciones científicas y tecnológicas; incluye nuevas maneras de pensar, actuar y relacionarnos. Esto ha obligado a replantear, en lo general y específico, la manera de ver la educación.

Los nuevos mecanismos de organización se enfocan en el logro eficaz y eficiente de sus metas, la mejor plusvalía y la innovación permanente de procesos que garanticen una alta competitividad en los mercados mundiales. Desde el ángulo de la reingeniería, las instituciones de educación superior son resultados de las fuentes de poder económicas; para no desaparecer deben formar parte del mercado de competencias, medido a través del desempeño de sus egresados.

Se pide que las instituciones manejen la modalidad de cambio, esto es, mejoren su rendimiento, reduzcan el costo y mejoren la rapidez de los procesos. Por otra parte, el desarrollo de comunidades de aprendizaje permanente es un requerimiento de estas organizaciones; su reflejo está en la toma de decisiones, la agilidad en el desarrollo de las tareas y la capacidad de empoderamiento del personal. Ya no es suficiente que un empleado sepa sobre su campo profesional; hoy se requiere de competencias o dominios profesionales para seguir aprendiendo, para solucionar problemas y para manejarlos de forma pertinente, ética y emocionalmente.

La formación de profesores se ha convertido en una de las primeras acciones para elevar los índices de calidad. Son las escuelas normales, las instituciones donde se ha formado a las profesoras y profesores que desarrollan su práctica profesional en el nivel de educación básica. De ahí que sea necesario, de acuerdo a la propuesta de Jean Delors en 1996, formar un ciudadano que posea las competencias necesarias para visualizar en el entorno de lo complejo, las condiciones posibles para aprender y seguir aprendiendo en la vida y a lo largo de ésta, además que sea, sobre todo, capaz de enseñarlo a las nuevas generaciones.

En los últimos años, las escuelas normales se han incorporado a un nuevo proceso de transformación, con un nuevo plan de estudios sustentado en un enfoque centrado en el aprendizaje e interdependencia con la comunidad, para el cual los formadores de profesores deben estar altamente capacitados. Esta nueva estructura curricular pone el foco de atención en el estudiante, en los dominios que debe demostrar ante una situación de aprendizaje relacionada con la vida profesional. Los conocimientos, habilidades, actitudes y valores son el medio para comprender y actuar. Se ha pedido que las acciones tengan sentido innovador, que los estudiantes transformen la manera de ver, comprender y actuar sobre su realidad y desarrollen un

pensamiento crítico, científico y creativo para innovar su intervención pedagógica (SEP, 2022).

El contexto de la formación en la escuela normal implica una nueva concepción del profesional capaz de comprender los distintos modos de aprender y enseñar, en un marco de conocimiento en el que los actores son seres creativos, autónomos y competentes, de acuerdo con las necesidades y demandas que la sociedad les plantea

Es común centrarse en la práctica realizada en el proceso de formación, en las estructuras formales del hacer profesional y la manera en que se presentan y administran los resultados de los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, esto ha provocado el reforzamiento de enfoques estandarizados de los aprendizajes, sobre mecanismos conductuales y cumplimiento de tareas. En este sentido se hace indispensable ver el conocimiento como un constructo del estudiante, más que como una idea reproducida por el contenido que debe aprenderse, lo cual implica marcar la diferencia entre el saber sabio y el saber enseñado (Chevallard, 1997), o en todo caso, entre la creencia, el saber y el conocimiento, este último visto como producto de la acción vivida (Villoro, 2011).

Desde una perspectiva sistémica y compleja, las ideas y la realidad pueden ser consideradas como sistemas en evolución, que pueden describir y analizar los hechos, atendiendo los elementos que los constituyen, el conjunto de interacciones que se establecen entre ellos y los cambios que experimentan. Desde este punto de vista, los aprendizajes de los estudiantes pueden considerarse como sistemas de ideas en evolución. Su contenido, puede ser analizado atendiendo su complejidad, de lo reduccionista a lo menos reduccionista. El grado de complejidad de un determinado sistema de ideas, viene determinado por la cantidad y calidad de sus elementos (significados) que los constituyen y de sus interacciones. Al respecto, Porlán (1998), señala la posibilidad de poder cambiar la forma de pensar y realizar el proceso de construcción de los aprendizajes a través del pensamiento profundo. En este sentido, se piensa que los procesos cognitivos pueden interiorizarse institucional e individualmente como parte de un proceso de formación, garantizando el aprendizaje académico complejo, a través de aplicación de estrategias cognitivas, metacognitivas, epistémicas, volitivas y emocionales, en un marco de agencia académica.

Comprender qué piensan los estudiantes y qué conocimiento mantienen acerca de ello y por qué lo piensan de esa manera, cómo pueden alcanzar sus metas y cómo pueden autorregular sus procesos, favorece la construcción de un modelo de agencia académica que puede ser usado como mecanismo en la autoformación de sus trayectorias académicas, de tal manera que su preparación sea un escenario permanente de aprender a aprender.

La presente propuesta no sólo pretende interrogar los aprendizajes y la forma en que se adquieren y su influencia en la práctica, sino también reconocer la manera en que los procesos de adquisición pueden transformarse en mecanismos autorregulatorios de formación. Esto es, en el ejercicio de la transposición, el estudiante necesita hacer que sus aprendizajes se transformen en dominios que le permitan aprender consigo mismo y con los demás.

Esta propuesta contribuye a la construcción del *corpus* de conocimiento sobre la agencia académica en las instituciones formadoras de docentes, el cual podrá constituirse en un marco de referencia que reivindique los procesos de enseñanza de los estudiantes; promueve, además, el complejizar la lectura del sujeto como agente de su propia formación.

Por otra parte, permitirá la resignificación de los programas de formación inicial de profesores, los cuales se han organizado tradicionalmente en la lógica del reconocimiento del saber sabio como único y digno de ser considerado.

Esta propuesta está sustentada en el enfoque constructivista y la psicología cognitiva, lo que alienta al análisis crítico de los aprendizajes de los estudiantes y de su proceso de formación, haciendo que el estudio tome en consideración los atributos del aprendizaje complejo en un marco del modelo de agencia académica, situando al estudiante en el centro del proceso de formación. Es este modelo resulta imprescindible que los estudiantes, evidencien, cuestionen y analicen sus propias ideas sobre qué y cómo aprender. De este modo se pondrá de manifiesto el pensamiento de sentido común y podrá darse paso a la promoción del cambio conceptual, metodológico y actitudinal de su formación, a partir de un modelo de intervención de agencia académica.

El enfoque actual de los planes y programas de estudios de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica (2018 y 2022) tienen su enfoque centrado en el aprendizaje y su vinculación con el contexto. En

ellos se reconoce la capacidad del sujeto para aprender a partir de sus experiencias y conocimientos previos, también reconoce los medios que le ofrece la institución y los recursos tecnológicos para que estos aprendizajes puedan consolidar las competencias profesionales (SEP, 2018). Un énfasis particular se hace a la manera de lograr el aprendizaje a través del empleo de estrategias que favorezcan el establecimiento de relaciones con situaciones de la vida real, favoreciendo la autonomía y posibilitando la formación a lo largo de la vida.

En lo particular, el enfoque del plan de estudios 2022 promueve la vinculación de los aprendizajes con las situaciones de la vida real, considerando la interrelación de los pilares escuela-comunidad-territorio, en donde el aprendiz es un sujeto cognoscente que aprende a responder a las demandas sociales de su saber ser y saber hacer.

Dentro de las profesiones, en concreto, la docencia, el saber ser y saber hacer, está estrechamente vinculada al ámbito de los dominios y capacidades que debe lograr. Tomando en consideración el tema en cuestión, es necesario ofrecer un enfoque de agencia académica que le permita comprender con claridad en qué consiste la práctica profesional, qué papel juega el conocimiento educativo que se adquiere, que posee y se produce en torno a la profesión, cómo se aprende a ser docente y cómo guiar su propio proceso formativo.

Modelo de agencia académica en la formación inicial de docentes

Como se ha señalado, la agencia académica, en su sentido general, remite al desarrollo de una de las cualidades más importantes del ser humano: la capacidad de actuar intencionalmente y, por lo tanto, de lograr sus propósitos o metas guiados por la razón (Zavala y Castañeda, 2014). Ser un agente es hacer que las cosas ocurran por medio de las propias acciones. Esto incluye la consideración y confrontación del sistema de creencias, capacidades autorregulatorias, estructurales y funcionales, a través de la cual es ejercida la influencia personal, permitiendo al sujeto jugar un rol de autodesarrollo, adaptación y renovación a través del tiempo (Bandura, 2001).

Empoderar a los estudiantes para que sean agentes de su propia formación es un proceso que implica no sólo el conocimiento disciplinar, sino la manera de implicarse en la construcción de nuevos conocimientos, aprovechando el dominio de diversas estrategias que promuevan un mejor aprendizaje: comprender las decisiones que toman e influir de mejor manera en sus creencias, procesos cognitivos y teorías implícitas.

Por lo anterior, es importante considerar el manejo de un modelo de agencia académica que favorezca la interrelación de diferentes estructuras de aprendizajes para que, de forma intencionada, se provoque un mecanismo de autorregulación consciente de las situaciones de aprendizaje a través de los procesos de pensamiento. Al respecto, el modelo que se presenta interactúa con dos modelos de agencia, el de Bandura, sustentado en una visión psicosocial y el de Castañeda, S. y Peñalosa, E., vinculado con una postura cognitiva-epistémica-volitiva-emocional. La integración de ambos modelos permite focalizar la atención en el desarrollo de los aspectos personales, para derivar de ellos, como lo hace Bandura, en el desarrollo de una agencia colectiva influida por la manera en que el estudiante es consciente del empleo de los recursos de apoyo que están a su alcance e interactúa con ellos con estrategias que le posibilitan aprender y adquirir los dominios necesarios. De esta manera, el modelo constituye una estructura interdisciplinaria, articuladora y congruente con los contextos socioculturales de la formación y la práctica profesional enunciados en los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestras y maestros de educación básica, en el enfoque centrado en el aprendizaje e interdependencia con la comunidad.

En la consideración de la primera parte del modelo Bandura (2001), agencia humana en escenarios educativos, plantea que el agente crea entornos propios para actuar y los cambia a modo, de tal forma que le permitan aprender haciendo uso de sus referentes inmediatos. Existe una relación triádica entre persona (agente), medio ambiente (estructura) y comportamiento (resultado). En esta relación se establece que las personas crean el ambiente, al que a su vez le dan forma y, por tanto, le influyen en el comportamiento. Derivado de esto, Bandura (2001) citado por (Maytorena, 2019) establece tres modos de agencia: personal, mediada y colectiva.

En la primera de ellas, el modo personal, es entendido como la capacidad cognitiva y metacognitiva que el estudiante emplea de forma interde-

pendiente para tomar decisiones en función de sus metas académicas y emprende las acciones necesarias para su consecución. El segundo, el modo de agencia mediada, constituye la percepción del estudiante sobre el uso de estrategias instruccionales que el profesor y la institución le brindan, sirviendo como mediadoras del aprendizaje y el autodesarrollo personal; dentro de este rubro se consideran los apoyos de tutoría y de asesoría académica y profesional. Por último, el modo de agencia colectiva se define como el grado de pertenencia del estudiante al grupo escolar, a los escenarios de la práctica pedagógica y el compromiso que ejerce hacia el logro de los objetivos comunes de aprendizaje con sus compañeros, docentes, asesores y tutores, en el ejercicio de un aprendizaje colaborativo.

Por otra, el modelo de agencia fincado en la aplicación estratégica de atributos de aprendizaje complejo, parte del sentido de que los atributos son las cualidades propias de una persona que le sirven para reconocer los mecanismos de intervención que necesita para realizar una tarea y autorregularla (Castañeda, S. y Peñalosa, E., 2018). Los atributos son los siguientes:

a) La actividad cognitiva constructiva responsable de comprensiones, sucesivamente más precisas y complejas, de los contenidos de aprendizaje; *b)* los conocimientos y habilidades metacognitivas que guían el inicio, mantenimiento, monitoreo y reflexión del logro obtenido y el cambio requerido; *c)* las creencias epistemológicas que los estudiantes tienen sobre los conocimientos por aprender y que afectan, de manera importante, el compromiso con el que ellos se involucran en la tarea y acción de aprender; y *d)* los componentes volitivos y de regulación emocional cuyos efectos influyen de manera determinante sobre las acciones de estudiar y aprender (pág. 17-18).

El modelo está integrado por 5 grandes campos. El primero, es el Inventario de Agencia en Situaciones Escolares que se entrelaza con los tres grandes modos de agencia: personal, mediada y colectiva. Su posición es estratégica porque permite, en primera instancia, ser el instrumento que genera un estado de conciencia en el estudiante sobre su situación en los escenarios de aprendizaje. El ejercicio reflexivo que éste puede provocar permite la autorregulación del estudiante y, por ende, encauzarse en un ejercicio agéntico de su propia formación.

Es deseable que el estudiante asuma una actitud sincera sobre su propios dominios, competencias, actitudes y valores hacia en aprendizaje. Esta acción es el principio del abordaje del problema del aprendizaje y del conocimiento, desde la perspectiva de la participación activa de los sujetos en donde la reflexión, la autoconciencia y el autocontrol, constituyen el eje básico de esa participación (Mayor, J., Suengas A. y Gonzáles J., 1995). Su enlace en los tres modos de agencia motiva una reconsideración de su valoración, lo que deriva en indicios para la mejora continua.

El Inventario de Agencia en Situaciones Escolares, de Maytorena M. (2019), está contenido con 47 reactivos en formato tipo Likert con cuatro opciones de respuesta (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo), dividido en tres escalas y ocho subescalas, de la siguiente manera:

Tabla 1. *Estructura del Inventario de Agencia en Situaciones Escolares*

Escalas	Subescalas	Ejemplo de reactivos
Agencia Personal No. reactivos: 20	Auto-reactividad	• Cuando estudio para presentar un examen sé cuáles son mis fallas y mis aciertos. • Para realizar mis tareas académicas me aseguro de tener claras las instrucciones.
	Previsión	• Desarrollar las habilidades que me faltan para lograr mis objetivos en la escuela. • Empezar las acciones necesarias para desarrollar las habilidades que se requieren en mi área de interés.
	Autorreflexión	• Sé lo que me parece fácil de las actividades académicas que realizo. • Cuando estoy realizando mis tareas señalo lo que no entendí para preguntar a qué se refiere.
	Intencionalidad	• Realizar todas mis tareas escolares para tener un mejor resultado. • Centrar mi atención en los contenidos que se van a incluir en los exámenes.
Agencia mediada No. reactivos: 11	Apoyo docente	• Los profesores de la carrera que estudio emplean esquemas o diagramas que me facilitan aprender la información revisada en clase. • Me relaciono con los profesores que me pueden brindar apoyo en las áreas de trabajo futuro en mi profesión.
	Tengo interés en colaborar con profesores	• Tengo interés en trabajar para desarrollar habilidades laborales que me permitan tener éxito económico en mi profesión. • Atiendo las convocatorias de becas proporcionadas por la institución para tener acceso a medios y/o materiales educativos.



◀ *Continuación.*

Agencia Colectiva No. reactivos: 16	Interacciones sociales	• Es importante para mí asumir responsabilidades junto a mis compañeros de estudio para lograr cubrir cabalmente con las tareas y actividades que se me asignan. • Es importante acatar y promover el cumplimiento de las reglas establecidas por el grupo para alcanzar las metas que nos trazamos como colectivo.
	Aprendizaje colaborativo	• Acordar una división del trabajo entre todos con una lógica común y ordenarlo antes de entregarlo, nos permite alcanzar resultados óptimos. • El uso de recursos compartidos facilita que mis compañeros y yo realicemos las tareas con más probabilidades de éxito.

Fuente: Maytorena, M. (2019).

Los resultados obtenidos permiten al estudiante en particular y al docente, tutor o asesor, en lo general, reconocer la percepción del estudiante y proyectar su grado de desempeño en futuras tareas de aprendizaje.

El segundo campo, agencia personal, corresponde a la puesta en práctica, en forma estratégica, de los atributos de aprendizaje académico y como derivado del ejercicio con el inventario. En este momento los estudiantes tienen la posibilidad de reconocer la manera como dominan los mecanismos de comprensión básicos y complejos, esto es, el dominio de habilidades básicas y superiores para la comprensión de las tareas de aprendizaje, lo que les permite implementar, de ser necesario, estrategias para el fortalecimiento de las habilidades necesarias para cada uno de los atributos.

Esta etapa es importante porque se ponen en marcha, en palabra de Mayor, J., Suengas A. y Gonzáles J. (1995), estrategias que, poco a poco, permiten incorporar el autoaprendizaje y el autocontrol metacognitivo. Este proceso está caracterizado por dos procedimientos: el primero de ellos es una participación dirigida por el docente a través de la enseñanza, instrucción o entrenamiento y un segundo procedimiento, caracterizado por la participación activa del estudiante, quien terminará haciendo conscientes sus capacidades de aprender a aprender y aprender a pensar en forma agéntica. Este momento está caracterizado por el desarrollo metacognitivo del aprendizaje y el pensamiento, resultado de multiplicar el papel que juega el conocimiento y la participación activa del estudiante, sobre todo si es consciente de su papel.

El tercer campo, agencia mediada, brinda los medios instruccionales que permiten al estudiante fortalecer sus habilidades y dominios. Estos recursos son brindados por el profesor en las instituciones formadoras y en los escenarios en donde los estudiantes realizan sus prácticas pedagógicas. Este tipo de apoyos académicos son representados por los docentes, tutores y asesores, así como por los compañeros que brindan apoyo a través de prácticas de cotutoría. En este campo también se integran los apoyos económicos como los programas de becas u otros mecanismos que, pueden proporcionar al estudiante la seguridad y estabilidad para poder continuar sus estudios.

El aspecto más representativo de la agencia mediada es la manera como el estudiante puede tener control sobre las condiciones sociales e institucionales que afectan su vida (Bandura, citado por Mytorena, 2017). El estudiante busca la seguridad y el bienestar para su desarrollo educativo. Al respecto, Bandura señala que los estudiantes intentan, por un medio u otro, conseguir a quienes tienen el acceso a recursos, especialización o quien maneje la influencia e impulso para actuar según su mandato, para afianzar o lograr los resultados que esperan.

La agencia mediada atiende el desarrollo de la eficacia social percibida como un puente que une los esfuerzos mediados por otros. Para Maytorena (2017), estos esfuerzos pueden usarse de maneras que promuevan el autodesarrollo y cultivo de las competencias personales, favoreciendo la seguridad y el poder, pero su vulnerabilidad, producida por su incorrecto manejo, puede fijarse en la dependencia, subordinación y favores hacia los otros.

Por otra parte, bajo la mirada sociocultural, la mediación favorece el desarrollo de la personalidad, potenciando la construcción del ser social a través de acciones complejas producto de la interrelación y de la capacidad de pensar sobre la acción. El sujeto se ajusta al contexto y a las condiciones que cambian su pensamiento, de tal manera que sus constructos son producto de esa interacción, con su contexto y con los demás actores.

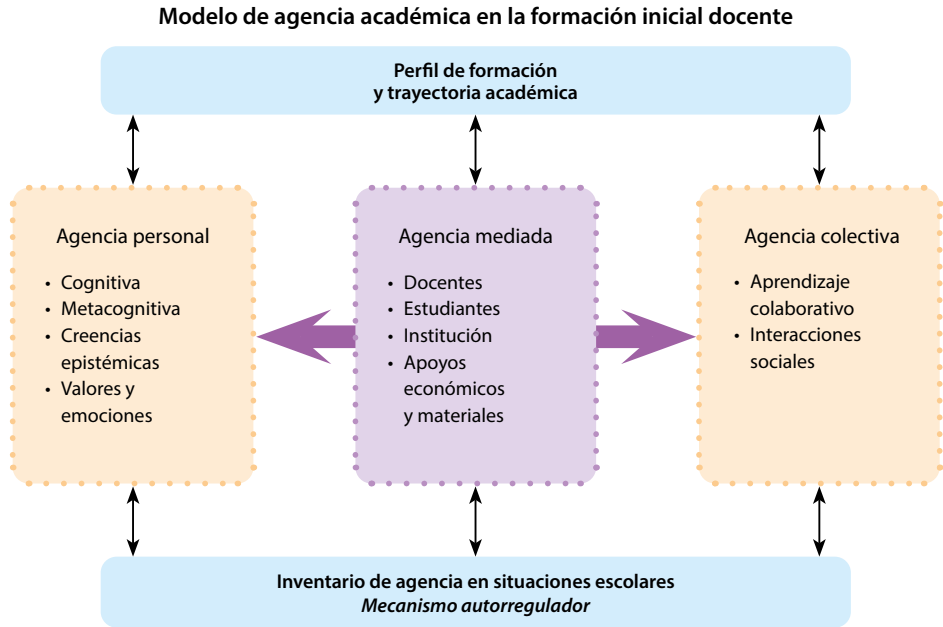
El docente se vuelve mediador a través de su agencia académica ejercida por sus mecanismos de enseñanza, que buscan alcanzar en el estudiante un máximo nivel de sus aprendizajes a través de su constancia y su esfuerzo. En este sentido, la mediación es un ejercicio de proximidad de la zona de desarrollo proximal, bajo el empleo de mecanismos mediadores que permi-

ten que el estudiante estreche la distancia entre su desarrollo real y el nivel de potencial deseado, esto es, lo que el estudiante puede hacer con la ayuda de un docente o de algún o algunos compañeros. Se recomienda que esta ayuda sea temporal para que el propio estudiante pueda trascender a los niveles de autonomía necesarios.

El cuarto campo, la agencia colectiva, representa los mecanismos de colaboración y participación con los que el estudiante puede fortalecer su sentido de pertenencia, compromiso de logro e identidad. Está relacionado con los objetivos comunes de aprendizaje. En este espacio pueden encontrarse los compañeros de grupo, equipo de trabajo, equipo deportivo, las redes de colaboración, el grupo de investigación, el grupo de asesoría o tutoría, así como el o los equipos de prácticas pedagógicas.

Por último, el quinto campo, perfil de formación y trayectoria académica, corresponden a la estructura de la columna vertebral que representa el territorio y el mapa del proceso de formación. Esto es, como territorio, el plan y los programas de estudios, representan la visión teórico-metodológica que sustenta el modelo educativo. En ellas se plasma el ideal formativo, el deber ser. De esta estructura se desprenden los dominios y el perfil profesional, mismos que se integran a la estructura agentiva personal, por estar asociadas a la capacidad cognitiva y metacognitiva de comprensión de contenidos y toma de decisiones en función de las metas y acciones emprendidas para conseguirlas.

La trayectoria académica traducida bajo la estructura formal de una malla curricular, bajo los criterios de flexibilidad formativa, favorece la toma de decisiones del estudiante para aprovechar las actividades de formación complementarias o extracurriculares que mejor convienen a su interés, para trazar una trayectoria formativa personalizada, acorde con sus necesidades formativas. Este ejemplo constituye el mapa formativo que el estudiante diseña a partir de que conoce el territorio formal de formación.

Figura 1. *Modelo de agencia académica en la formación inicial de docentes*

Fuente: elaboración propia con base en Castañeda, S. y Peñalosa, E. (2018) y Maytorena, M. (2017).

Integración de los mecanismos de agencia académica en el escenario de formación

Dentro del campo de la formación docente, en particular en el tema del agenciamiento, la práctica reflexiva adquiere vital importancia cuando los escenarios de la política educativa y la investigación colocan al profesorado como agente imprescindible de la calidad educativa (Rupérez, 2014). En este sentido, la práctica reflexiva es la capacidad de desarrollar el juicio pedagógico que permite hacer frente a la realidad educativa de manera crítica, pensada, compartida y sistemática, con el fin de abordarla adecuadamente, generar conocimiento de la propia práctica y buscar alternativas para la mejora (Schön, 1984).

Un estudiante que aprende a realizar el ejercicio de la práctica reflexiva consigue agenciarse, adquiriendo dos beneficios esenciales de este quehacer: uno, el de construir conocimiento desde su práctica y, el segundo, producir

conocimiento para la actividad profesional. Este segundo constituye un aporte significativo para el campo educativo.

La concepción de agencia aportada por Priestley (citado por Verástegui M. y Úbeda, J. 2022), para abordar la práctica reflexiva del docente, incorpora el enfoque ecológico, esto es, añade a la comprensión de la acción la interrelación de los diferentes elementos que la componen, esto es, la agencia es la capacidad profesional que tiene el docente para formular posibilidades para la acción, la consideración activa de esas posibilidades, el ejercicio de la elección y los factores contextuales, es decir, las estructuras sociales, materiales y culturales que influyen en el comportamiento humano. La propuesta de agencia de Priestley no sólo recoge la capacidad del docente o de quien se forma como docente en la escuela normal como una figura central de la práctica, sino cómo esta capacidad interactúa con otros factores, permitiendo comprender que la agencia es un fenómeno que se logra en los contextos y a través de ellos, porque no puede ser comprendida sin tomar en cuenta sus interrelaciones.

Cabe señalar que la propuesta de Priestley no se ciñe a la capacidad de actuar de los sujetos, sino como un proceso de agenciamiento que éstos logran a lo largo del tiempo con reconocimiento del pasado, del presente y proyección futura. Cuando se dice que el sujeto logra la agencia, en este caso el agenciamiento del docente a través de su práctica reflexiva, se permite colocar el conocimiento de la docencia como un fenómeno emergente con doble intencionalidad: cómo aquella que surge en una situación dada que requiere la toma de decisiones para actuar y, por otro lado, como el conocimiento que requiere ser sistematizado y transferido. Este último escenario nos da cuenta de la forma como el conocimiento puede accionarse y provocar mecanismos de agenciamiento docente.

Priestley (citado por Verástegui, M. y Úbeda, J. 2022), señala la existencia de tres dimensiones de agencia: iterativa (que se repite), proyectiva y práctica evaluativa. La primera de ellas, la iterativa, se conforma de la experiencia previa, de las habilidades, conocimientos, creencias y valores de los sujetos. Éstas constituyen esquemas del pensamiento que permiten actuar y orientar la práctica educativa. Esta dimensión predomina esencialmente en la etapa de formación inicial y se transfiere a lo largo de la vida profesional. Sobre esta dimensión estaremos profundizando más adelante.

La segunda de ellas, la proyectiva, influida por la anterior, juega un papel importante a la hora de modelar los propósitos profesionales; si bien se relaciona con las creencias y valores, está relacionada con la orientación futura de la profesión; se ajusta a las normas y expectativas sociales.

La tercera, práctica-evaluativa, está relacionada con la serie de percepciones e interrelaciones que el docente genera de su entorno profesional, establece retos y posibilidades de acción. Moldea sus decisiones y acciones.

La propuesta de Priestley ofrece un enfoque global y sistémico al concepto de agencia, previsto no sólo por la capacidad de actuar del individuo, sino como un fenómeno de interacción en diferentes contextos.

Conclusiones

El objetivo del presente trabajo fue el de proponer un modelo de agencia para favorecer el desarrollo de competencias académicas y sociales que el estudiante debe poseer para el logro de sus metas académicas y personales durante su etapa de formación inicial como docente en la escuela normal e implícitamente comprender y mejorar el proceso de formación docente mediado por mecanismos agentivos que atienden el enfoque sustancial de los planes y programas de estudios: aprender a aprender.

Este objetivo se atendió a través de la presentación del modelo de agencia académica para la formación inicial de docentes en el que se entrelazan el modelo de agencia humana en escenarios educativos con la relación triádica de la persona (agente), medio ambiente (estructura) y comportamiento (resultado) y el modelo de Castañeda (cognitiva-epistémica-volitiva-emocional). Este es un mecanismo intencionado de organización y autorreflexión permanente, que hace puente entre lo conocido y lo desconocido, entre los supuestos y los saberes académicos, entre las creencias epistémicas y la realidad. Vinculado a esto se establece la relación entre el plan y los programas de estudios de la carrera y las trayectorias formativas de los estudiantes.

El inventario de agencia humana es una herramienta que favorece el análisis y reflexión del estado académico en el que se encuentra el estudian-

te, siendo un detonante para el ejercicio metacognitivo de su propia formación: es el punto de partida para el ejercicio de la agencia académica.

La investigación sobre los procesos de agencia académica de los estudiantes en el nivel superior, en particular en las escuelas normales, es un campo de estudio que abre nuevas posibilidades para la comprensión del proceso formativo. A partir de la exploración de las formas de agencia académica de los estudiantes se pueden comprender las decisiones que toman y la influencia que tienen sus creencias, cogniciones y sus teorías implícitas. De este modo, se puede resignificar el ejercicio del proceso de enseñanza y aprendizaje, al conceptualizarlo como un proceso humano.

Las escuelas normales deben ser espacios en donde se “repiensa” el saber, comprendiendo que la sociedad y el conocimiento están cambiando rápidamente. De ahí que la función del docente es ayudar a los estudiantes a pensar, repensar reinterpretar y argumentar su realidad. Por ello el mecanismo de las competencias y dominios es demostrar la capacidad que los estudiantes tienen para usar el conocimiento en la interpretación de problemas nuevos y la confrontación ante diferentes situaciones de aprendizaje. En el marco de las sociedades del conocimiento, las instituciones de educación superior y, por ende, las escuelas normales, tenemos el reto de formar profesionistas con un alto capital cultural congruente con la constante transformación del mundo globalizado.

Es indispensable destacar que el concepto de agencia, en su sentido general, toma en consideración una de las cualidades más importantes del ser humano: la capacidad de actuar intencionalmente y por lo tanto, de lograr sus propósitos o metas, guiándose por la razón.

Ser un agente es hacer que las cosas ocurran o sucedan intencionalmente por medio de las propias acciones. Esto incluye la consideración y confrontación del sistema de creencias, capacidades autorregulatorias, estructurales y funcionales, a través de las cuales es ejercida la influencia personal, permitiendo a las personas jugar un rol de autodesarrollo, adaptación y renovación a través del tiempo.

Referencias

- Bandura A. (2001). *La teoría cognitiva social: una perspectiva agencial*. Revisión anual de psicología. En línea: <https://www.docsity.com/es/teoria-de-la-cognicion-social/5227235/>
- Bravo, F. (2000). *La naturaleza de la acción según Aristóteles*. Episteme, NS, 20 (2), 17-89. En línea: <https://padron.entretemas.com.ve/cursos/AdelD/unidad2/AccionAristoteles.pdf>
- Castañeda, S. y Peñalosa, E. (2016). *Fenomenología de agencia académica*. México. CONACYT-UAM Unidad Cuajimalpa. En línea: http://www.cua.uam.mx/pdfs/revistas_electronicas/libroselectronicos/2017/agencia_academica/agencia_electronico.pdf
- Castañeda, S. y Peñalosa, E. (2018). *Derivación tecnológica en apoyo a la agencia académica en educación superior*. México. UAM-UNAM.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aiqué.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas de la psicología de la educación*. México. Paidós.
- ITESO (2013). *Entrevista al Dr. Juan Ignacio Pozo en el marco del XX Symposium de Educación y XXXIII semana de psicología en ITESO*. Fronteras Educativas. México. En línea: <https://www.youtube.com/watch?v=CGJmFuseEJM>
- Maytorena, M. (2019). *Efecto de la mediación de la agencia humana en escenarios educativos*. Facultad de Psicología UNAM. México. En línea: <https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2020.2.345>
- Mayor, J., Suengas, A. y Gonzáles, J. (1995). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. España. Síntesis Psicológica.
- Maytorena, M. (2017). *Una aproximación interdisciplinaria a la Agencia Humana en Escenarios Educativos*. Tesis para obtener el grado de Doctora en Ciencias Sociales. México. Universidad de Sonora.
- Pozo, J. I. (2013). *Aprendices y maestros. La Psicología cognitiva del aprendizaje*. España. Alianza Editorial.
- Pozo, J. I. (2014). *Psicología del aprendizaje Humano. Adquisición del conocimiento y cambio personal. La Psicología cognitiva del aprendizaje*. España. Morata.
- Romero, R. (2014). *Teoría de la libertad de elección: aplicación en la praxis ética*. Quipukamayoc. Revista de la Facultad de Ciencias Contables, Vol. 22(42), 169-177. Perú. En línea: <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/quipu/article/view/11059/9938>
- Rupérez, F. L. (2014). *Fortalecer la profesión docente. Un desafío crucial*. Madrid. Narcea.
- Porlan, A., y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla. Díada.
- SEP (2017). *Conversando con la Dra. Sandra Castañeda*. Programa Educación al día-agencia académica. UNAM. Televisión Educativa. México. En línea: <https://www.youtube.com/watch?v=XSLSHVYFcSI>

- SEP (2018). *Planes y programas de estudios de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica*. México. Diario Oficial en Línea: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0
- SEP (2022). *Planes y programas de estudios de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica*. México. Diario Oficial en Línea: https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_5_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. España. Paidós.
- Verástegui, M. y Úbeda, J. (2022). *El papel del conocimiento en la agencia docente: un modelo teórico de comprensión*. Ediciones Universidad de Salamanca. En línea: <https://revistas.usal.es/tres/index.php/11303743/article/view/26953#:~:text=El%20conocimiento%20del%20profesorado%20es,mejora%20de%20los%20sistemas%20educativos>.
- Zavala, M. y Castañeda, S. (2014). *Fenomenología de agencia y educación. Notas para el análisis del concepto de agencia humana y sus proyecciones en el ámbito educativo*. México. Magister. En línea: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5591911>
- Villoro, L. (2011). *Creer, saber, conocer*. México. Siglo XXI.

5. Dificultades en el diseño y aplicación de secuencias didácticas durante la formación docente inicial: el caso de estudiantes normalistas de matemáticas

SAÚL ELIZARRARÁS BAENA*

MARICELA BONILLA GONZÁLEZ**

ORLANDO VÁZQUEZ PÉREZ***

<https://doi.org/10.52501/cc.309.05>

Resumen

El objetivo de esta investigación cualitativa (Eisner, 1998) es interpretar las dificultades que presentan docentes de matemáticas en formación inicial cuando utilizan el error como medio para la enseñanza de las Matemáticas. La recopilación de datos fue a partir del diseño y aplicación de propuestas de intervención didáctica que fueron elaboradas por los estudiantes normalistas que cursaban el séptimo y octavo semestres de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria (LEA-MES), también se utilizó el guión de observación de la clase durante sus prácticas profesionales, por lo que el investigador fue un observador no participante (Woods, 1997). Cabe señalar que se concibe al error como una oportunidad para aprender y no por su carácter sancionador, por lo que es sugerible que se provoque de manera deliberada (Astolfi, 2004). En este sentido, el error como medio para la enseñanza de las matemáticas es fundamental en la formación docente inicial, ya que es una perspectiva que

* Doctor en Ciencias de la Educación. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel I). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9623-3452>

** Doctora en Ciencias en la Especialidad de Matemática Educativa. Profesora-investigadora de la Escuela Normal Superior de México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4059-9114>

*** Doctor en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1973-3968>

promueve el desarrollo del pensamiento matemático e incluye el razonamiento lógico-matemático que incide en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo. Se pudo identificar que a quienes participaron en esta investigación, se les dificultó en gran medida conectar la perspectiva teórica del error como medio para la enseñanza con el diseño, aplicación y análisis de la propuesta de intervención didáctica.

Palabras clave: *Dificultades, secuencias didácticas, formación docente, estudiantes normalistas.*

Introducción

En este capítulo se recupera la experiencia como formadores de docentes en el proceso de asesorar el trabajo de titulación de estudiantes normalistas de matemáticas que cursan el séptimo y octavo semestres de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria (LEAMES) que se imparte en la Escuela Normal Superior de México.

Con base en la identificación de las dificultades para el diseño y aplicación de una secuencia didáctica por parte de los sujetos de estudio citados, cuando utilizan el error como medio para la enseñanza de las Matemáticas y la resolución de problemas, la finalidad es la generación de aportaciones que permitan la comprensión del problema educativo que, indudablemente es demasiado complejo.

Se coincide con la idea de concebir el error como una oportunidad para aprender sin un carácter sancionador (Astolfi, 2004), ya que permite el desarrollo del pensamiento matemático de forma dinámica, al promover la activación de procesos de razonamiento matemático y excluye la mecanización de procedimientos, a través de un gran número de ejercicios graduados y programados.

Esta investigación educativa es de corte cualitativo (Eisner, 1998), la recopilación de datos fue a partir del diseño y aplicación de propuestas de intervención didáctica que fueron elaboradas por los estudiantes normalistas que cursaban el séptimo y octavo semestres de la LEAMES, también se utilizó el guión de observación de la clase durante sus prácticas profesiona-

les y se utilizó el diario de clase de los estudiantes normalistas para la interpretación de su intervención en el aula. La técnica utilizada fue la observación no participante (Goetz y Lecompte, 1988).

En el desarrollo de este trabajo, se muestran algunas evidencias que dan cuenta de las dificultades de quienes participaron en esta investigación para conectar la perspectiva teórica con el diseño y la aplicación de la propuesta de intervención didáctica.

El error como medio para la enseñanza de las matemáticas es fundamental en la formación docente inicial, ya que es una perspectiva que promueve el desarrollo del pensamiento matemático e incluye el razonamiento lógico-matemático que incide en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo.

Planteamiento del problema

La experiencia que se tiene al asesorar trabajos de titulación bajo la modalidad de tesis en la Licenciatura y Enseñanza del Aprendizaje de las Matemáticas para la Educación Secundaria (LEAMES), ha permitido el reconocimiento y la identificación de dificultades para el diseño y aplicación de una propuesta de intervención didáctica con estudiantes del nivel secundaria.

Este hecho implica la necesidad de conocer cuál es el resultado de algunas investigaciones desarrolladas en instituciones educativas de diversos países de la región latinoamericana, esto con el afán de conocer las particularidades y sus posibles alternativas de solución, propuestas ante problemas que pudieran ser comunes a la formación docente que se imparte en la LEAMES de la Escuela Normal Superior de México (turno vespertino).

Desde una mirada en retrospectiva, Jiménez (2019) analiza los orígenes y la evolución histórica de la formación de profesores de matemáticas en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Al respecto, encontró una separación entre la formación matemática disciplinar y la didáctica y pedagógica, ya que se concebía a la enseñanza como sinónimo de exponer correctamente los contenidos matemáticos sin preocuparse porque el estudiante aprendiera.

Pérez (2022) concibe la formación docente de forma integral y como base para que los estudiantes logren los conocimientos y habilidades

lógico-matemáticas, lo cual requiere la aplicación de distintas estrategias docentes que hagan posible los procesos de análisis, interpretación, cálculo, entre otros. En particular, la autora refiere que al aplicar herramientas tecnológicas se propicia un mejor entendimiento de las operaciones y procesos para la resolución de problemas matemáticos.

Por su parte, Mejía (2022) señala que los mayores retos del profesorado de matemáticas son acerca del desarrollo de estrategias didácticas efectivas para la enseñanza en escuelas secundarias públicas y cómo lograr la inclusión educativa en el aula. El autor puntualiza que aun cuando los docentes han recibido diversos procesos de formación docente, éstos no han trastocado sus creencias profundas y sólo han admitido una hiperresponsabilización en los resultados educativos.

Reyes y Pedroza (2023) diseñaron un método dinámico que denominaron ecología del aprendizaje, mediante el cual pretendían superar la separación entre formación y práctica docente de profesores de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México, quienes a pesar de que recibían cursos de actualización en conocimientos didácticos y pedagógicos innovadores (constructivismo), su enseñanza consistía en ejercicios repetitivos, mecánicos y rutinarios. Algunos de sus resultados fueron que, de un total de 50 participantes, la mitad presentó una innovación en su práctica la principal de todas se basó en la resolución de problemas matemáticos reales.

Con base en lo expuesto, el objetivo de esta investigación es interpretar las dificultades que presentan docentes en formación inicial de matemáticas cuando utilizan el error o la resolución de problemas, o ambas, como medios para la enseñanza de las Matemáticas, durante las prácticas profesionales de estudiantes normalistas de Matemáticas que cursan el séptimo y octavo semestres de la LEAMES.

Referentes teóricos

Sin duda el docente enfrenta tensiones profesionales y personales, no sólo porque se le considera el responsable del fracaso escolar, sino también porque debe enfrentar nuevas reformas educativas que son planteadas por quie-

nes llevan la responsabilidad de diseñar políticas públicas en educación sin hacer un análisis profundo del sistema educativo nacional antes de tomar decisiones.

Bernaté y Romero (2020) refieren que la formación docente debe ser una prioridad social y cultural sin caer en la idea de responsabilizar a los docentes del fracaso escolar ni instrumentando políticas públicas punitivas. Así, lo que plantean los autores es que haya una política educativa para la formación docente de forma integral, acorde con las necesidades de una región o país y que, por lo tanto, se realice un gasto público necesario y suficiente para que la innovación educativa se vea reflejada en las aulas con los estudiantes.

Sin duda alguna, el panorama frente al proceso educativo ha tenido avances en términos de organización escolar, inversión de recursos y formación académica de los docentes, sin embargo, es claro que aún falta mucho camino por andar, sobre todo en lo que respecta a las condiciones en las que labora el capital humano [Bernaté y Romero, 2020, p. 25].

En concordancia con Bernaté y Romero (2020), una formación docente debe partir de lo que piensan tanto los estudiantes como los docentes; para ello se deben considerar las necesidades del contexto educativo; principalmente se deben analizar los procesos de formación y sistematizar las experiencias logradas por los docentes desde las últimas reformas educativas.

Aquí nos centramos en la formación docente inicial, porque consideramos que es en este proceso en el cual el docente puede adquirir elementos teóricos y prácticos que le ayudarán en gran medida cuando se incorpore al trabajo docente de manera formal.

Con base en lo anterior, un aspecto que no debe pasar desapercibido es la reflexión docente, toda vez que es de gran relevancia para la mejora de la práctica educativa. En este sentido, Perrenoud (2007) plantea que el docente reflexivo debe tomar decisiones sustentadas en cuatro saberes: amplio, académico, especializado y experto.

Derivado de lo expuesto, es indispensable que el docente pueda planificar acorde con la perspectiva teórica acorde y compatible con el enfoque pedagógico implícito en el plan de estudios vigente. De esta manera, se pueden advertir las dificultades para poner en práctica la praxis docente.

Perrenoud (2007) enfatiza que, al *aprender de la experiencia* se adquiere conciencia y, con ello, se presenta la posibilidad de pensar y reaccionar lo suficientemente rápido ante lo imprevisto; además, considera sumamente importante advertir el *habitus* porque la reconstrucción de la acción y su representación nunca será definitiva ni total, por lo que debe tenerse presente en el trabajo reflexivo puede desencadenar su recuerdo y esto implica reconocer al fracaso como motor de concienciación.

Otro aspecto que Perrenoud (2007) destaca es la búsqueda de la identidad con fines de transformación del *habitus* a efecto de que se pueda hacer evolucionar la imagen y confianza de uno mismo, por lo que se debe trabajar de forma sistemática mediante el reconocimiento de la diferencia entre lo que hacemos y lo que desearíamos hacer, por ejemplo, la relación con alguno de los cuatro saberes que fueron enunciados, la forma de hablar o de moverse en clase, las capacidades y las actitudes, etc.

Un aspecto que debe acentuarse en el proceso de la reflexión docente es que se debe reconocer no sólo el trabajo visible (práctica docente en el aula) sino también el trabajo invisible (la planificación en solitario o en forma colectiva), con la intención de que la reflexión docente sea lo suficientemente amplia y objetiva en cada una de los momentos o acciones implicadas.

De forma complementaria, el trabajo sobre uno mismo, también requiere de una nueva negociación de los compromisos y las costumbres que rigen sus relaciones con los demás. De esta manera, se impone *el análisis de sentido común o un trabajo controlado* cuyos prerequisites más importantes son una cultura teórica mínima en ciencias cognitivas, en psicoanálisis y en antropología de las prácticas (Perrenoud, 2007). En este sentido, Eisner (1998) destaca la trascendencia de mantener viva la capacidad de asombro.

Gigerenzer (2005) describe dos perspectivas relacionadas con la manifestación de los errores. La primera, como equivocaciones causadas por las limitaciones de nuestro sistema cognitivo y que se esperaría que no existieran, para que el sistema de inteligencia funcionara mejor. La segunda como parte imprescindible de nuestro sistema de inteligencia, cuyos errores son indispensables y funcionales para que una persona pueda sobrevivir en un mundo lleno de incertidumbre y así mantenga vivo el sistema de inteligencia humana.

Además, señala que para inferir las leyes de la cognición (percepción, memoria y pensamiento), es menester el estudio de los errores sistemáticos que las personas cometen, más allá de la lógica de las equivocaciones ingenuas y, por consiguiente, se requiere de un análisis ecológico que revele la existencia de buenos errores, que abren una ventana para el estudio del funcionamiento del cerebro.

Gigerenzer (2005) enfatiza que demasiada memoria afectaría la capacidad de la mente para abstraer, inferir y aprender, toda vez que un sistema cognitivo que no olvida no resulta en inteligencia humana. Desde su perspectiva, la memoria no es verídica sino más bien funcional, es decir, no es simplemente almacenar y recuperar, sino que “compone” activamente los recuerdos, es decir, hace inferencias y reconstruye el pasado desde el presente.

Por su parte, Astolfi (2004) concibe al error como una oportunidad para aprender y desarrollar la inteligencia, en lugar de que sea visto con un carácter sancionador. En este sentido, propone el reconocimiento de una tipología que permita conducirse didácticamente frente a estos, mediante la comprensión, empatía y reconocimiento al esfuerzo de los estudiantes, para ello se requiere la conjugación de la lógica del saber y la lógica de los alumnos, ya que sus explicaciones permiten sacar a la luz las resistencias que impiden su comprensión.

Astolfi (2004) puntualiza que para lograr este objetivo es necesario dejar que aparezcan los errores e incluso, propiciarlos para darles el tratamiento didáctico adecuado, en el que se excluya la mecanización de procedimientos a través de un gran número de ejercicios graduados y dosificados.

En forma general, Dehaene (2019) define aprender en términos de “aprehender”, es decir, asir con el pensamiento, lo cual significa llevarse una porción de realidad, un modelo de la estructura del mundo. De esta manera, el autor enlaza la parte social con la cognitiva. De hecho, enfatiza que los datos en bruto que impactan nuestros sentidos se convierten en ideas abstractas, refinadas y lo suficientemente generales; a estos conjuntos de ideas los denomina “modelos internos”. Así, sostiene que aprender es construir un modelo interno del mundo exterior.

El autor destaca la importancia del desarrollo del pensamiento matemático, en términos de los fenómenos aleatorios que constantemente está experimentando.

El lenguaje y las matemáticas requieren mucho más que una red de neuronas: necesitan una verdadera lengua interior, capaz de combinar los conceptos y de seleccionar entre estas combinaciones en función de su plausibilidad estadística. La perspectiva que emergerá de allí es la de un cerebro estadístico, que formula hipótesis como un científico y las adopta o rechaza en función de los datos que recibe (Dehaene, 2019, p. 32).

Dehaene (2019) proporciona siete definiciones de lo que significa aprender; a continuación, se describe cada una de éstas y se pone de relevancia la forma cómo concibe al error.

Aprender es ajustar los parámetros de un modelo mental. En cualquier acción del ser humano el error nos da la posibilidad de mejorar nuestro desempeño en el siguiente intento.

Aprender es aprovechar la explosión combinatoria. El cerebro humano construye un modelo jerárquico, de tal manera que algunas áreas cerebrales captan las regularidades de bajo nivel, luego las neuronas a través de la retina detectan “regularidades de regularidades”, y así sucesivamente.

Aprender es minimizar los errores. Consiste en construir una estructura de representaciones apropiadas para un problema planteado que implica la corrección estratégica de los errores, ya que las neuronas responden a formas más complejas conforme se avanza en la dificultad.

Aprender es explorar el espacio de lo posible. Se pone énfasis en la exploración al azar y la curiosidad estocástica para decidir entre un gran número combinaciones; así, la generación aleatoria de descargas neuronales desempeña un papel primordial en el aprendizaje mediado por el juego.

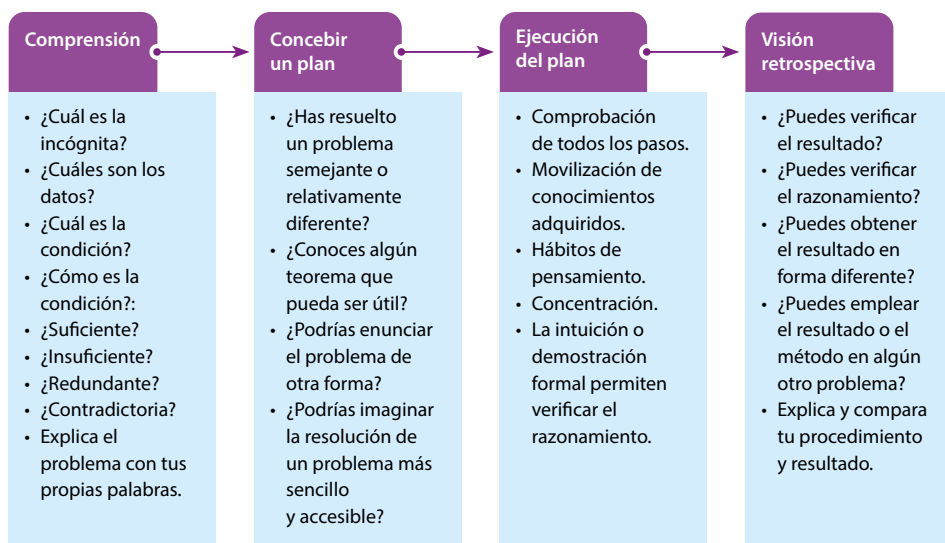
Aprender es optimizar una función de recompensa. Algunas áreas del cerebro permiten anticipar e imaginar el resultado de nuestras acciones a partir de la información que guardamos en la memoria. La metacognición es la capacidad de conocernos, de autoevaluarnos y de simular nuestras posibles reacciones.

Aprender es acotar el espacio de investigación. Dado que el aprendizaje a veces es demasiado lento para probar millones de intentos que orienten su sistema de funcionamiento, lo más conveniente es mejorar la generalización mediante la simplificación del modelo, toda vez que al reducir al mínimo la cantidad de parámetros que se deben ajustar, se fuerza al sistema a encontrar soluciones generales, tal y como lo diseñan los informáticos.

Aprender es proyectar hipótesis a priori. El cerebro conoce hechos básicos y abstractos de forma innata, cuyas hipótesis las heredó desde su evolución que proyecta del mundo exterior a través de la experiencia.

Ahora bien, en lo que respecta a la teoría sobre la resolución de problemas, se considera como base el planteamiento de Polya (1985), quien propone cuatro fases que deben llevarse a cabo de forma lineal, en la figura 1 se presentan las preguntas que orientan las acciones que se pueden llevar a cabo por el resolutor, durante el proceso respectivo.

Figura 1. Proceso para la resolución de problemas propuesto por Polya (1985)



Fuente: elaboración propia a partir de la información proporcionada en la obra de Polya (1985).

Por su parte, Schoenfeld (2016) destaca la importancia de que se pueda aprender a pensar matemáticamente; esto significa, por un lado, que se pueda desarrollar un punto de vista matemático, es decir, valorar los procesos de matematización y abstracción para tener predilección por aplicarlos y, por otro lado, usar herramientas que permitan comprender la estructura y el sentido matemático.

Aunado a lo anterior, para que se pueda pensar matemáticamente, el autor sugiere algunas acciones que deben ser llevadas a cabo por parte de

la enseñanza, las cuales se enuncian a continuación: videgrabar, resolver con equivocaciones, plantear preguntas orientadoras, evaluar métodos sugeridos y promover la resolución de problemas en pequeños grupos.

Asimismo, señala que no se debe perder de vista que existen creencias sobre la resolución de problemas que deben ser conocidas por el docente en formación inicial con la finalidad de que estén informados y no representen un obstáculo en su práctica profesional y también para que puedan generar confianza y seguridad en los resolutores, ya sea mediante la planificación de situaciones problemáticas que permitan la reflexión de que un problema puede resolverse de formas diversas y que no necesariamente se requiere de la memorización para proponer alguna estrategia que puede ser informal. En la tabla 1, se muestran las creencias que suelen manifestar tanto los docentes como los estudiantes en la experiencia sobre la resolución de problemas.

Tabla 1. *Creencias de estudiantes y docentes sobre la resolución de problemas*

Estudiantes	Docentes
Una y sólo una respuesta correcta	Enseñanza de un sólo método
Procedimiento único	Reproducir la enseñanza
Memorizar para aplicar	Espontaneidad <i>versus</i> dosificación
Actividad solitaria	Lo posible, lo deseable y lo mejor

Fuente: elaboración a partir del texto de Schoenfeld (2016).

Schoenfeld (2016) plantea su propuesta de resolución de problemas con un carácter flexible basado en cuatro pasos y orientaciones específicas para cada uno de estos (ver figura 2).

Figura 2. *Fases y orientaciones propuestas de forma flexible por parte de Schoenfeld (2016)*



Fuente: elaboración propia a partir del texto de Schoenfeld (2016).

Materiales y método

La perspectiva metodológica de esta investigación fue de corte cualitativo (Eisner, 1998), cuyo propósito es el estudio de las dificultades que se presentan para futuros docentes de matemáticas durante sus prácticas profesionales, con objeto de analizarlas y plantear alternativas que permitan la mejora del proceso educativo.

Para Vasilachis (2006), con la investigación cualitativa, se interpretan los fenómenos y se estudian los materiales empíricos en los que se relata la experiencia personal y los significados para su vida. Para la autora, el proceder metodológico se concibe en los términos siguientes:

“El proceso de investigación cualitativa supone: *a*) la inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio, *b*) la valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos, y *c*) la consideración de la investigación como un proceso interactivo

entre el investigador y esos participantes, como descriptiva y analítica, que privilegia las palabras de las personas y su comportamiento observable como datos primarios [Vasilachis, 2006, p. 26].

En esta investigación, interesa analizar algunos documentos que puedan dar respuesta a las preguntas de investigación. En este sentido, se hace uso de las orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación, de conformidad con los Planes de Estudio 2018 que se imparten en las escuelas normales públicas de México (SEP, 2018), así como de los trabajos de titulación desarrollados por egresados de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria (LEAMES), en los cuales se describen las narrativas de los docentes en formación respecto a las dificultades que presentan para el diseño y la aplicación de sus secuencias didácticas con estudiantes de secundaria, con ello, los alcances y limitaciones de sus prácticas profesionales.

Barreiro *et al.* (2017) señalan que las afirmaciones personales o juicios del investigador deben vincularse con la teoría, lo cual hace posible el análisis de las evidencias disponibles del documento en el cual se plasmaron testimonios relacionados con sus prácticas profesionales. Los autores enfatizan la importancia de la coherencia y la relevancia.

La coherencia debe darse entre las tres partes del análisis: si la afirmación personal se refiere a “un cierto asunto, la teoría debe versar sobre “ese asunto” (y no sobre algo cercano) y las evidencias deben permitir sostener la afirmación... La relevancia se refiere a que en nuestra afirmación señalemos un aspecto que pueda ser sostenido con varias evidencias [Barreiro *et al.*, 2017, p. 16].

Otra manera de recabar información para el reporte de esta investigación fue a través de la observación no participante, la cual es definida por Goetz y Lecompte (1987) como una técnica inicial o exploratoria para abordar los problemas temas y escenarios. En el caso que nos ocupa, resultaba inevitable que se mantuviera una distancia, ya que quien realizaba las prácticas profesionales era el estudiante normalista de matemáticas en proceso de formación inicial.

Desarrollo

El informe de una investigación bajo la modalidad de tesis

En los Planes de Estudio 2018, que todavía se encuentran vigentes, se reconocen tres modalidades de titulación: el informe de prácticas, el portafolio de evidencias y la tesis de investigación. En cualquiera de los tres casos, se debe resolver algún problema de la práctica profesional y de la propia práctica docente; para ello, debe recopilar evidencias sobre el aprendizaje que van más allá de la aplicación de un programa de estudios, ya que:

“Su concreción requiere considerar aspectos sociales, culturales, económicos, ideológicos, políticos, antropológicos, lingüísticos y legales, además de los pedagógicos, didácticos y metodológicos, que se materializan de distinta manera, de acuerdo con los contextos y los sujetos” [SEP, 2018, p. 5].

En particular, interesa profundizar en cuanto a la tesis de investigación con la finalidad de que se puedan identificar las dificultades de quienes egresan de la LEAMES para la elaboración de su trabajo de titulación bajo esta modalidad. Al respecto se debe puntualizar que oficialmente, se le define como “la elaboración rigurosa de un texto que sigue las pautas teórico-metodológicas sugeridas por las distintas perspectivas o tradiciones de la investigación y cuya finalidad es aportar nuevas formas de explicación y comprensión de los fenómenos educativos” (SEP, 2018, p. 16).

Aunado a lo anterior, se precisa que el punto de partida es la selección del tema, cuyo criterio puede considerar el propio programa de estudios, las experiencias durante a formación docente o el interés por profundizar y enriquecer el conocimiento en algún campo de conocimiento (SEP, 2018). Otro elemento que debe ser considerado es la hipótesis o supuesto, es decir, una afirmación basada en los aprendizajes adquiridos y las experiencias analizadas durante la formación inicial, la cual no es definitiva sino hasta que se concluya la investigación.

En forma más global, el encuadre de la investigación educativa debe estructurarse conforme a los apartados siguientes: Carátula, Tema a inves-

tigar o título de la investigación, Objetivos o propósitos, Planteamiento del problema: que incluye la selección, la delimitación, la justificación y el impacto social, marco teórico, marco de referencia, formulación de hipótesis o supuestos, estrategia metodológica, incluye las técnicas de acopio de información, recursos, cronograma de actividades y referencias y otros recursos (SEP, 2018, p. 17).

Estos apartados, permiten dar forma a la estructura final de la tesis, en la cual se presenta un informe final de la investigación. En la tabla 2, se muestran los apartados que institucionalmente se solicitan y las características de cada uno de ellos.

Tabla 2. *Apartados y sus características de una tesis de investigación educativa*

Apartado	Características
Carátula	Incluye los datos específicos de la institución, el título de la tesis, nombre de la persona sustentante, el asesor o asesora, fecha, etcétera.
Índice	Describe el contenido de la tesis (apartados, capítulos, temas, subtemas, conclusiones, anexos, entre otros).
Introducción	Describe de manera puntual el tema de estudio, las principales preguntas, objetivos, el método, así como el contenido sintético de cada uno de los capítulos que componen la tesis.
Cuerpo de la tesis o capítulos	Puede incluir el planteamiento del problema, marco referencial, marco teórico, el marco metodológico, los resultados de la aplicación de los instrumentos, así como el análisis de dicha información que da paso a las conclusiones.
Conclusiones	Expone los principales hallazgos en función de las preguntas, objetivos, hipótesis y/o supuestos, enfatiza en el aporte que hace al campo o tema de estudio y plantea nuevas vetas de investigación en función de sus resultados.
Referencias	Se refiere a las fuentes de consulta bibliográficas, hemerográficas, electrónicas, etcétera, que se utilizaron y que sirvieron para fundamentar, argumentar, analizar e interpretar la información.
Anexos	Incluye los productos o materiales que se utilizaron o elaboraron en el contexto de la investigación que pueden ser utilizados para eventuales consultas.

Fuente: elaboración propia, a partir de la información contenida en SEP (2018).

Análisis de resultados

En una de las sesiones de un futuro profesor de matemáticas (D_1), a quien se le dio acompañamiento, propuso la resolución del problema siguiente:

“He comprado un DVD y me ha costado 105 dólares. Lo he pagado con 12 billetes de dos tipos, de 5 dólares y de 10 dólares. ¿Cuántos billetes de cada clase he entregado?”

Una de las estrategias de resolución que propuso uno de los estudiantes consistió simplemente en sumar el costo total al valor de un billete de cinco dólares (ver figura 3), lo cual no correspondía con la pregunta planteada, en la cual se solicita que se especificara el número de billetes de cada valor, ya sea cinco dólares o diez dólares.

Figura 3. *Procedimiento incorrecto mostrado por un estudiante*

$$\begin{array}{r} 105 \\ + \quad 5 \\ \hline 155 \end{array}$$

Fuente: elaboración propia.

El procedimiento formal, implicaba la representación algebraica del sistema de ecuaciones de primer grado: una que expresara la suma del total de billetes ($x + y = 12$) y otra que la cantidad de dinero en términos del número de billetes de ambos valores ($5x + 10y = 105$).

En el pasaje siguiente, se muestra como el docente en formación inicial, omite el tratamiento del error y con ello, coarta la posibilidad de que se pueda reflexionar sobre la interpretación de los datos del problema y se centra en dar por válido el procedimiento formal de otro estudiante.

- D₁: ¿Qué opinión tienen los demás? [No hubo respuesta] ¿Qué método utilizaron para resolverlo? [No hubo respuesta] ¿Cómo representaron los dos números de billetes de 5 y 10 dólares?
- A₁₆: Los billetes de 5 dólares es x y los billetes de 10 dólares es y .
- A₂₇: Representé la primera ecuación como $x + y = 12$ y la segunda como $5x + 10y = 105$.
- D₁: Ahora que ya pudieron plantearlo, ¿qué método utilizaron para resolverlo?
- A₇: Resolví el sistema de ecuaciones por el método de reducción, multipliqué la 1ª ecuación por (-5) para que se vayan las x .

- A₁₀: Por lo cual tenemos el valor de y que es 9, con ello ocupe la primera ecuación para sustituir y por el valor que encontramos.
- A₂₁: Lo cual se resolvió con una simple resta que nos da 3, ese es el valor de la x .
- D₁: Entonces ocuparon 9 billetes de 10 dólares y 3 billetes de 5 dólares para poder pagar el DVD.

Otro problema que fue planteado por el docente en formación inicial fue el siguiente:

“En un corral hay conejos y gallinas. En total hay 14 cabezas y 38 patas. ¿Cuántas gallinas y cuántos conejos hay en el corral?”

En la figura 4, se muestra el procedimiento incorrecto que fue realizado por otro estudiante, que tampoco pudo representar algebraicamente el sistema de ecuaciones de primer grado y, como se puede identificar en el pasaje siguiente, el docente en formación se limitó a preguntar si había otra forma de resolver correctamente el problema y posteriormente, validarla.

De esta manera, en términos de Astolfi (2004) excluyó un tratamiento didáctico para el error manifestado y para la dificultad de representar en lenguaje algebraico los datos del problema.

Desde la perspectiva de Polya (1985) o de Schoenfeld (2016), tampoco consideró el análisis y la comprensión de la situación planteada, que le permitiera la preconfiguración de un plan y su ejecución mediante la exploración de solución del problema variando las condiciones del mismo y, finalmente, comprobando el resultado conforme a las condiciones del problema planteado.

Figura 4. Ejemplo de procedimiento incorrecto

$$\begin{array}{r} 14 \\ + 38 \\ \hline 52 \end{array}$$

Fuente: elaboración propia.

- D₁: ¿Qué opinión tienen los demás? [No hubo respuesta] ¿Cómo representaron los 2 tipos de animales?
- A₄: Lo representé de que los conejos son x y las gallinas son y

- A₈: Los mismos datos yo tengo, por lo cual los planteo, que $x + y = 14$ y la segunda ecuación es $4x + 2y = 38$
- D₁: ¿Qué método ocuparon para resolverlo?
- A₁₉: Lo resolví por el sistema de ecuaciones, por el método de sustitución, por el cual despejamos x en 1ª ecuación: $x = 14 - y$
- A₈: Con el valor de x lo sustituí en la ecuación 2 para poder encontrar a y , lo cual me dio como resultado 5
- D1: Entonces, son 5 conejos y 9 gallinas

A partir del intercambio y diálogo que se tuvo con el estudiante normalista (D₁), en su diario de clase, puso de manifiesto las dificultades que se presentaron para su enseñanza, al plantear la resolución de problemas sobre sistemas de ecuaciones de primer grado, con dos incógnitas con estudiantes de segundo grado de secundaria:

“Una de las dificultades que se me presentaron fue que no logré mantener su atención por más de diez minutos, ya que se distraían con mucha facilidad y repercutía en que no comprendieran el tema.

Otra dificultad que manifesté fue que no lograba plantear las preguntas apropiadas para que ellos pudieran darse cuenta del error matemático que cometían y utilizarlo para desarrollar su razonamiento y las habilidades matemáticas.

También se me dificultó propiciar el error para que pudieran reflexionar más sobre el contenido matemático y, en particular, sobre el procedimiento convencional que permitía resolver un problema relacionado con un sistema de ecuaciones de primer grado.”

A continuación, se presenta el caso de otro estudiante, a quien se le dificultó el diseño de su secuencia didáctica, así como la relación entre teoría y práctica, ya que tampoco pudo enlazar la perspectiva teórica del error con su praxis en el aula de tercer grado de secundaria.

En su primera clase, considero necesario trabajar con el Teorema de Pitágoras, en el pasaje siguiente se muestra cómo el docente (D₂) decide iniciar con una pregunta abierta, en lugar de proponer un problema que permitiera el planteamiento de alguna estrategia de resolución y, con ello,

promover la perspectiva teórica de Polya (1985) o Schoenfeld (2016). Las intervenciones de los estudiantes se denotan con E_n y cuando intervienen dos o más estudiantes con G.

- D₂: ¿Qué recuerdan del Teorema de Pitágoras?
 E₂: Que la suma de los cuadrados de los catetos es igual al cuadrado de la hipotenusa.
 D₂: Sí, el Teorema de Pitágoras se puede generalizar para todo triángulo rectángulo.

Aun cuando el docente afirmó que el Teorema de Pitágoras sólo aplica en el caso del triángulo rectángulo, volvió a preguntar sobre la misma cuestión.

- D₂: ¿En cuáles figuras se puede aplicar el Teorema de Pitágoras?
 G: En un triángulo.
 D₂: ¿En cualquier triángulo?
 E₁₇: En un triángulo rectángulo.
 D₂: ¿Qué características tiene un triángulo rectángulo?
 E₁₇: Tiene un lado más largo.
 D₂: Entonces, ¿este es un triángulo rectángulo? [Dibujó en el pizarrón un triángulo isósceles con base mayor].
 E₇: No maestro, el triángulo rectángulo es el que tiene un ángulo de 90° y la hipotenusa siempre está enfrente
 D₂: ¡Exacto! La característica más importante de un triángulo rectángulo es que siempre tendrá un ángulo de 90°.

El docente en formación (D2), continuó con preguntas de tipo teóricas o memorísticas, es decir, relacionadas con los conceptos y propiedades implicadas en el triángulo rectángulo o en la expresión algebraica que representa la generalización del Teorema de Pitágoras.

- D₂: ¿Cuántas fórmulas del Teorema de Pitágoras existen?
 G: Tres.
 D₂: ¿Cuáles?
 G: $a^2 + b^2 = c^2$ $c^2 - a^2 = b^2$ $c^2 - b^2 = a^2$

El docente en formación inicial, se percató de que la mayoría del grupo no comprendía a qué se referían los escasos compañeros que habían señalado las tres expresiones algebraicas que se pueden obtener mediante el despeje de sus variables, por lo que tuvo que recurrir a la explicación directa. En el párrafo siguiente se cita la nota que plasmó en su diario de clase.

“Pude percibir, en los gestos de los demás estudiantes, que no tenían claridad sobre lo que sus compañeros decían. En ese momento interferí y les expliqué que sólo existía una fórmula y que, para calcular algún cateto, ya fuera a ó b lo que se hacía era un despeje. Les expliqué en el pizarrón para favorecer su comprensión” [D2].

La fase del desarrollo de esta sesión consistía en resolver tres problemas del Teorema de Pitágoras, aunque refiere que el único problema en el que presentaron mayor dificultad fue uno en el que debían calcular el área de un pentágono, cuyo lado mide 12 cm y estaba inscrito en una circunferencia de radio igual a diez centímetros. Como se puede advertir el contexto era estrictamente geométrico y requería del razonamiento lógico matemático, de la imaginación espacial y del despeje del Teorema de Pitágoras en cuanto a las variables que representan uno de los catetos.

En el testimonio siguiente, se muestran algunas de las vicisitudes que se presentaron para el docente en formación inicial, en las cuales se aprecia que no hubo un trabajo didáctico con el error en forma positiva.

“Gran parte de los estudiantes lograron contestar lo solicitado, cabe señalar que durante la clase se les permitió a los estudiantes socializar con sus compañeros que estuvieran a su alrededor; aunque pude notar que algunos estudiantes copiaron lo que los demás hacían.

El problema donde mayor dificultad se logró apreciar fue en el tercero ya que fue donde la mayoría de los estudiantes se acercó a pedir ayuda, esto deja en evidencia que se les hacía difícil la formación de triángulos rectángulos a partir de otras figuras” [D2].

Posteriormente, señala que sus actividades fueron acertadas por las escasas dificultades que se presentaron; sin embargo reconoce que no propició

el error como lo tenía planeado y es que en correspondencia con la perspectiva de Astolfi (2006), esto debe quedar plasmado en el diseño de la secuencia didáctica:

A modo de conclusión del momento 1 las actividades planteadas las considero acertadas ya que no se presentó ningún tipo de dificultad al momento de solucionarlas. Es importante señalar que no se propició el error como estaba planeado [D2].

En general, la forma en que procedió la enseñanza fue mediante el planteamiento de preguntas orientadoras que les ayudaran a comprender el problema y cuando no lo lograba les explicaba de forma directa.

D: En este triángulo rectángulo, ¿cuál sería la hipotenusa?

E₃₅: El que va desde el piso hasta el techo

D: Exactamente, y ¿Qué ángulo podría ser más fácil de medir? ¿El de arriba o el de abajo?

E₁₄: El de arriba

D: O sea, ¿me tendría subir a la azotea a medirlo?

E₁₄: Ah no, entonces el de abajo sería más fácil.

D: ¿Por qué?

E₁₄: Porque a la azotea no podemos subir y al patio sí podemos salir.

En su diario de clase, el docente en formación inicial reconoció que se había equivocado en la resolución del problema, ya que no había proporcionado el valor de la tangente y por eso, los resultados de los estudiantes no coincidían con los de él. En este caso, se debe destacar que tampoco se aprovechó la ocasión para darle un tratamiento didáctico al error que se suscitó de forma espontánea:

Les pedí que se pusieran a hacer las operaciones correspondientes; todos hicieron el despeje adecuado y cuando me empezaron a decir sus resultados, me percaté que me había equivocado, ya que ellos no tenían conocimiento de cuánto era la tangente del ángulo que habían medido, les hice saber que me

equivocé... les di el valor de la tangente, les solicité que volvieran hacer operaciones y ahora sí resultó [D2].

Si bien es cierto que el docente en formación inicial aclaró la situación, era evidente que en la secuencia didáctica, debía dejarse claro cómo se obtenían los valores numéricos para las razones trigonométricas. El pasaje siguiente, muestra la inquietud manifestada por uno de los estudiantes del grupo, ante la equivocación del docente en formación inicial.

D2: Con las razones trigonométricas era posible medir cosas que estuvieran fuera de nuestro alcance.

E8: ¿Y el numerito que nos dio, de dónde lo saco?

D2: Cada ángulo tiene un valor y ese valor cambia si se trata del seno, coseno o la tangente, pero eso lo veremos en la clase de mañana.

Posteriormente, el docente en formación solicitó a los estudiantes que realizaran una actividad en la cual tenían que calcular la medida de los ángulos o lados de algunos triángulos rectángulos con ayuda de las razones trigonométricas. Para iniciar la sesión, dibujó uno de los triángulos y les fue guiando mediante el planteamiento de preguntas orientadoras.

D: ¿Qué datos nos están proporcionando?

E₂₇: Un ángulo y un lado.

D: Sí, pero qué lado.

E₂₇: Ah, la hipotenusa.

D: ¿Qué ángulo es el que nos están pidiendo? [No hubo respuesta]

E₂₁: Es el cateto opuesto.

En esta última intervención, omitió trabajar la respuesta errónea y procedió a explicar de forma directa, tal y como se muestra en el pasaje siguiente:

D2: Ahora para contestar lo que se nos pide, ¿qué razón trigonométrica nos involucra un ángulo y el lado que nos están dando? En este caso es la hipotenusa y el lado que estamos buscando es el cateto opuesto.

G: Seno.

Enseguida, les pidió que sustituyeran los datos que tenían en la razón de seno, él lo escribió en el pizarrón $\frac{co}{10}$ y les preguntó:

D₂: ¿Cómo le puedo hacer para dejar sólo al cateto opuesto? Y?

E₂₈: Despejando

D₂: Pasa a hacerlo en el pizarrón.

Al resolverlo, el estudiante nunca sustituyó el valor de seno, de 32°, y afortunadamente, el docente tuvo un acercamiento a trabajar el error de forma positiva, tal y como lo señala Astolfi (2004).

D₂: ¿Quién concuerda con su compañero? [Muchos asintieron su concordancia]

D₂: ¿Por qué tú no la levantaste?

E₁₁: Porque está mal, le faltó buscar en la tabla el valor de 32°.

Cabe señalar que conforme fue avanzando en las sesiones, como parte de las asesorías o acompañamiento pedagógico, se le fue haciendo ver al docente en formación inicial que era importante hacerse consciente de que tenía que ser paciente para advertir el momento adecuado para evitar explicar a los estudiantes y, en cambio, aprovechar el momento para que se trabajara el error de forma positiva.

Un tercer caso que se quiere mostrar para la ejemplificación de la dificultad que se tiene para trabajar con el error de forma positiva, es decir, sin un carácter sancionador es el de una estudiante normalista en formación docente inicial, quien basó su enseñanza sobre las operaciones con fracciones, esencialmente en explicar procedimientos y aclarar dudas.

Al respecto, cuando trabajó el concepto de equivalente, inició una pregunta abierta, en lugar de que planteara una situación contextualizada que permitiera la reflexión y el razonamiento matemático. En el pasaje siguiente, se muestra como la docente en formación inicial validó el concepto de equivalentes en términos de que se parecen:

D₃: ¿Qué entienden por equivalente?

E_{12} : Si graficamos una fracción y coloreamos la misma cantidad en cada una, podemos ver que se parecen y son equivalentes.

D_3 : Correcto.

Al término de la sesión, se le mencionó que lo equivalente no puede definirse en términos de lo que se parece. En la sesión posterior, se enfocó en el concepto de fracciones equivalentes para remediar el error conceptual con el siguiente argumento.

D_3 : Las fracciones equivalentes son aquellas que representan la misma cantidad, pero el numerador y el denominador son distintos.

En su diario de clase, dejó testimonio de que sólo consideró necesario explicar de forma directa los diferentes casos en los que se puede trabajar con la equivalencia de fracciones, en lugar de buscar contraejemplos que pudieran generar el conflicto cognitivo.

Posteriormente, comencé con una explicación de los diferentes métodos para encontrar una fracción equivalente, señalando que los métodos que pueden utilizar para encontrar si una fracción es equivalente son: el método de graficar la fracción, de la división o simplificación.

En los diferentes ejemplos donde se ocupó la gráfica de fracciones, que se mostraron en el pizarrón, les reiteré que las reparticiones representadas debían ser equivalentes, es decir, todos sus segmentos tenían que ser iguales.

Los jóvenes prestaban atención y hacían diversas anotaciones al momento de estar dando la explicación; pregunté si existían dudas y la mayoría contestó que no, pero en sus expresiones identifiqué que a algunos no les había quedado tan clara la explicación, por lo cual puse diferentes ejemplos para tratar de que quedara más claro el tema [D_3].

En la sesión tres, la docente en formación inicial introdujo el tema principal de la adición y sustracción de fracciones comunes con el mismo denominador. Para ello, inició con una breve explicación del tema y planteó una pregunta que originó tanto respuestas correctas (E_4 y E_{16}) como respuestas incorrectas (E_9 y E_{12}):

- D₃: La suma y resta de fracciones homogéneas son aquellas que cuentan con el mismo denominador; por ejemplo, un octavo más tres octavos o cuatro sextos menos tres sextos. Pero ¿cómo resolvemos este tipo de operaciones?
- E₄: Se suman los números de arriba y el de abajo se pasa igual.
- E₁₆: Se suman los numeradores y el denominador se pasa igual.
- E₉: Se multiplica el número de arriba por el de arriba y el número de abajo por el de abajo.
- E₁₂: Utilizando el método de la mariposa.

Cuando contestaron de manera incorrecta, dejó que los estudiantes por sí mismos se corrigieran; no obstante, no fue sistemático el proceder, ya que un estudiante corregía a otro sin hacer uso, por ejemplo, de la representación gráfica para contrastar la respuesta correcta con la incorrecta y así generar la reflexión sobre el error que cometían.

En este caso, al igual que con los demás que fueron descritos e interpretados de forma previa, el diario de clase y la reflexión docente, les permitieron concientizarse de que es necesario volver hacia su práctica docente para mejorarla de forma gradual y sistemática.

A modo de conclusiones

La principal dificultad de estudiantes normalistas de matemáticas durante sus practicas profesionales se deben a la falta de conexión con la teoría, lo cual ocurre desde el diseño de las secuencias didácticas hasta el momento en que instrumentan sus actividades en el aula.

Si bien es cierto que en sus prácticas profesionales, los futuros profesores de matemáticas tienen las intenciones de innovar su enseñanza, ya sea con el apoyo de *software* interactivo como GeoGebra o con el juego para lograr el aprendizaje significativo, en general, la práctica educativa se enfoca en dar explicaciones sobre el tema correspondiente, lo más claras posibles, y pedir a los estudiantes de secundaria que realicen actividades de reafirmación sobre el tema, dejando de lado las ventajas que trae consigo la en-

señanza mediada por el error, a fin de incidir en el aprendizaje de forma positiva, es decir, sin que tenga un carácter sancionador.

En este reporte de investigación se informa sobre los casos de algunos estudiantes normalistas de matemáticas que se encuentran en el último trayecto de su formación docente inicial, los resultados obtenidos nos permiten tener ciertos elementos como punto de referencia para la reflexión y, con ello, tomar decisiones a partir del planteamiento de alternativas de solución.

Es importante puntualizar que la reflexión docente no es trivial ni ocurre de forma inmediata, ya que el proceso educativo es muy complejo y no puede darse por sentado que es suficiente con el análisis e interpretación de un tema para lograr que el docente en formación inicial pueda volverse experto en el trabajo sobre sí mismo.

En particular, es menester que se pueda enfocar el acompañamiento en la praxis de los futuros profesores de matemáticas, desde los primeros semestres de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria, es decir, en la conjugación de la teoría y la práctica, con la finalidad de que se puedan ir familiarizando de manera gradual y sistemática.

Cabe señalar que este tema y problema de investigación no se agota con este reporte, ya que las aristas que pueden desprenderse son muy variadas; por ejemplo, se debe indagar acerca del error que se puede cometer por parte de los estudiantes cuando la enseñanza utiliza recursos tecnológicos diversos y, con ello, el desarrollo del pensamiento computacional. Aunado a lo anterior, son muchos contenidos matemáticos que pueden ser considerados y no sólo de tipo algebraico o aritmético, ya que la idea de propiciar el error puede resultar en interesantes respuestas de los estudiantes.

Referencias

- Astolfi, P. (2004). *El "error", un medio para enseñar*. Díada/SEP.
- Barreiro, P.; Leonian, P.; Marino, T. Pochulu, M. D. y Rodríguez, M. A. (2017). *Perspectivas metodológicas en la enseñanza y en la investigación en educación matemática*. M. A. Rodríguez (coord.) Ediciones UNGS Universidad Nacional de General Sarmiento.

- Bernaté, J. y Romero, E. (2020). La formación y el desarrollo profesional de los docentes en educación, retos para la sociedad latinoamericana. En *Innovación educativa desde la praxis y formación docente*. (pp. 8-33). Editorial EIDEC. <https://www.editorialeidec.com/wp-content/uploads/2020/03/INNOVACION-EDUCATIVA.pdf>
- Dehaene, S. (2019). *¿Cómo aprendemos? Los cuatro pilares con los que la educación puede potenciar los talentos de nuestro cerebro*. Siglo veintiuno editores.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós.
- Gigerenzer, G. (2005). I Think, Therefore Err. *Social Research*, 72(1), 195-218.
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata.
- Jiménez, A. (2019). Formación de profesores de matemáticas: el caso de la licenciatura más antigua de Colombia. *Praxis y Saber*, 10(22), 45-70. <https://doi.org/10.19053/2160159.v10.n22.2019.7945>
- Mejía, D. (2022). Retos de la práctica docente para la enseñanza de matemáticas en secundaria. *RECIE. Revista electrónica científica de investigación educativa*, 6, e1678, 1-13. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1678>
- Pérez, E. T. (2022). Formación del docente para la enseñanza de las matemáticas: una mirada hacia el futuro de los estudiantes universitarios. *Revista Educare*, 26(1), 69-80. <https://portal.amelica.org/ameli/journal/375/3753509004/>
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Colofón.
- Polya, G. (1985). *Cómo plantear y resolver problemas*. Trillas.
- Reyes, A. M. y Pedroza, R. (2023). Formación y enseñanza en matemáticas un modelo de ecología del aprendizaje. *Con Texto Humano*, 2(1), 21-32. <https://contextohumano.uaemex.mx/article/view/21025/16763>
- Schoenfeld, A. H. (2016). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense making in mathematics (Reprint). *Journal of Education*, 196(2), 1-38. <https://doi.org/10.1177/002205741619600202>
- SEP (2018). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Planes de Estudio 2018*. Dirección General de Educación Superior para el Magisterio.
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En: I. Vasilachis de Gialdino (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Gedisa.

6. Elaboración de materiales didácticos para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas durante las jornadas de la práctica profesional docente

ORLANDO VÁZQUEZ PÉREZ*

MARICELA BONILLA GONZÁLEZ**

SAÚL ELIZARRARÁS BAENA***

<https://doi.org/10.52501/cc.309.06>

Resumen

Este trabajo recopila algunas evidencias del desarrollo que se llevó a cabo con 35 alumnos del segundo semestre que están cursando la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria (LEAMES) en el turno vespertino de la Escuela Normal Superior de México (ENSM). Esta investigación puso en práctica la manera de utilizar los materiales didácticos bajo la propuesta de Bruner (1960), en la que cada etapa (concreta, pictórica y gráfica) propician que los alumnos logren comprender los conceptos enseñados por parte del docente. Aquí, a modo de evidencia, se presenta el desarrollo de un andamio cognitivo por una estudiante, en el cual se expone la indagación, el problema identificado, el plan de acción, la propuesta pedagógica mediante el uso de materiales didácticos relacionados con la enseñanza de la geometría, mediante las representaciones que propone Bruner (1960): concreta, pictórica y abstracta y finalmente, la coevaluación del cierre del semestre.

* Doctor en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1973-3968>

** Doctora en Ciencias en la Especialidad de Matemática Educativa. Profesora-investigadora de la Escuela Normal Superior de México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4059-9114>

*** Doctor en Ciencias de la Educación. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel 1). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9623-3452>

Palabras clave: *Enseñanza, aprendizaje, matemáticas, materiales didácticos.*

Introducción

Esta investigación recopila la información obtenida sobre los procesos llevados a cabo con dos grupos de cuarto semestre que cursan la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas (LEAMES) de la Escuela Normal Superior de México (ENSM). Este trabajo se llevó a cabo en el segundo semestre correspondiente al ciclo escolar: 2023-2024. Las acciones estuvieron orientadas de acuerdo con lo establecido en la asignatura de *Diseño de materiales y recursos educativos para la enseñanza de las matemáticas* (DMREEMS) vigentes (SEP, 2022). Los resultados obtenidos fueron favorables y alentadores, pero a la vez, permitieron advertir los alcances, limitaciones y propuestas para mejorar la práctica docente al impartir la asignatura referida. Los autores de este documento, consideramos que una de las acciones realizadas en el Cuerpo Académico del turno vespertino: “Matemática educativa y formación docente” (CAMEFD ENSMEX-CA6) de la ENSM desde 2011 ha sido identificar, analizar e interpretar los procesos de la práctica docente de los integrantes de este cuerpo académico, así como los procesos que llevan a cabo en sí mismos los docentes en formación de la LEAMES sobre sus aprendizajes al interior de la ENSM y las prácticas escolares que realizan con estudiantes de secundaria. Entre otras líneas de investigación que interesan al cuerpo académico referido, aquí expondremos algunos de los resultados obtenidos ante la puesta en práctica de la asignatura de DMREEMS.

Desarrollo

Planteamiento del problema

Las constantes observaciones en las jornadas de práctica de los docentes en formación, han permitido identificar que tanto ellos como los docentes titulares de las escuelas secundarias casi no recurren al uso de materiales didácticos. Para el caso de los docentes en formación, en primer lugar, cuando lo llegan a utilizar, lo hacen de manera parcial, es decir, no le dan continuidad

al uso de estos materiales, y por consiguiente, no le sacan el mayor provecho; en segunda instancia, los utilizan por las encomiendas que se les hacen por parte de los docentes titulares de las escuelas formadoras de docentes, pero sin llevar a cabo el enfoque CPA (Concreto, Pictórico y Abstracto) propuesto por Bruner (1960).

En el caso de la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en la educación básica y media superior, el uso de materiales didácticos con y sin el uso de la tecnología resultan ser necesarios por múltiples razones, entre otras, porque ayudan a la *comprensión de ciertos contenidos matemáticos* que se pretendan enseñar, y porque también ayudan a *mejorar y facilitar la práctica docente*. No obstante, la mayoría de las veces, la práctica docente se ha visto limitada exclusivamente al uso de plumones y pizarrón y los estudiantes, al libro de texto, de sobra está resaltar, que la práctica del docente va mucho más allá de estos usos y costumbres.

Ante la necesidad de que los docentes en formación hagan uso y lleven a la práctica la utilización de materiales didácticos manipulativos, quienes conformamos el Cuerpo Académico: CAMEFD ENSMEX-CA6, propusimos implementar en la malla curricular de la LEAM la asignatura de DMREEM, la cual es parte del Trayecto: de Lenguas, Lenguajes y Tecnologías Digitales. Esta asignatura de flexibilidad curricular se cursa en el cuarto semestre de la LEAM.

Metodología

Este estudio es de carácter cualitativo (Eisner, 1998; Carvalho, M., 2008; Martínez, 2006) y permite conjugar la enseñanza y la investigación (Barreiro, Leonian, Marino, Pochulu y Rodríguez, 2017). La investigación se llevó a cabo con dos grupos que cursaron el cuarto semestre de la LEAM de la ENSM del turno vespertino, esto se realizó durante el segundo semestre del ciclo escolar: 2023-2024 en la asignatura de DMREEM (SEP, 2022). El grupo A estuvo constituido por 20 alumnos y el Grupo B, por 15. En ambos grupos se llevaron a cabo 42 sesiones durante el semestre. En ambos grupos, se dio a conocer el *Programa Oficial* de la asignatura de DMREEM (SEP, 2022) y se les mostraron mediante diapositivas y, en algunos casos, de manera concreta distintos materiales didácticos a lo largo del semestre, también se les

expusieron distintos videos alusivos al uso de materiales concretos, todo esto con la finalidad de que ellos tuvieran una idea general acerca de la diversidad de materiales didácticos que existen y que, a su vez, ellos propusieran otros materiales para sus prácticas docentes. Cabe destacar que en la presentación de materiales concretos se enfatizó en la propuesta de Bruner (1960), representante del cognitivismo en educación, quien desarrolló la teoría conocida como aprendizaje por descubrimiento. Es decir, se les hizo hincapié en que el uso de materiales manipulables requiere transitar por las etapas de representación: *concreta, gráfica y simbólica*, para de esta manera garantizar una comprensión del significado de los contenidos matemáticos a enseñar con sus estudiantes de nivel secundaria.

Técnicas e instrumentos de investigación

En este trabajo se utilizaron *técnicas e instrumentos* para recabar la información. Con la técnica de observación se utilizaron como instrumentos la observación participante, la guía de observación, el andamio cognitivo y el registro anecdótico. Con la técnica de desempeño se apoyó con los instrumentos de producto final integrador y bitácora. Con la técnica de interrogatorio, los instrumentos utilizados fueron el debate, el ensayo y cuestionarios de respuestas abiertas. Las técnicas e instrumentos utilizadas en esta investigación se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. *Técnicas e instrumentos utilizados en la investigación*

Técnicas	Instrumentos
Observación	Observación participante
	Guía de observación
	Andamio cognitivo
	Registro anecdótico.
Desempeño	Producto final integrador
	Bitácora.
Interrogatorio	Debate
	Ensayo
	Cuestionario de respuestas abiertas

Fuente: elaboración propia.

Esta tabla presenta las técnicas utilizadas con sus respectivos instrumentos para poder interpretar la información recopilada a lo largo del trabajo.

Propuesta institucional

Al inicio del semestre, se presentó a los estudiantes el propósito general del curso de DMREEM (SEP, 2022):

Se espera que el estudiantado normalista innove en su práctica docente mediante el uso de diversos materiales y recursos didácticos con o sin el uso de la tecnología, acordes a la naturaleza de los contenidos matemáticos, esto con el fin de favorecer una mejor comprensión conceptual y procedimental que le permita incrementar sus saberes sobre la enseñanza de las matemáticas en educación secundaria y media superior en un ambiente colaborativo e inclusivo [SEP, 2022, p. 5].

Como lo señala el propósito general del curso, a los docentes en formación se les mostraron distintos materiales didácticos con o sin el uso de la tecnología; cabe destacar que la mayoría de los alumnos recurrieron al uso de materiales didácticos sin el uso de la tecnología. Al inicio del semestre, se les dio a conocer los términos de lo que se debe entender por materiales y recursos didácticos, Carretero, Coriat y Nieto (1955) los definen de la siguiente forma:

RECURSOS:

Se entiende por recurso cualquier material, no diseñado específicamente para el aprendizaje de un concepto o procedimiento determinado, que el Profesor decide incorporar en sus enseñanzas.

MATERIALES:

Se distinguen de los recursos porque, inicialmente, se diseñan con fines educativos (Si bien, en general, un buen material didáctico trasciende la intención de uso original y admite variadas aplicaciones; por ello, no hay una raya que delimite claramente qué es un material y qué es un recurso).

De acuerdo con las definiciones anteriores, podemos sintetizar que un material didáctico es aquello que se diseña desde un inicio con fines educativos para la enseñanza y aprendizaje de un determinado contenido, mientras que un recurso didáctico es aquello que no está diseñado con un fin educativo pero que el docente lo utiliza como un medio para la enseñanza y aprendizaje de un contenido en particular [SEP, 2022, p. 5].

Al respecto cabe señalar que los alumnos usaban indistintamente los términos materiales y recursos didácticos. También se les dio a conocer un cuadro en el que se enumeraban once materiales didácticos propuestos en el Programa de DMREEM [SEP, 2022], a saber:

Tabla 2. *Materiales didácticos propuestos en el Programa de DMREEM*

Los materiales manipulativos son objetos físicos que se utilizan en la enseñanza de las matemáticas para facilitar la comprensión de conceptos abstractos a través de la manipulación práctica. Estos materiales pueden ser utilizados en todos los niveles educativos, desde la educación infantil hasta la educación superior. Algunos ejemplos de materiales manipulativos, comúnmente utilizados en la enseñanza de las matemáticas son:

No.	Materiales manipulativos	Material	Uso educativo
1	Bloques de construcción	Madera, plástico o espuma	Los bloques de construcción se utilizan para enseñar conceptos básicos de conteo, adición, sustracción, multiplicación y división. Los estudiantes pueden agrupar y contar bloques, así como realizar operaciones simples al combinar o quitar bloques.
2	Ábacos	Plástico	Los ábacos son herramientas excelentes para enseñar a los estudiantes sobre el valor posicional de los números. Los cuentan moviendo las cuentas a lo largo de las barras, lo que ayuda a comprender la relación entre unidades, decenas, centenas, etc.
3	Tarjetas y fichas	Plástico, papel, cartón, fomi	Las tarjetas y fichas son versátiles y se pueden utilizar para una variedad de actividades. Pueden contener números para practicar operaciones matemáticas, problemas para resolver, o incluso representaciones gráficas de conceptos.
4	Geoplanos y geoespacios	Tableros de madera, plástico, papel, Formas tridimensionales de plástico, madera, popotes o metal	Los geoplanos son útiles para explorar conceptos geométricos como áreas, perímetros y simetría. Los estudiantes pueden estirar bandas elásticas alrededor de las clavijas para crear formas y experimentar con propiedades geométricas. Los geoespacios son materiales de suma importancia porque permiten visualizar cuerpos geométricos en tercera dimensión.
5	Dados y fichas de juego	Plástico, cartulina	Los dados y fichas de juego son ideales para enseñar conceptos de probabilidad, así como para prácticas de conteo, suma y resta, de manera más divertida e interactiva.

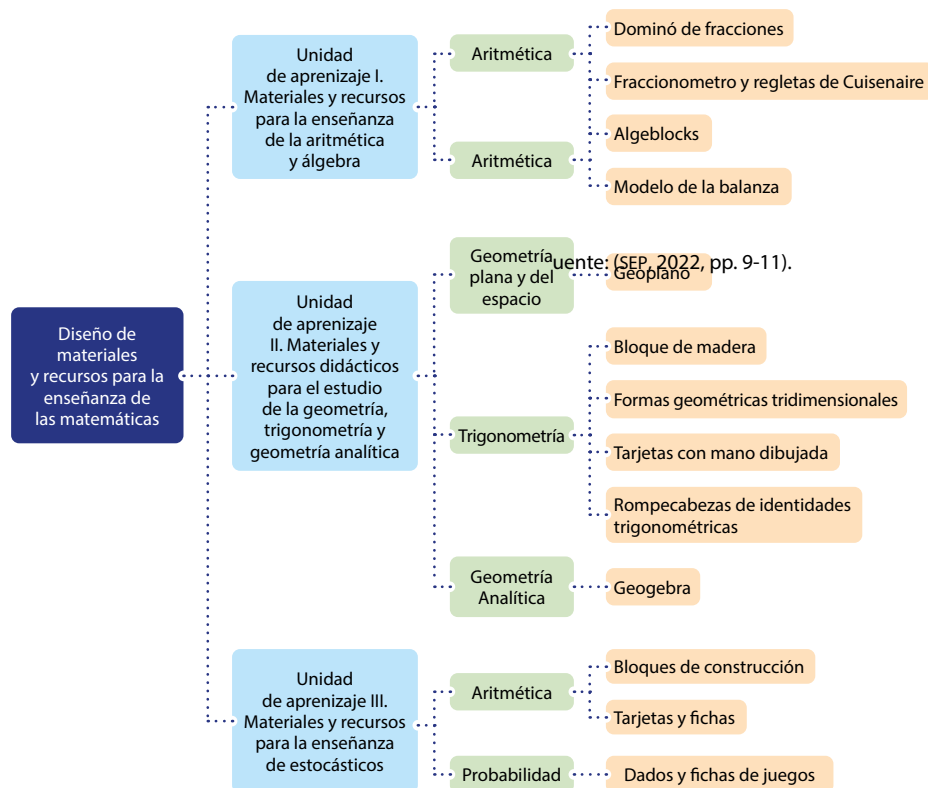
6	Regletas de Cuisenaire	Plástico, fomi, papel, madera.	Las regletas de Cuisenaire son barras de diferentes colores y longitudes que representan valores numéricos. Los estudiantes pueden combinar y comparar las regletas para comprender las operaciones matemáticas, las relaciones entre los números y operaciones con fracciones, teorema de Pitágoras, entre otros contenidos matemáticos.
7	Material base 10	Cubos de plástico o madera	Estos materiales representan unidades, decenas, centenas y miles de manera visual y tangible. Ayudan a los estudiantes a entender la base 10 y a realizar operaciones como suma y resta de números grandes.
8	Relojes con manecillas	Papel, plástico, etc.	Los relojes ayudan a los estudiantes a comprender el concepto de tiempo, incluida la lectura de la hora en relojes analógicos y digitales, así como la realización de cálculos de tiempo.
9	Balanzas y pesos	Plástico, madera	Las balanzas enseñan conceptos de equilibrio, igualdad, y proporción. Los estudiantes pueden usarlas para entender la igualdad y resolver ecuaciones de manera práctica.
10	Tangram	Plástico, madera, fomi, papel, cartón	El tangram es un juego de siete piezas que forman un cuadrado. Se utiliza para enseñar conceptos geométricos, como formas y habilidades espaciales, ya que los estudiantes deben manipular las piezas para formar figuras específicas.
11	Juegos de cartas educativos	Plástico, cartón, fomi	Los juegos de cartas diseñados específicamente para la enseñanza de matemáticas pueden incluir actividades que refuercen conceptos como fracciones, operaciones matemáticas, resolución de problemas y patrones numéricos o geométricos.

Estos y otros materiales manipulativos no especificados en la tabla anterior, pueden adaptarse a diferentes niveles educativos y ser utilizados de manera creativa para fomentar la participación y la comprensión profunda de los conceptos matemáticos. Además, proporcionan a los docentes en formación experiencias prácticas y concretas que ayudan a los estudiantes de todos los niveles educativos a internalizar conceptos matemáticos abstractos, haciendo que el aprendizaje sea más significativo y divertido.

Fuente: (SEP, 2022, pp. 9-11).

También se les presentó la estructura del curso de DMREEM (SEP, 2022), tal como se presenta a continuación:

Figura 1. Estructura del curso de DMREEM



Fuente: SEP, 2022, p. 15.

Como se puede advertir en la figura 1 la estructura del curso consta de tres unidades. La primera concierne a materiales y recursos didácticos para el estudio de la aritmética y álgebra, la segunda para el estudio de la geometría, trigonometría y geometría analítica y la tercera para la enseñanza de estocásticos. Cada unidad, con sus respectivos materiales didácticos.

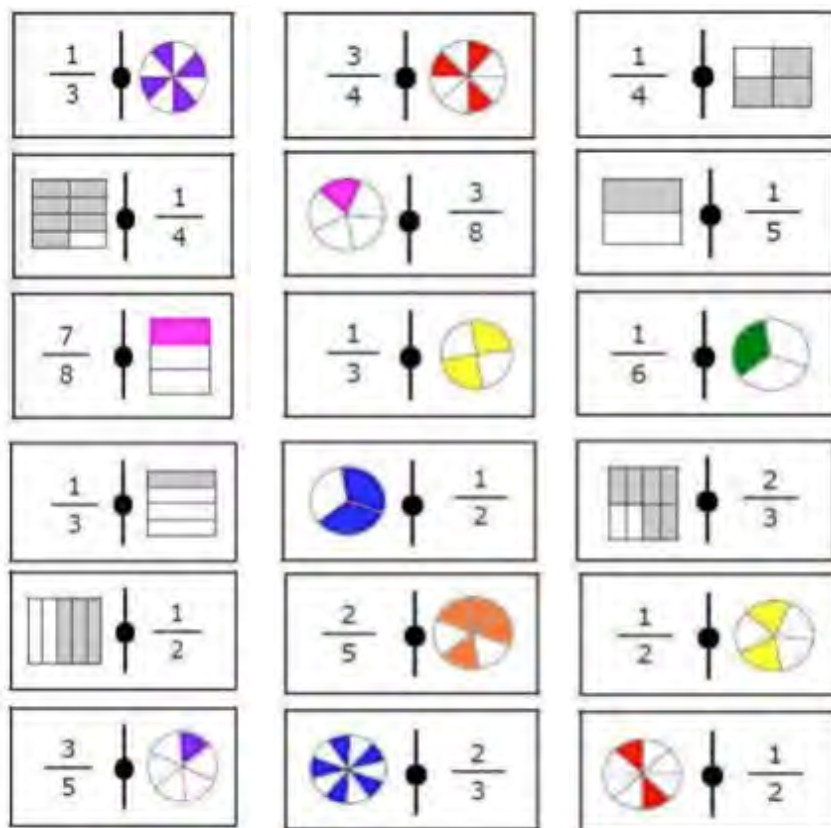
A modo de ejemplo, se ilustran algunos de las recomendaciones propuestas en el Programa de DMREEM (SEP, 2022), correspondiente a cada una de las tres unidades.

En la unidad 1 se plantea:

- Dominó de fracciones

- El dominó de fracciones como el que se muestra a continuación favorece el aprendizaje de los números fraccionarios en términos de la representación gráfica y numérica.
1. Elaborar un dominó como el que aparece enseguida y dividir a los alumnos por equipos para jugar.

Figura 2. Dominó



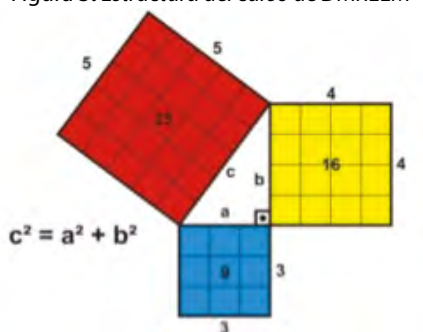
Fuente: <https://anagarciaazcarate.wordpress.com/2014/11/30/cadenas-de-21-fichas-de-dominos-de-fracciones/>:

2. Formar una cadena de fracciones con fichas diferentes.
3. Analizar este material didáctico haciendo referencia a sus ventajas y desventajas (SEP, 2022, pp. 22-23).

En la unidad dos, una de las actividades recomendadas es:

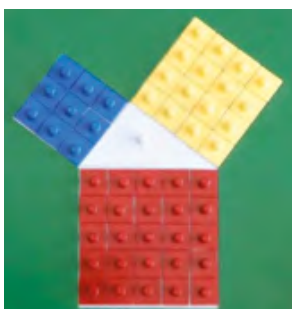
- Regletas de Cuisenaire, bloques de madera
- Comprobar el Teorema de Pitágoras en sus representaciones aritmética, algebraica y geométrica mediante material didáctico (puede ser mediante bloques de Dienes, papel cuadriculado, etc.). Se recomienda hacer uso de distintos materiales para la mostración no formal del Teorema de Pitágoras (SEP, 2022, pp. 40-41).

Figura 3. Estructura del curso de DMREEM



Fuente: <https://www.um.es/docencia/pherrero/mathis/pitagoras/teorema.htm>

Figura 4. Teorema de Pitágoras



Fuente: <https://www.mumuchu.com/blog/teorema-pitagoras-montessori/>

Con relación a la unidad tres, entre las actividades propuestas, una de ellas es el uso de diagramas de punto.

Diagramas de puntos

Estos gráficos permiten mostrar la dispersión de los datos y encontrar valores atípicos a simple vista.

El material didáctico por utilizar puede ser de fomi, papel bond, fichas de colores o taparrosas de envases, es decir, se puede utilizar material reciclado.

Una actividad por tratar con los docentes en formación para que, a su vez, ellos lo propongan como parte de sus actividades docentes podría ser la siguiente:

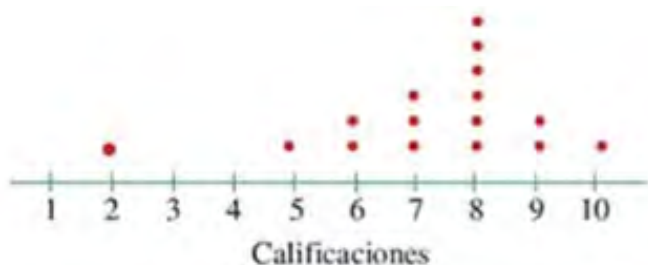
Un servicio de restaurante aplica un formulario de encuesta a los clientes para indagar acerca de la calidad del servicio que ofrece, para ello, solicita calificar la calidad del 1 al 10, donde 10 es la puntuación más alta. La encuesta se realizó a 16 clientes. Obteniéndose las siguientes calificaciones:

Figura 5.

10	7	8	9	2	7	8	9
6	8	8	6	5	7	8	8

Con el material solicitado se puede trazar una línea y colocar las fichas en el lugar correspondiente de acuerdo con la información recabada. Donde cada punto representa un dato y la cantidad de ellos es la frecuencia.

Figura 6. Calificaciones



Fuente: https://www.youtube.com/watch?v=bR7s_Y2_XJc

La gráfica anterior tiene, entre otra de sus bondades, mostrar el valor aislado, en este caso representado por el numeral 2 en donde a simple vista se nota un sólo punto que lo representa, a este valor en estadística se conoce como valor atípico y puede corresponder a muchas conjeturas.

Esta gráfica permite introducir las medidas de dispersión. Es decir, una ventaja de este gráfico es que permite medir la dispersión de los valores, es decir de tendencias.

Como ya se ha indicado al inicio de las actividades, todos los gráficos estadísticos tienen sus alcances y limitaciones, por lo que los diagramas de puntos no son la excepción. En seguida anunciaremos a los histogramas (SEP, 2022, pp. 61-62).

A continuación, se enlistan y describen de modo general las acciones realizadas del desarrollo del curso de DMREEM (SEP, 2022) por parte del profesor-investigador a lo largo del semestre, a saber:

- a) Se inicio el semestre con un instrumento de indagación de 7 preguntas abiertas. Aquí se pretendió recopilar información acerca de qué entendían por los términos material y recurso didáctico, material manipulativo, innovación, entre otros aspectos.
- b) Se les dio a conocer el Programa del curso de DMEREM (SEP, 2022) y los criterios de evaluación. Como parte de la evaluación se solicitó la elaboración y exposición de manera individual de 2 materiales didácticos y sus respectivos andamios cognitivos para la enseñanza de algún contenido matemático (aritmética, álgebra, geometría, etc.) considerando en el enfoque CPA. La presentación de los materiales solicitados se realizó en el aula después de cada jornada de prácticas docentes. Al final del semestre, se les solicitó una carpeta con el *producto final integrador*.
- c) Posterior a la aplicación del instrumento de indagación, se discutieron en el grupo las respuestas otorgadas por los docentes en formación, con el fin de que ellos identificaran las definiciones de lo que se les había preguntado en dicho instrumento.

- d) Se dieron a conocer a los estudiantes en formación los precursores de los materiales didácticos, así como las teorías más relevantes, entre ellos, las de Bruner (1960), Dienes (1978) y Skemp (1980).
- e) Se presentó a los estudiantes el método Singapur y se propició la reflexión acerca del método, haciendo referencia a que Singapur es uno de los países del mundo con primer lugar en matemáticas por cuarto año consecutivo, y uno de sus ejes principales es el uso de materiales didácticos, mediante la propuesta de Bruner (1960).
- f) Después de cada jornada de prácticas (dos en total) se solicitó que expusieran el andamio cognitivo y los materiales didácticos. El andamio cognitivo solicitaba que incluyeran la siguiente información:

- Indagación
 - Datos de la escuela.
 - Nivel educativo.
 - Indagación de conocimientos.
 - Indagación sociocultural.
- Problema identificado
 - ¿Cómo afecta a los estudiantes?
 - ¿Cuáles son las alternativas de solución del problema identificado?
 - ¿Qué puedo hacer al respecto?
- Plan de acción
 - Material didáctico manipulativo con o sin el uso de la tecnología.
 - Material didáctico basado en una propuesta ya hecha (dar los créditos, autor, libro, video, etc.)
 - Material didáctico innovador (que no se haya hecho antes, es autoría personal).
- Propuesta de innovación (material didáctico)
 - Describir las acciones a realizar.
 - Describir el material didáctico para revertir el problema identificado.

- ¿Qué tipo de materiales didácticos voy a utilizar para la práctica docente?
 - Mostrar el material o recurso didáctico para lograr el propósito esperado.
- g) Al final del semestre, se les pidió una carpeta como *producto final integrador*. Aquí se les solicitó que adjuntaran evidencias de todo lo realizado a lo largo del semestre, así como un instrumento de coevaluación con preguntas abiertas.

Preguntas y objetivos de investigación

Las preguntas y objetivos planteados fueron:

- ¿Qué materiales y recursos didácticos utilizan para sus prácticas los docentes en formación de 4º semestre al cursar la asignatura de DMREEM?
- ¿De qué manera favorece el uso de materiales y recursos didácticos a los docentes en formación, al realizar sus prácticas escolares con estudiantes de nivel secundaria?
- Identificar en los estudiantes de 4º semestre qué materiales y recursos didácticos utilizan, con o sin el uso de la tecnología, en sus prácticas escolares.
- Identificar en los docentes en formación de qué manera favorece en ellos su práctica docente al utilizar o no los materiales y recursos didácticos, y cómo beneficia el uso de éstos en la comprensión de sus estudiantes de nivel secundaria.

Perspectiva teórica referencial

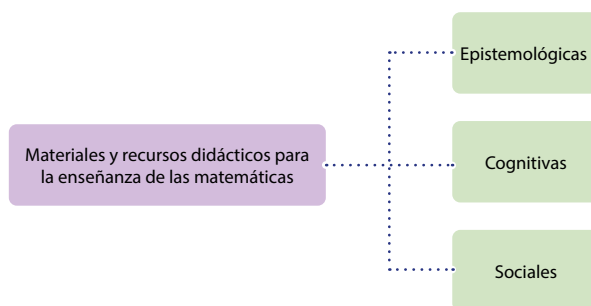
Aquí se decidió utilizar el término de *perspectiva teórica referencial*, en lugar de marco teórico, por diversas cogniciones. En primera instancia porque la perspectiva teórica amplía la visión de las teorías considerándola de *modo holístico*, y porque permite considerar, al mismo tiempo, varias

teorías que convergen en un sólo punto (Martínez, 2006), no obstante, el término “marco teórico”, refiere el mismo autor, indica “enmarcar” o delimitar la búsqueda del investigador, lo cual dista de lo que aquí se investigó. Para Martínez (2006):

En una investigación cualitativa, este “marco” (así, entre comillas) no debe “enmarcar” (delimitar) la búsqueda del investigador, pues sólo es “referencial”, es decir, sólo tiene por finalidad exponer lo que se ha hecho hasta el momento para esclarecer el fenómeno objeto de la investigación. Debe referir las principales investigaciones sobre el área o áreas cercanas: autores, enfoques y métodos empleados, conclusiones e interpretaciones teóricas a que llegaron y otros elementos de importancia [Martínez, 2006, p. 129].

En este documento, interesaron elementos de carácter teórico y de método, por lo tanto, la perspectiva teórica referencial, utilizada en esta investigación estuvo orientada en tres perspectivas de carácter: *epistemológica, cognitiva y social*.

Figura 7. *Perspectiva teórica utilizada en la investigación*



Fuente: elaboración propia.

Esta figura permite visualizar la interrelación de las perspectivas que se utilizaron en el desarrollo de la presente investigación.

Perspectiva epistemológica

El uso de esta perspectiva tuvo una participación importante, principalmente por el tipo de conocimientos y nociones que tenían los docentes en formación al inicio del semestre, pues para ellos era indistinto utilizar el término material y/o recurso didáctico. De igual manera, daban poca importancia al uso de materiales didácticos al realizar sus prácticas escolares. En el mejor de los casos, cuando hacían uso de materiales didácticos, sólo se limitaban a hacer uso de ellos, sin llegar a las representaciones que propone Bruner (1960) bajo el enfoque CPA. Para lograr la transición de una etapa a otra, era necesario el uso de materiales didácticos, pero se requería indagar sobre los contenidos que tenían que desarrollar con sus estudiantes de secundaria, para ello, se utilizó el *andamio cognitivo* como instrumento de indagación tanto de conocimientos como socioculturales.

Perspectiva cognitiva

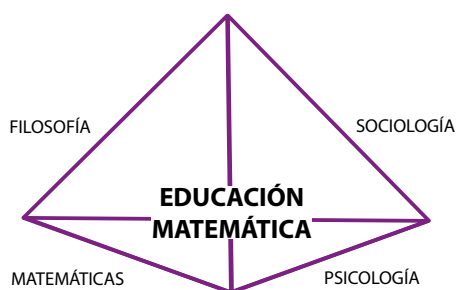
La *perspectiva cognitiva* interesó en esta investigación, por lo que ocurre al *interior* y *exterior* del pensamiento de los docentes en formación, pues es casi imposible pensar que ellos están pensando, nadie más lo sabe, más que ellos mismos (Frawley, 1999). A este respecto, las conclusiones que se pudieran ofrecer en este trabajo *no son resultados de lo que realmente pasó por la mente de los docentes en formación, al momento de planificar las clases* (antes, durante y después), sino más bien, se obtuvieron evidencias que ellos mismos plasmaron en los planes de clases y en sus registros anecdóticos. En particular, aquí nos interesó recuperar lo que ellos escribieron en los registros anecdóticos de sus experiencias al realizar sus prácticas docentes y de su experiencia al cursar la asignatura de DMREEM (SEP, 2022).

Perspectiva social

Aquí nos referimos a las *matemáticas en la sociedad*. De modo particular, aquí nos interesa el contenido matemático que los docentes en formación enseñaron a sus estudiantes de secundaria con la ayuda de materiales didácticos. La matemática hoy en día cobra sentido en cada una de las activi-

dades que realiza el hombre y aún más si ésta tiene una utilidad práctica en un contexto situado. En este caso nos referiremos a la *Educación Matemática Crítica* desde el punto de vista de Higginson (1980), quien propone un modelo tetraédrico y considera que está conformada por cuatro disciplinas: *matemáticas, psicología, sociología y filosofía*. Estas distintas dimensiones de la *educación matemática* asumen las preguntas básicas que plantean: *qué enseñar* (matemáticas); *por qué* (filosofía); *a quién y dónde* (sociología); *cuándo y cómo* (psicología).

Figura 8. Modelo tetraédrico propuesto por Higginson (1980)



Fuente: <https://es.slideshare.net/slideshow/teoras-de-enseanza-aprendizaje-de-la-educacin-matemtica/49202381>

Esta figura permite identificar en cada vértice del tetraedro las disciplinas alrededor de la educación matemática.

Criterios de análisis

Los criterios de análisis utilizados en este trabajo derivaron de la perspectiva teórica utilizada en esta investigación. Tal como se presenta en la tabla 3.

Tabla 3. *Criterios de análisis*

Epistemológico	Cognitivo	Social
• Andamio cognitivo – Material didáctico, con o sin uso de la tecnología • Representación: – Concreta – Gráfica – Abstracta	• Registros anecdóticos	• Contenido matemático

Nota: Esta tabla presenta un resumen de los elementos que incluyó cada criterio de análisis para analizar la información recabada en esta investigación.

Fuente: elaboración propia.

Resultados

Derivado del trabajo realizado a lo largo del semestre, se logró que entre los Grupos A y B, elaboraran 70 materiales didácticos, lo cual implica una gran cantidad de información considerando los criterios de análisis aquí expuestos. Es por ello que en este apartado sólo se expondrá a modo de evidencia un sólo ejemplo. Con esta aclaración, se procederá a exponer los resultados siguiendo el orden de acuerdo con los criterios de análisis: epistemológico, cognitivo y social.

Resultados de acuerdo con los aspectos epistemológicos

A continuación, se exponen evidencias del andamio cognitivo utilizado por parte de la docente en formación, así como del uso de materiales didácticos mediante el enfoque CPA.

Figura 9. Andamio cognitivo



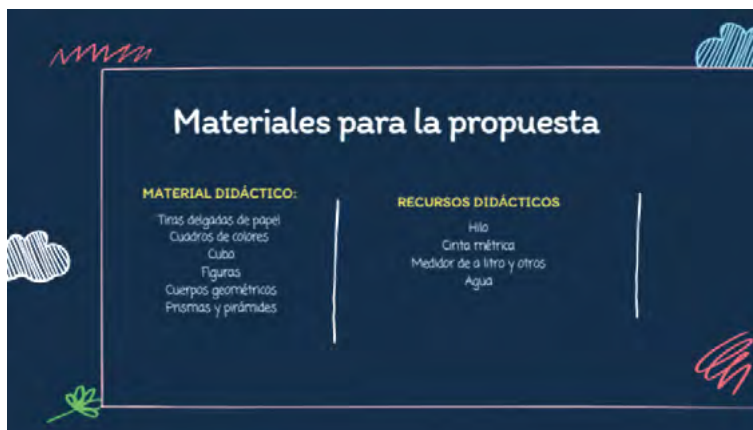
Fuente: H. Joaquín, comunicación personal, 28 de junio de 2024.

Figura 9. Continuación



Fuente: H. Joaquín, comunicación personal, 28 de junio de 2024.

Figura 9. Continuación



Fuente: Fuente: H. Joaquín, comunicación personal, 28 de junio de 2024.

Joaquín Soriano Hayee Tamara • 4a



Joaquín Soriano Hayee Tamara • 4a



Explicación de perímetro, área y volumen con la unidad básica de cm.



Medida del dm^3 en cm^3 y su equivalencia con el litro, y este último a mililitros.



Joaquín Soriano Hayee Tamara • 4a

Equivalencia de cm^3 a mililitros



Del pda: Los alumnos investigaron, y en clase se explicó cómo se calcula el volumen de prismas y pirámides, haciendo énfasis en la relación entre sus fórmulas, ya que el volumen de la pirámide es la tercera parte del prisma de igual base y medidas.

Cada estudiante eligió un prisma y pirámide (de la misma forma de base), con una cinta métrica y/o regla tomó las medidas correspondientes para calcular el volumen de cada uno (parte concreta).

Después hicieron su representación en una papel y el cálculo de volumen de cada uno en cm^3 y su equivalencia a mililitros (ello formó parte de lo pictórico y la parte abstracta), para comprobar los resultados cada alumno midió la cantidad de agua en mililitros que cabía en los cuerpos que le tocaron, y con ello también se verificó en concreto que la pirámide de las mismas medidas es la tercera parte del volumen del prisma.



Fuente: H. Joaquín, comunicación personal, 28 de junio de 2024.

A lo largo de la exposición de la figura 4 se identifica de manera detallada todo el proceso seguido por la docente en formación de cuarto semestre del Grupo A. En el andamio cognitivo presentado, se hace alusión a que se utilizaron materiales didácticos manipulativos sin uso de la tecnología. También se describen en la propuesta pedagógica bajo el enfoque CPA cada una de las fases. En la Fase Concreta se utilizaron figuras planas de papel y cuerpos geométricos (prismas y pirámides) de plástico, unidades de plástico de base 10, cinta métrica, botella con agua de 500 ml., recipientes de plástico

graduados, prismas y pirámides de plástico transparentes, todo esto con la finalidad de comprobar y lograr la comprensión de las unidades de medida al calcular perímetros, áreas y volúmenes de cuerpos geométricos. Cabe precisar, que en la secuencia de las evidencias presentadas en el andamio cognitivo quedaron fuera muchos detalles que la estudiante dio a conocer al momento de exponer sus materiales didácticos, pues lamentablemente, no se videograbó la exposición, la cual hubiera sido de suma importancia por la explicación misma que la alumna hizo, así como todos los detalles que escaparon y no pueden ser resumidos en una imagen, pues como refiere Eisner (1998) a veces las palabras dicen más que una simple imagen y viceversa. Sin duda alguna, el no haber videograbado fue una limitante en este trabajo de investigación.

Resultados de acuerdo con los aspectos cognitivos

Aquí se presentan las respuestas que otorgó la docente en formación, sobre el cuestionario de coevaluación que se les planteó al finalizar el curso de DMREEM (SEP, 2022).

La figura 5 permite identificar en la docente en formación los logros adquiridos, experiencias, refuerzo de conocimientos, y ella expresa que el uso de materiales didácticos, sin duda alguna, ayuda tanto a la práctica docente como a la comprensión de sus estudiantes.

Resultados de acuerdo con los aspectos sociales

Con relación a los aspectos sociales, tal como lo refiere el andamio cognitivo (ver figura 4), los *contenidos matemáticos* estudiados con el uso de materiales didácticos fue: *medición y cálculo en diferentes contextos*, y el tema específico fue el de *cálculo de volúmenes de prismas, pirámides y cilindros*. Esto se llevó a cabo con 11 estudiantes de tercer grado de secundaria. De acuerdo con la información del andamio cognitivo, se identificó que los estudiantes referidos manifestaron diversos problemas del contexto escolar y, con relación a la indagación de conocimientos, se identificó que tenían dificultades en operaciones básicas de la aritmética, en conceptos básicos de geometría (perímetro, área y volumen), no diferenciaban

Figura 10. Continuación

y uso de materiales en el diseño de una secuencia didáctica para el desarrollo de un proceso de aprendizaje acorde a la Nueva Escuela Mexicana.

3) ¿Qué propone para mejorar este curso-taller?

Creo estaría muy bien incluir el diseño de materiales para abordar temas de matemáticas a nivel preparatorio, quizás más adelante en otra materia lo veamos, no lo sé. Algo más que estaría muy bien, es que se pudiera trabajar un poco más con tecnología, poder ver videos y otros materiales donde se incorporen herramientas digitales que puedan complementar la parte concreta, pictórica y abstracta en el desarrollo de un tema. Finalmente quizás haber visto las presentaciones del otro grupo que llevaba la asignatura hubiera sido muy interesante y enriquecedor ya que ambos grupos hicimos o trabajamos con materiales para la enseñanza de las matemáticas.

4) ¿Qué aprendiste de la participación de tus compañeros al exponer sus materiales didácticos?

Aprendí muchas cosas nuevas, desde formas diferentes de abordar un mismo tema a diversos materiales e ideas para trabajar en un futuro. Cada uno brindó una perspectiva personal, hubo creatividad y diversidad en el diseño y uso de materiales, lo que me mostró una variedad de enfoques y técnicas que no había considerado antes. Observé cómo diferentes materiales podían abordar el mismo tema desde ángulos distintos, lo que me hizo reflexionar sobre la flexibilidad y grandes posibilidades que hay al enseñar. Escuchar experiencias en el caso de quienes aplicaron o usaron sus materiales en las jornadas de prácticas o en otros momentos fue algo interesante, rescato de las intervenciones que es muy importante iniciar por la etapa concreta ya que de esa forma hay mayor comprensión por parte de los alumnos. La participación de los demás me permitió enriquecer aprendizajes y me inspiró para poder aplicar nuevas ideas y mejoras en futuras jornadas de prácticas.

Página 2 de 2

Fuente: H. Joaquín, comunicación personal, 28 de junio de 2024.

A modo de conclusiones

Aquí se darán las respuestas a las preguntas de investigación:

¿Qué materiales y recursos didácticos utilizan para sus prácticas los docentes en formación de 4º semestre, al cursar la asignatura de DMREEM?

De modo general podemos argumentar lo siguiente:

- Los docentes en formación recurrieron al uso de materiales didácticos manipulativos, en su mayoría sin el uso de la tecnología; pocos hicieron uso de ella. Cabe precisar que algunos argumentaron que no hicieron uso de la tecnología porque en las escuelas secundarias de la CDMX (Ciudad de México) no se cuenta con internet, o bien no tienen habilitados salas de usos múltiples con computadoras.
- Utilizaron materiales didácticos de acuerdo con los contenidos matemáticos que tenían que enseñar a sus alumnos de secundaria.
- Utilizaron materiales didácticos elaborados por ellos mismos con papel, cartón, plástico, madera, fomi, tapas de cartón de huevo, etc.
- Algunos elaboraron sus propios materiales con base en las ideas que tuvieron al revisar canales de YouTube, y otros compraron sus materiales en plataformas de ventas.
- Utilizaron diversos materiales como balanzas, tarjetas, dominós, dados, fichas, etc.
- Algunos estudiantes utilizaron plantillas de tarjetas que bajaron de internet.
- La minoría de los estudiantes no utilizó materiales didácticos durante sus prácticas.

¿De qué manera favorece el uso de materiales y recursos didácticos a los docentes en formación, al realizar sus prácticas escolares con estudiantes de nivel secundaria?

Respecto a esta pregunta podemos argumentar:

- El uso de materiales didácticos manipulativos les facilitó su práctica docente, principalmente porque propicia la comprensión de los contenidos matemáticos en sus estudiantes de secundaria.
- La falta de materiales hace que las clases sean menos comprensivas para sus estudiantes; así lo refirieron los que no utilizaron materiales didácticos.
- El uso de materiales didácticos permitió a sus estudiantes transitar de un lenguaje informal a un lenguaje formal de las matemáticas.

- Favorece el interés de participación los estudiantes de secundaria.
- Los estudiantes en formación, al finalizar el semestre, refirieron que los materiales didácticos les favorecieron en sus prácticas docentes y que es importante el uso de ellos para lograr una mejor comprensión en los estudiantes al enseñarles ciertos contenidos matemáticos.

Alcances, limitaciones y propuestas

Algunos alcances, limitaciones y propuestas derivados este estudio son:

Alcances

Se lograron varios aspectos relevantes, entre ellos:

- A los docentes en formación se les dieron a conocer, mediante exposición de presentaciones, videos de canales de YouTube y presentación de materiales concretos, distintos materiales didácticos con o sin el uso de la tecnología, no obstante, la mayoría de los alumnos recurrieron al uso de materiales didácticos sin el uso de la tecnología.
- Se consiguió que por cada estudiante se elaboraran dos materiales didácticos, dando como resultado 70 materiales en total.
- Se logró que los docentes en formación utilizaran materiales didácticos en sus prácticas escolares, mediante el enfoque CPA propuesto por Bruner (1960).
- Se alcanzó que los estudiantes utilizaran el andamio cognitivo como instrumento para recopilar información, para de esta manera planificar mejor sus clases y elegir el material didáctico idóneo para sus prácticas docentes.
- Se ganó que los docentes en formación comprendieran la importancia de utilizar materiales y recursos didácticos manipulables, para hacer más comprensibles los contenidos a enseñar durante sus prácticas profesionales.

- Se obtuvo que los estudiantes describieran sus prácticas docentes a modo de registros anecdóticos y compartieran sus experiencias con sus compañeros de clases.

Limitantes

Entre las limitantes más notables podemos señalar las siguientes:

- Faltó tiempo para socializar tanto los materiales didácticos utilizados por los docentes en formación como los productos finales integradores ante la comunidad escolar de la ENSM.
- No se logró videogravar y tomar fotografías a los docentes en formación cuando expusieron sus andamios cognitivos y sus materiales didácticos.
- Los docentes en formación no propusieron materiales didácticos innovadores.
- Una limitante en este curso fue que no se llevó a cabo que los dos grupos socializaran sus materiales didácticos.
- No se propusieron materiales didácticos para el nivel medio superior.
- Faltó proponer a los docentes en formación materiales didácticos con el uso de la tecnología.

Propuestas

Aquí se presentan algunas sugerencias a nivel nacional:

- Se propone que en todas las escuelas formadoras de docentes se lleve por lo menos un curso, desde los primeros semestres, de materiales y recursos didácticos para la enseñanza de todas las asignaturas.
- Se sugiere que se utilicen materiales y recursos didácticos con o sin el uso de la tecnología.
- Se plantea que el uso de materiales didácticos manipulativos se lleve a cabo mediante las representaciones del enfoque de CPA propuesto por Bruner (1960).

Referencias

- Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Barreiro, P., Leonian, P., Marino, T., Pochulu, M. D. y Rodríguez, M. A. (2017). *Perspectivas metodológicas en la enseñanza y en la investigación en educación matemática*. Ediciones UNGS.
- Bishop, A. (1999). *Enculturación matemática. La educación Matemática desde una perspectiva cultural*. Ediciones Paidós.
- Carretero, R., Coriat, M. y Nieto, P. (1995). *Secuenciación, Organización de Contenidos y Actividades de Aula*. En Junta de Andalucía (ed.). *Materiales Curriculares. Educación Secundaria*. Vol. 17. Área de Matemáticas, pp. 65-173.
- Carvalho, M. (2008). *Investigación cualitativa en educación matemática*. Limusa.
- Chevallard, I. (1998). *Estudiar Matemáticas. El Eslabón Perdido entre Enseñanza y Aprendizaje*. Biblioteca para la actualización del maestro.
- Dienes, Z. P. (1978). *La matemática moderna en la enseñanza primaria*. Teide.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Ediciones Paidós.
- Flores, P.; Lupiáñez, J. L.; Berenguer, L.; Marín, A. y Molina, M. (2011). *Materiales y recursos en el aula de matemáticas*. Departamento de Didáctica de la Matemática de la Universidad de Granada. http://funes.uniandes.edu.co/1946/1/libro_MATREC_2011.pdf
- Higginson, W. (1980). *On the foundations of mathematics education. For the Learning of Mathematics*. Vol. 1, n.2. pp. 3-7.
- Martínez, M. (2006). *La investigación cualitativa. Síntesis conceptual*. Revista Investigación en Psicología. UNMSM. Vol. 9 (1), pp.123-146.
- Perkins, D. (2000). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a educación de la mente*. SEP/Gedisa.
- SEP (2018). *Plan y Programas de Estudio de la Licenciatura en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria*. Quinto semestre. Innovación para la docencia.
- SEP (2022). *Plan y Programas de Estudio de la Licenciatura en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Matemáticas*. Primer semestre. Diseño de materiales y recursos educativos para la enseñanza de las matemáticas.
- Skemp, R. R. (1980). *Psicología del aprendizaje de las matemáticas*. Morata.
- Skovsmose, O. (1999). *Hacia una filosofía de la Educación Matemática Crítica*. Una empresa docente/Universidad de los Andes.
- Zapatera, A. (2020). *El método singapur para el aprendizaje de las matemáticas. Enfoque y concreción de un estilo de aprendizaje*. International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología, N°2, 2020. ISSN: 0214-9877. pp. 263-274. https://repositorioinstitucional.ceu.es/bitstream/10637/12843/1/Metodo_Zapatera_INFAD_2020.pdf

7. El fomento de la práctica de valores como el respeto y la empatía para mejorar la convivencia escolar

MELANIE MICHELLE REYES GUTIERREZ*

RAQUEL VALERIO TAPIA**

<https://doi.org/10.52501/cc.309.07>

Resumen

El respeto y la empatía en el ambiente escolar son esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes. Su ausencia puede llevar a un desarrollo emocional y social deficiente, lo que se traduce en un bajo rendimiento académico y un ambiente escolar hostil. Esto genera desconfianza y aislamiento, afectando negativamente la participación activa de los alumnos y su sentido de pertenencia a la comunidad escolar. John Dewey (1916) destacó la importancia de las experiencias educativas que preparan a los estudiantes no sólo académicamente, sino también emocional y socialmente. Según él, la escuela debe ser un espacio donde se aprenda a convivir, desarrollando habilidades para la vida en comunidad. Por lo tanto, el respeto y la empatía son fundamentales para crear un entorno donde los estudiantes se sientan valorados y comprendidos, facilitando su desarrollo. En América Latina, diversos estudios han evidenciado la falta de promoción de estos valores en las escuelas. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2013) encontró que los reglamentos escolares reflejan una baja promoción de valores, con un índice de 581 sobre un máximo de 1000. Esta situación evidencia

* Licenciada en Pedagogía. Profesora-investigadora vinculada a la Universidad Pedagógica Nacional, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6980-7902>

** Doctora en Pensamiento Complejo. Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, México.

una notable carencia de programas de integración social y actividades extra-curriculares que fomenten la convivencia armoniosa y el trabajo en equipo. Realicé una investigación en una escuela primaria localizada en ciudad Nezahualcóyotl, resultando que la promoción del respeto y la empatía es insuficiente. Para revertir esta tendencia, es crucial concientizar sobre la importancia del respeto y la empatía, y promover la participación activa de toda la comunidad educativa. La implementación de estrategias, programas y talleres de habilidades sociales, actividades recreativas, proyectos colaborativos y políticas de prevención y respuesta ante el acoso escolar es fundamental para asegurar un ambiente escolar más saludable y propicio para el aprendizaje integral de los estudiantes.

Palabras clave: *Valores, respeto, empatía, aprendizaje basado en proyectos, cultura de paz.*

Introducción

La presente ponencia aborda los desafíos y oportunidades que surgen en el contexto educativo de la escuela primaria, se centra en la importancia de promover valores como el respeto y la empatía en los estudiantes para mejorar la convivencia escolar. A través de un diagnóstico institucional y pedagógico, se identifican áreas clave de intervención para optimizar el ambiente escolar y el rendimiento académico, considerando tanto factores internos de la institución como el entorno socioeconómico y familiar que rodea a los estudiantes. Como bien lo menciona el contexto geográfico, el cual destaca la falta de respeto entre los alumnos y su incapacidad para reconocer y comprender los sentimientos de los demás, lo que afecta negativamente al grupo Tercero “A”. Se considera crucial desarrollar estrategias que fomenten estos valores para mejorar el ambiente escolar.

BBC News mundo señala que:

Según un estudio realizado para saber los 10 países más empáticos del mundo llevado a cabo por investigadores de la Universidad Estatal de Michigan, la Universidad de Chicago y la Universidad de Indiana, entre más de 10 400 personas

procedentes de 63 países, Ecuador está primero y luego se ubican Arabia Saudita, Perú, Dinamarca y Emiratos Árabes Unidos, como los más altos [p. 1].

Desde esta perspectiva notamos que México no se encuentra entre los países más empáticos ocupando el lugar 14° de la lista; asimismo, de los países participantes latinoamericanos incluidos en el estudio, Chile se encuentra en el lugar 25, Colombia, en el 43; Argentina, en el 48; Brasil, en el 51 y Venezuela, en el 62.

Tabla 1. *Listado de países más empáticos y respetuosos*

No.	Países más empáticos	Países más respetuosos
1	Ecuador	Islandia
2	Arabia Saudita	Canadá
3	Perú	Noruega
4	Dinamarca	Suecia
5	Emiratos Árabes Unidos	Dinamarca
6	Corea del Sur	
7	Estados Unidos	
8	Taiwán	
9	Costa Rica	
10	Kuwait	

Nota: se representan los países más empáticos y respetuosos, según una investigación a nivel mundial.

Fuente: elaboración propia.

De manera que en la tabla anterior se presenta una minoría de países respetuosos y empáticos contando con 15 países, teniendo en cuenta que en el mundo existen un total de 193 países según la ONU, a consecuencia se tiene que los países que menos respetan los derechos humanos son los siguientes: Corea del Norte, Siria, Yemen, Turquía, Myanmar, Sudán del Sur, Venezuela, China, Eritrea o Arabia Saudí.

El presente documento también analiza la práctica docente desde una perspectiva teórica y práctica, explorando estrategias de enseñanza que busquen fomentar el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias sociales. A través de la aplicación de herramientas como el Test de Bender y el Test de Convivencia Escolar, se evalúan las habilidades cognitivas y socioemocionales de los estudiantes, detectando áreas de oportunidad que serán abordadas mediante propuestas educativas concretas, donde finalmente se

reflexiona sobre la importancia del apoyo familiar en el rendimiento académico, resaltando la necesidad de colaboración entre la escuela y la comunidad para reducir la deserción escolar y mejorar la calidad educativa.

Experiencia de la práctica docente

Diagnóstico escolar

El diagnóstico institucional consiste en recopilar y analizar información sobre diversos aspectos de la institución, como el rendimiento académico, el clima escolar, los recursos disponibles y la infraestructura, entre otros. El objetivo principal de éste es obtener una visión integral de la situación actual de la institución para tomar decisiones informadas y diseñar estrategias de mejora, las cuales pueden condicionar o incluso determinar los logros académicos.

El contexto externo relacionado con la escuela primaria, brinda la oportunidad de recabar las diversas características que influyen de diversas maneras en la formación de los alumnos que asisten a ella; la escuela se encuentra en una zona urbana donde existe una gran diversidad de unidades escolares, una Iglesia, papelerías, tiendas y comercio ambulante. Así como un mercado donde diversos padres de familia laboran desde las 8:00 am a las 5:00 pm a 6:00 pm, aproximadamente.

INEGI (2023) menciona que:

La población en Nezahualcóyotl fue de 1 077 208 habitantes (48.3% hombres y 51.7% mujeres). En comparación a 2010. Los rangos de edad que concentraron mayor población fueron 20 a 24 años (86 844 habitantes), 25 a 29 años (84 213 habitantes) y 15 a 19 años (83 541 habitantes). Entre ellos concentraron el 23.6% de la población total [p. 1].

En el Estado de México, a nivel de educación primaria, se registra una significativa cantidad de maestros y escuelas activas, según datos del INEGI correspondientes al ciclo escolar 2023/2024. En total, se cuenta con 69 061 maestros en servicio, dedicados a la formación de las nuevas generaciones, distribuidos en las 7 865 escuelas primarias que se encuentran operativas

en toda la entidad. Este número refleja el esfuerzo por mantener una amplia cobertura educativa, garantizando que un gran número de estudiantes tenga acceso a la educación básica. Asimismo, la distribución de los maestros y la cantidad de escuelas demuestran el compromiso con la educación en una de las entidades más pobladas del país.

En cuanto al mobiliario, es relevante que sea adecuado y funcional para las actividades educativas. El estado regular del mobiliario puede representar un desafío en términos de comodidad y seguridad para la comunidad educativa. Es importante considerar la posibilidad de mejorar el estado del mobiliario o reemplazarlo, si es necesario, para garantizar un ambiente propicio para el aprendizaje. El mobiliario en los salones es el adecuado para las actividades que realizan con los alumnos y en general su estado es regular, se cuenta con mesas trapezoidales, escritorios, sillas de plástico, pizarrones y estantes, los salones son de 6 x 8 metros.

Aprendizaje

En este apartado hablaremos del aprendizaje, recordando que es un proceso continuo a lo largo de la vida y puede ser influenciado por factores internos y externos, como la motivación, la atención, el ambiente de aprendizaje y las relaciones interpersonales. Es fundamental en el desarrollo humano y en la adaptación a diferentes situaciones y entornos. Y puede ocurrir de diversas formas, como el aprendizaje por observación, el aprendizaje mediante la práctica repetida, el aprendizaje formal a través de la educación, entre otros.

Es importante resaltar que “el aprendizaje es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes” (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 39). Dentro de este proceso se recopila información diagnóstica a diferentes niveles (escolar, regional, estatal y nacional) para identificar áreas de mejora y diseñar políticas educativas efectivas. Esta información se utiliza para retroalimentar a las autoridades educativas y mejorar continuamente los programas y políticas destinados a mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

El enfoque educativo por campos formativos busca integrar diferentes áreas del conocimiento para abordar la complejidad de la realidad actual.

Este enfoque promueve la interdisciplinariedad y la conexión de las disciplinas científicas y conocimientos tradicionales pasados de generación en generación a lo largo del tiempo, fomentando así una reflexión crítica y una construcción de conocimiento más acorde con las dinámicas contemporáneas, SEP (2022).

Dentro de la primaria, se realizó un examen diagnóstico aplicado en 158 alumnos de un total de 191, dicha evaluación fue aplicada desde el segundo grado en adelante, acerca de los diferentes campos formativos (lenguajes, saberes y pensamiento científico, ética, naturaleza y sociedades y de lo humano y lo comunitario), para poder identificar el nivel de aprendizaje de los alumnos, así como trabajar en las áreas de oportunidad.

González (2022) menciona que:

El proceso de diagnóstico constituye una instancia de reflexión colectiva para el establecimiento educacional en torno a aquellas prácticas que se abordarán para el mejoramiento de los aprendizajes de todos los estudiantes es un paso fundamental para determinar el significado de la tarea y generar estrategias que permitan el mejoramiento y el compromiso de todos los actores en el logro de los objetivos y las metas formuladas [p. 9].

Desde la perspectiva de González, es importante tener presente que los exámenes diagnósticos no sólo ayudan a comprender de mejor manera a los estudiantes, sino también promueven un entorno de aprendizaje más adecuado, en cual podrá responder todas las necesidades individuales de cada alumno, facilitando así una educación plena.

De esta manera, la evaluación diagnóstica revela que los estudiantes se encuentran en niveles básicos de competencia en lenguajes, saberes y pensamiento científico y ética, naturaleza y sociedades. Esta evaluación sirve como guía para que el docente conforme a los resultados modifique sus planeaciones para favorecer el aprendizaje de cada uno de los alumnos y así alcanzar del perfil de egreso. Se encontraron las siguientes problemáticas, según el grado escolar:

- **Primer grado:** Problemas para comprender el proceso alfabético, contar, reconocer objetos y establecer relaciones sanas.

- **Segundo grado:** Dificultades para escribir descripciones, identificar actividades de reciclaje, reconocer tipos de familia y emociones.
- **Tercer grado:** Dificultad para ordenar información, clasificar ángulos, resolver problemas matemáticos y reconocer la diversidad en varios aspectos (género, cultura, ética, etc.).
- **Cuarto grado:** Problemas de comprensión lectora y escritura correcta, manejo de números, fracciones, decimales, identidad nacional, hábitos comunitarios y comprensión de fenómenos naturales y sociales.
- **Quinto grado:** Dificultades en lectura, escritura, operaciones matemáticas, reconocimiento de ecosistemas, participación en la comunidad y conflictos escolares.
- **Sexto grado:** Problemas en comprensión lectora, sentido numérico, manejo de información, valores comunitarios, autocuidado, relaciones personales y convivencia.

Tabla 2. *Problemáticas generales identificadas de toda la institución*

Campo Formativo	Problemática
Lenguajes	Integrar información y realizar inferencias.
Saberes y pensamiento científico	Número, álgebra y variación.
Ética, naturaleza y sociedades	Ciudadanía democrática, comprometida con la justicia y apego a la legalidad.

Nota: problemáticas que se deberán trabajar de manera rápida.

Fuente: elaboración propia.

Estas son las unidades de trabajo que se tienen que abordar de manera inmediata, ya que existe un gran porcentaje de población estudiantil que contestó de manera errónea y son conocimientos básicos que deben tener para su nivel educativo correspondiente. En relación con las áreas de mejora identificadas en la institución, la subdirectora “resaltó la deserción escolar y la falta de apoyo familiar como problemas principales. Al respecto, mencionó estrategias como la concientización de los padres y la colaboración con instituciones externas para abordar estos problemas” B. Sánchez (comunicación personal, 23 de febrero del 2024).

Programa Educativo de Mejora Continua (2023-2024) señala que:

El apoyo de padres de familia para las actividades es poca o nula su participación, argumentando que tienen otras actividades, limitando así la inte-

racción entre toda la comunidad escolar; lo deseable sería que el padre de familia se integre por iniciativa y convicción en las actividades que realizan sus hijos e hijas, pues ellos necesitan sentirse apoyados y motivados por sus padres [p. 7].

Cabe destacar que, a pesar de los desafíos socioeducativos presentes ya mencionados, se reconoce un clima escolar adecuado y favorable para el aprendizaje y la convivencia pacífica, dentro y fuera del aula, debido a que se emplean diversos instrumentos de evaluación para identificar estilos y ritmos de aprendizaje, promoviendo la adquisición de conocimientos significativos.

Por último, se identificó que se encuentran en el nivel de desarrollo cognitivo de operaciones concretas según la teoría Piaget, la cual menciona que ésta ocurre aproximadamente entre los 7 y los 11 años, y los niños muestran un pensamiento más lógico y organizado. De manera que, durante esta fase, son capaces de realizar operaciones mentales con objetos y eventos concretos, como entender la conservación de la cantidad y clasificar objetos en categorías basadas en características Álvarez y Orellana, (1979, como se cita en Revista Latinoamericana de Psicología, 1979).

Diagnostico pedagógico

Esta sección hace hincapié en el PEMCE (Programa Escolar de Mejora Continua)

La evaluación diagnóstica revela que los estudiantes se encuentran en niveles básicos de competencia en lectura, matemáticas y formación cívica y ética. Para abordar estas áreas de oportunidad, se implementan actividades diversificadas y contextualizadas, así como estrategias pedagógicas personalizadas que se ajustan a las necesidades de cada alumno.

Los resultados de la evaluación diagnóstica, aplicada durante el proceso de prácticas en el tercer grado, muestran áreas de oportunidad en lectura, matemáticas y formación cívica y ética. En la tabla 3, se destaca la importancia de atender las necesidades específicas de aprendizaje de cada alumno y de fortalecer las competencias en las áreas identificadas como prioritarias.

Tabla 3. *Problemáticas identificadas en tercer grado*

Campo Formativo	Problemática
Lenguajes	Dificultad para organizar actividades y ordenar información.
Saberes y pensamiento científico	Dificultad para conocer y clasificar los tipos de ángulos, análisis de problemas matemáticos.
Ética, naturaleza y sociedades	Situaciones de discriminación por diversidad de género, física, mental, cultural, ética, lingüística y social.
De lo humano y lo comunitario	Reconocer las formas de ser, pensar, actuar y relacionarse.

Nota: análisis recuperado a partir del documento Programa Educativo de Mejora Continua.

Fuente: elaborado por la institución de prácticas.

Dentro de éste se implementan acciones para mejorar el clima escolar, incluyendo un código de convivencia y actividades del Programa Nacional de Convivencia Escolar. A pesar de los desafíos socioeducativos presentes, se reconoce un clima escolar adecuado y favorable para el aprendizaje y la convivencia pacífica.

Asimismo se emplean diversos instrumentos de evaluación para identificar estilos y ritmos de aprendizaje, promoviendo la adquisición de conocimientos significativos. Los docentes muestran un compromiso destacado con la enseñanza y el aprendizaje, aplicando metodologías adaptativas y compartiendo estrategias efectivas entre sí.

En relación con los desafíos actuales y las áreas de mejora identificadas en la institución, la subdirectora resaltó la deserción escolar y la falta de apoyo familiar, como problemas principales. Al respecto, mencionó estrategias como la concientización de los padres y la colaboración con instituciones externas para abordar estos problemas, como se recupera de la entrevista a dirección escolar el día 23 de febrero de 2024.

Por lo anterior el tema de la deserción escolar y la falta de apoyo familiar son dos factores críticos que afectan significativamente el rendimiento académico de los estudiantes y el desarrollo integral dentro de la educación primaria. La importancia de resaltar estos aspectos radica en su impacto profundo y duradero en la vida de los niños.

(González, T., y Hernández, L., 2020) señala que:

El apoyo familiar es fundamental para el éxito académico de los estudiantes, ya que promueve una mayor autoestima y motivación, además de proporcionar

un entorno propicio para el aprendizaje. La falta de este apoyo puede llevar a la deserción escolar, que a su vez está relacionada con consecuencias negativas a largo plazo, como menores oportunidades laborales y mayores tasas de pobreza [p. 45-60].

Por lo anterior se deben implementar medidas cruciales que tengan un impacto profundo dentro de las instituciones, por ejemplo: programas de intervención, fortalecimiento en la relación escuela-familia, creación de redes de apoyo comunitario y el monitoreo constante a los alumnos, de manera que al implementar estas estrategias en la escuela primaria, pueda trabajar de manera unida con la familia y la comunidad reduciendo así la deserción escolar y fortaleciendo el apoyo por parte de los padres de familia y, por ende, fortaleciendo a los estudiantes brindándoles herramientas necesarias para alcanzar el éxito en su educación.

Descripción del grupo

La presente investigación se llevará a cabo en el grupo de tercer grado “A”, compuesto por una docente y un total de treinta y tres alumnos en lista; sin embargo, es importante destacar que existe una notable irregularidad en la asistencia, ya que únicamente veintinueve de los alumnos registrados asisten regularmente a clase. Entre estos estudiantes, se distribuyen diecisiete hombres y dieciséis mujeres, lo que refleja una diversidad de género en el grupo.

A lo largo de esta investigación se observa una asistencia de los alumnos por lo menos de 50%. “Asimismo, al entrar los pequeños me pude percatar de que los días viernes en general asisten menos y se ven agotados y dispersos ante las indicaciones” (Diario de campo 12 de abril de 2024). Los alumnos son impuntuales lo que provoca una inadecuada implementación de los diversos proyectos que la docente tiene asignados.

Es importante resaltar que “la no asistencia a la escuela está impidiendo que haga uso de su derecho de concurrir, de educarse, de vivir experiencias diferentes, de aprender nuevos conceptos, de formarse para la vida junto a otros” (Rivero Ceballos, 2018, p. 16), desde esta perspectiva, identificamos

que la ausencia frecuente a clases puede tener repercusiones negativas para los estudiantes y su entorno escolar.

Asimismo, asisten tres alumnos con capacidades diferentes, uno de ellos de 10 años, pero según palabras de la docente con el pensamiento de un niño de 7 años, mismo que no tiene un diagnóstico médico y sólo se tienen con observación y seguimiento a lo largo de ciclo escolar, así como algunas pláticas con los padres de familia, como se recupera del diario de campo, 1 de marzo de 2024).

De igual manera, se puede identificar desde el primer día que existe una gran competencia entre los alumnos por la entrega de trabajos, aunque éstos nos estén realizados de manera adecuada, ellos mismos “presentan dificultad para seguir órdenes mantenerse, sentados, escribir un dictado, poner atención” (diario de campo 1 de marzo de 2024) identificando la existencia de un rezago importante que ha dejado la pandemia.

Metodología de la investigación

En este apartado se reconocerá lo que es la investigación, tipo y método utilizado. Por consiguiente, podemos decir que el proceso de investigación lleva años siendo una actividad concurrencia por el ser humano y esta misma se basa en la experiencia propia. Con el paso de los años la investigación trajo consigo la interdisciplinariedad, con el objetivo de obtener resultados consistentes o incluso mejores, era necesario seguir un método. De esta manera, nacieron diferentes enfoques de investigación, cada uno con sus propios métodos y técnicas.

Es importante resaltar que “la investigación es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema” (Hernández, R.; Fernández, C., y Baptista, 2014, p. 4); desde esta perspectiva, se entiende que los investigadores tienen diferentes cortes de investigación mencionando las siguientes:

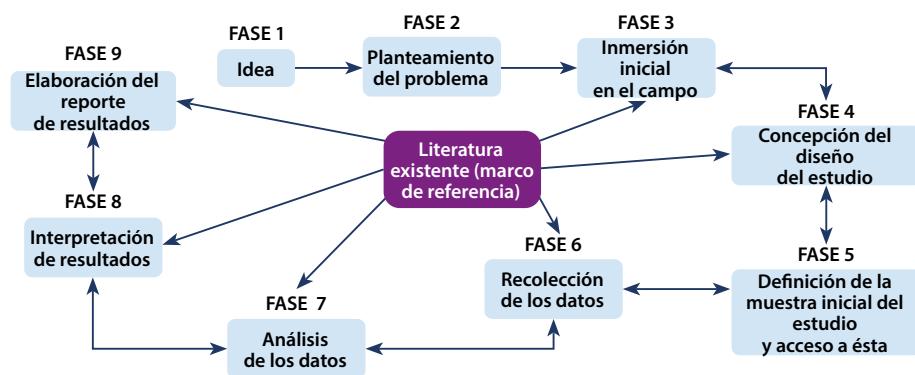
Los métodos cuantitativos, enfocados en la recolección y análisis de datos numéricos, permitieron medir y describir fenómenos de manera precisa y objetiva. Por otro lado, los métodos cualitativos, centrados en la comprensión profunda de las experiencias y percepciones humanas, brindaron una visión más detallada y subjetiva de los fenómenos sociales y culturales.

A su vez, surgieron enfoques mixtos, que combinan lo mejor de ambos mundos, integrando datos numéricos y cualitativos para ofrecer una visión más completa y matizada de los problemas investigados.

Tipo de investigación

Se llevará a cabo una investigación cualitativa basada en el enfoque de investigación-acción, la cual promueve la participación de los sujetos implicados en el proceso educativo. Este tipo de investigación es de tipo epistemológica la cual permite cuestionar y comprender las teorías, además de integrar aspectos teóricos que proporcionan un marco conceptual adecuado para abordar las problemáticas observadas. Asimismo este método de investigación se compone de diversas características:

Figura 1. Proceso cualitativo



Nota: identificación de las características del proceso cualitativo.

Fuente: tomado de Hernández, R., Fernández, C., y Baptista (2014).

Elliott (1991, citado en Álvares-Gayou, 2023) señala que:

Destaca la perspectiva la visión deliberada la cual se enfoca principalmente en la interpretación humana, la comunicación interactiva de la deliberación, la negociación y la descripción detallada. Le corresponde los resultados, pero sobre todo el proceso mismo de la investigación- acción. John Eliot propuso esta visión como una reacción a la fuerte inclinación de la investigación edu-

cativa hacia el positivismo. Propone el concepto de triangulación en la investigación cualitativa [p. 497].

Desde un punto de vista metodológico, se implementarán técnicas rigurosas de recolección y análisis de información cualitativa, buscando una mayor profundidad en la interpretación de los datos obtenidos a base de pruebas realizadas. Asimismo, se adoptarán estrategias que faciliten la intervención en los contextos educativos estudiados, permitiendo no sólo diagnosticar problemas, sino también implementar soluciones adaptadas a las necesidades detectadas. De esta manera, la investigación da respuestas pertinentes y aplicables a las problemáticas que se plantean.

Instrumentos

Test de Bender

Lauretta Bender es una reconocida pediatra y neuropsiquiátrica estadounidense quien dedicó su vida al trato de los trastornos mentales de los niños, siendo una innovadora, ya que adoptó un enfoque multidisciplinario que combinaba la psiquiatría, la psicología y la pediatría; ella señala que la reproducción de figuras específicamente gestálticas está determinada por la parte sensoriomotriz del niño, creando así el test gestáltico visomotor de Bender, el cual consiste en lo siguiente:

Se basa en 9 tarjetas de estímulos, las cuales contienen figuras llamadas gestálticas con el uso de papel y lápiz del número 2 para su realización; el niño puede hacer lo que desee con la hoja, ya sea dejarla en la posición otorgada o voltearla, así como pedir más de una hoja para elaborar las figuras, y si el niño comienza a contar explicarle que “no es necesario”. Continuando, se le pasará tarjeta por tarjeta y el aplicador no podrá realizar ningún comentario acerca de los dibujos del niño.

Esta prueba se evalúa según la interpretación de las figuras y la evaluación correspondiente de las tres tablas las cuales tienen diferentes escalas y puntajes, datos normativos, escala de maduración del vender, distribución de medias y desviación estándar, distribución por grados de los puntajes del

Bender, Equivalentes de Edad de los Puntajes del Bender. Las figuras son evaluadas mediante diez puntos importantes que son los siguientes:

- Orden confuso.
- Línea ondulada.
- Rayas en lugar de círculos.
- Aumento progresivo de tamaño.
- Gran tamaño.
- Líneas finas.
- Segundo intento
- Expansión.

De manera que dicha prueba sólo se les aplicó a veintitrés alumnos del total en lista de asistencia, donde para asegurar la precisión y relevancia de esta interpretación, se utilizó una tabla de referencia, la cual fue específicamente modificada y adaptada para garantizar una correcta evaluación de este test. De manera que dicha prueba sólo se les aplicó a veintitrés alumnos del total en lista de asistencia.

Para asegurar la precisión y relevancia de esta interpretación, se utilizó una tabla de referencia, la cual fue específicamente modificada y adaptada para garantizar una correcta evaluación de este test. Esto permitió obtener resultados más detallados y ajustados a la realidad del grupo evaluado, fortaleciendo la validez del análisis final.

Tabla 4. Adecuación de las tablas de Bender

ESTÁNDAR	TABLA 1	Resultado	TABLA 2	Resultado	TABLA 3	Resultado
8 AÑOS	N:	62	N:	40	P:	4
	MEDIA:	3.7	MEDIA:	2.2	EDAD EQUIV:	8.0/8.5
	D. E.	3.6	D. E.	8.7		
	MÁS O MENOS D. E.	0.1 a 7.3	MÁS O MENOS D. E.	2.03		
	EDAD:		EDAD:	0.2 a 4.2		

Nota: en esta tabla se representan los estándares que debe de tener un alumno de tercer grado.

Fuente: elaboración propia.

Dentro de esta tabla se representa el estándar que debe de tener un niño de 8 años, de la tabla uno, dos y tres de la prueba del test de Bender. Cabe

recaltar que también se hizo una interpretación según la doctora Kooppitz dónde se identifican rasgos como la tolerancia, ansiedad, timidez impulsividad y agresividad entre los alumnos, así como si requiere significación diagnóstica, después de los 8 años.

Finalmente, la recopilación de estos datos determinó que en el tercer grado grupo “a” se muestra un rezago significativo ante la distribución de grados; dentro de la tabla 5 se puede identificar de color rojo, si es rezagado o bien de color verde, si se encuentra en el nivel esperado. A continuación, se mostrarán tres de los ejemplos más relevantes de las tablas completas con los datos recopilados:

Figura 5. Representación gráfica de la recolección de datos del test de Bender

1	C. X. A.		1ER AÑO			
8 AÑOS	TABLA 1	Resultado	TABLA 2	Resultado	TABLA 3	Resultado
	N:	180	N:	153	P:	9
	MEDIA:	6.4	MEDIA:	8.1	EDAD EQUIV:	5.9/5-11
	D. E.	3.76	D. E.	4.41		
	MÁS O MENOS D. E.	2.6 A 10.2	MÁS O MENOS D. E.	4.0 a 12.2		
	EDAD:	6.6 A 6.11	EDAD:	6.5		
7	L. V. C. A.		3ER AÑO			
9 AÑOS	TABLA 1	Resultado	TABLA 2	Resultado	TABLA 3	Resultado
	N:	60	N:	40	P:	2
	MEDIA:	2.5	MEDIA:	2.2	EDAD EQUIV:	9.0/9-11
	D. E.	3.03	D. E.	2.03		
	MÁS O MENOS D. E.	0 a 5.5	MÁS O MENOS D. E.	0.2 a 4.2		
	EDAD:	8.6 a 8.11	EDAD:	8.7		
18	R. P. L.		4TO AÑO			
9 AÑOS	TABLA 1	Resultado	TABLA 2	Resultado	TABLA 3	Resultado
	N:	49	N:	39	P:	0
	MEDIA:	1.6	MEDIA:	1.5	EDAD EQUIV:	11-0/11-11
	D. E.	1.69	D. E.	1.88		
	MÁS O MENOS D. E.	0 a 3.3	MÁS O MENOS D. E.	0 a 3		
	EDAD:	9.6 a 9.11	EDAD:	9.8		

Nota: prestación de tres resultados de la prueba sabiendo de la existencia de 23 en total.

Fuente: elaboración propia.

Dentro de estos resultados se observa la edad y nivel académico, así como el nivel de rezago en el que se encuentran, asimismo se realizó la interpreta-

ción según los estándares de la Dra. Kooppitz, concluyendo que los alumnos de tercer grado tienen en su mayoría los siguientes problemas:

- **Micrografía:** Ansiedad y timidez, conducta retraída, adquiere valor diagnóstico después de los 8 años.
- **Aumento progresivo de tamaño:** Poca tolerancia a la frustración. Micrografía: Ansiedad y timidez, conducta retraída, adquiere valor diagnóstico después de los 8 años.
- **Líneas finas:** Timidez y retraimiento con conductas de irritación.
- **Repaso del dibujo o de los trazos:** Impulsividad y agresividad.
- **Orden confuso:** Pobre capacidad de planeación; adquiere significación diagnóstica hasta los 8 años.
- **Segundo intento:** Puede estar relacionado con impulsividad en niños mayores de 8 años.
- **Línea ondulada:** Se relaciona con falta de estabilidad emocional y dificultad en la coordinación.
- **Gran tamaño:** Se ha relacionado con tendencia a la impulsividad.

Por último, esta recopilación de datos fue verificada por la docente titular a cargo del grupo, quien según los resultados que cada alumno arrojó es como ella ve su comportamiento, carácter y nivel escolar que se deberían encontrar, aprobando este test como verdadero y de utilidad, pidiendo así una copia de estos resultados para validar ante los padres de familia-directivos lo que ella identifica en el grupo.

Test de convivencia escolar

Este apartado servirá como una guía clave para fortalecer la identificación del problema observado dentro del salón de clases. Con el fin de abordar esta situación de manera más precisa, se llevó a cabo un test que tuvo como objetivo valorar las habilidades sociales y emocionales de los alumnos del tercer grado, específicamente del grupo "A". En esta evaluación, fue posible que sólo 22 alumnos tuvieran la oportunidad de participar y responder, proporcionando así una muestra parcial, pero representativa que permite

obtener información valiosa sobre el estado de desarrollo de estas competencias en los estudiantes.

Consiste en 5 ejes, los cuales constan de: Manejo de emociones, convivencia, reglas y acuerdos, resolución de conflictos y, por último, familias, cada uno con ocho indicadores en forma de lista de verificación. Cada indicador tiene un valor de 1 punto. Asimismo se recalca que la elaboración de este instrumento fue retomada de la Subsecretaría de Educación Básica, Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), versión para docentes.

Tabla 6. *Resultados del test de convivencia escolar (adecuación)*

Nivel: Esperado	Nivel: Fortalecimiento	Nivel: Requiere apoyo	Nivel: Fortalecimiento- Requiere apoyo
3	6	9	4

Nota: representación gráfica de los datos obtenidos del grupo tercero "A".

Fuente: elaboración propia.

Como se muestra en los resultados, los alumnos de tercer grado tienen en su mayoría la respuesta de requerir apoyo, por consiguiente, se encuentran en fortalecimiento y otros tantos tiene combinación entre requerir y en fortalecimiento, asimismo sólo tres alumnos, que son la minoría, están en el nivel que se espera, por lo que se confirma esta problemática observada dentro del salón de clases.

Conclusiones

El desarrollo de la presente investigación sobre el fomento de la práctica de valores, como el respeto y la empatía en el contexto escolar, permitió obtener importantes reflexiones y hallazgos que destacan la necesidad urgente de fortalecer la convivencia escolar para promover un ambiente más inclusivo, pacífico y favorable para el aprendizaje. A través de la implementación de metodologías cualitativas y el uso de instrumentos como el Test de Bender y el Test de Convivencia Escolar, se pudo identificar que los estudiantes de tercer grado "A" presentan rezagos significativos en competencias socioemocionales.

Uno de los aspectos más relevantes encontrados fue la falta de integración entre los actores clave del entorno educativo, en especial la escasa participación de las familias en el proceso formativo. Esta carencia de apoyo por parte de los padres de familia y tutores fue señalada como un factor que contribuye a la deserción escolar y a la falta de motivación en los estudiantes. La investigación subraya la importancia de establecer programas que promuevan una colaboración más activa entre la escuela, la familia y la comunidad, para poder brindar un acompañamiento integral a los alumnos en su proceso de aprendizaje.

A lo largo del análisis, se observará que los problemas de convivencia en el aula, como la falta de empatía y la poca habilidad para manejar conflictos, afectan directamente el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes. Estas dificultades se traducen en un ambiente de tensión, en el que las interacciones entre los alumnos se ven afectadas por actitudes de exclusión, discriminación y falta de respeto. El diagnóstico en la escuela primaria de Nezahualcóyotl permitió identificar que estos problemas no sólo son específicos del grupo estudiado, sino que reflejan una problemática mayor que afecta al sistema.

Las intervenciones que se aplicarán en el grupo de estudio, como los proyectos de habilidades socioemocionales y las actividades colaborativas, demostrarán ser estrategias efectivas para mejorar la convivencia escolar. Los resultados de estas intervenciones revelarán mejoras en la capacidad de los estudiantes para trabajar en equipo, resolver conflictos de manera pacífica y demostrar una mayor empatía hacia sus compañeros. Estos avances evidencian la necesidad de implementar programas de convivencia escolar de manera sistemática en todas las escuelas, con el objetivo de construir una cultura de paz que favorezca tanto el desarrollo personal como el académico de los alumnos.

En síntesis, la ponencia resalta que el respeto y la empatía son valores fundamentales que deben ser fomentados desde los primeros años escolares, para construir una comunidad educativa sólida y armónica. La investigación refleja que, si bien los retos son grandes, las soluciones están al alcance cuando se involucra a toda la comunidad educativa en la promoción de una cultura de paz. Para lograr este objetivo, es indispensable que los esfuerzos no sólo se limiten al aula, sino que se extiendan a todos los actores

educativos, desde los docentes hasta las familias y las instituciones externas, creando un entorno cohesionado y comprometido con el bienestar de los estudiantes.

Referencias

- BBC Mundo (2016). ¿Cuáles son los países con mayor (y menor) empatía de América Latina? Recuperado el 13 de septiembre de 2024 de: ¿Cuáles son los países con mayor (y menor) empatía de América Latina? BBC News Mundo
- Davini, M. C. (2015). La formación en la práctica docente. Retomado el 6 de mayo de 2024 de: <https://core.ac.uk/download/pdf/235045884.pdf>
- Díaz-Barriga F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. McGraw Hill. Segunda edición. México. Recuperado el 3 de septiembre de: [estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf](#)
- González, T., y Hernández, L. (2020). Impacto del apoyo familiar en el rendimiento académico de estudiantes de Primaria. *Revista de Educación y Sociedad*, 15(2), 45- 60.
- Gairín Sallán, J. (2004). La organización escolar: contexto y texto de actuación. Instituto nacional de estadística y Geografía (2024). Maestros y escuelas por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2023/2024. Recuperado el 14 de septiembre de: Maestros y escuelas por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2023/2024 (inegi.org.mx).
- Matus, C. (1997). Planificación y control: ¿una propuesta para la reforma de la gestión pública? Serie documentos de proyectos y estudios de caso. CEPAL-Naciones Unidas
- MEJOREDU (2024). El valor de la reflexión sobre la práctica para el aprendizaje docente. Recuperado el 11 de septiembre de: El valor de la reflexión sobre la práctica para el aprendizaje docente (mejoredu.gob.mx).
- Rivero Ceballos, V. (2018). La asistencia intermitente en el proceso de aprendizaje. ENFOQUES. edu (2). Recuperado de: [asistencia-intermitente-en-el-proceso-de-aprendizaje-v-rivero.pdf](#) (wordpress.com).
- Revista Latinoamericana de Psicología (1979). Desarrollo de las funciones básicas para el aprendizaje de la lectoescritura según la teoría de Piaget segunda parte. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 11(2), 249-259.
- Secretaría de Educación Pública (2022). Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria. Recuperado de: Consulta sobre el Plan y programas de estudio 2022 (sep.gob.mx).

Tercera parte

COMPRENSIÓN LECTORA

8. Antecedentes y escenarios para la lectura del mundo

ENRIQUE MEJÍA REYES*

LOURDES GEORGINA JIMÉNEZ VIDIELLA**

EMILIO GARCÍA MARTÍNEZ***

<https://doi.org/10.52501/cc.309.08>

Resumen

A partir de la implementación en México de la prueba PISA (Programme for International Student Assessment), la apropiación de la lectura y de la escritura es una preocupación recurrente en las políticas culturales y educativas del siglo XXI, ya que se les ha entendido como la vía de acceso a múltiples aprendizajes; tan es así que durante este tiempo se han implementado políticas, estrategias y exámenes estandarizados para subsanar las “deficiencias” en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes mexicanos; a nivel académico también hay una necesidad por investigar el tema, dichas producciones, alojadas en instituciones de prestigio, podrán asemejarse en las políticas de lectura, en cuanto a temporalidad e identificación de problemáticas.

En este escenario de ajustes oficiales e investigaciones de alto nivel, la tan anhelada mejora de lectores y escritores no termina por llegar del todo. Es

* Doctor en Ciencias de la Educación. Docente-investigador del Instituto Superior en Ciencias de la Educación del Estado de México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4595-3318>

** Maestra en Investigación de la Educación. Estudiante del Doctorado en Estudios Latinoamericanos en la Universidad Autónoma de México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3197-6789>

*** Doctor en Ciencias de la Educación. Colaborador del cuerpo académico en consolidación “Prácticas y subjetividad docente en contexto de reconfiguración educativa”.

por lo anterior, que en este capítulo hacemos el siguiente planteamiento: ¿Qué tanto conocemos respecto a las políticas e investigaciones sobre cultura escrita para potenciar proyectos diferentes a los ya vistos? El objetivo que aquí se persigue es sistematizar, los antecedentes y escenarios de nuestro país (y específicamente los del Estado de México) respecto a lo hecho sobre cultura escrita para potenciar investigaciones acordes a una lectura del mundo que incluya la lectura de la palabra. Para la pesquisa de la información es necesario recurrir al estado del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), además de las bases de datos de las secretarías de educación, federal y estatal, y otros índices de búsqueda impresa y electrónica. Con un balance analítico, lo que podría inducir es una base lo suficientemente sólida para potenciar investigaciones que rescaten a un lector que lee su mundo y su ubicación comunitaria, de vínculos culturales e históricos.

Palabras clave: *Cultura escrita, políticas de lectura, lectura del mundo.*

Introducción

En las últimas décadas, la lectura ha sido entendida como la vía de acceso al aprendizaje, tan es así que durante este tiempo se han implementado políticas, estrategias y exámenes estandarizados para subsanar las “deficiencias” en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes mexicanos. A partir de la implementación en México de la prueba PISA (Programme for International Student Assessment), la apropiación de la lectura y de la escritura es una preocupación recurrente en las políticas culturales y educativas del siglo XXI; a nivel académico también hay una necesidad por investigar el tema, dichas producciones, alojadas en instituciones de prestigio, se asemejan a las políticas de lectura en cuanto a temporalidad e identificación de problemáticas.

En este escenario de ajustes oficiales e investigaciones de alto nivel, la tan anhelada mejora de lectores y escritores no termina por llegar del todo. Es por lo anterior que en este capítulo hacemos el siguiente planteamiento: ¿Cuáles son las directrices a nivel de investigación sobre lectura para poten-

ciar proyectos diferentes a los ya vistos? El objetivo que aquí se persigue es sistematizar, los antecedentes y escenarios de nuestro país (y específicamente los del Estado de México) respecto a lo hecho sobre cultura escrita para potenciar investigaciones acordes a una lectura del mundo que incluya la lectura de la palabra.

Para la pesquisa de la información es necesario recurrir al estado del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y bases de datos de otras instituciones de educación superior. Con un balance analítico lo que podría inducir es una base lo suficientemente sólida para potenciar investigaciones que rescaten a un lector que lee su mundo y su ubicación comunitaria, de vínculos culturales e históricos.

El presente capítulo se estructura de la siguiente forma. En un primer momento partimos de la propuesta de Mariela Jiménez-Vásquez (2014) para la elaboración de los antecedentes respecto a un objeto por investigar; en este caso, el de la cultura escrita dado en un espacio como el Estado de México y delimitado por un enfoque muy particular: el de la “lectura del mundo”, el cual no está ya establecido, sino que depende de un constructo hecho por un colectivo multirreferencial, quienes forman parte de una comunidad de indagación y que tiene como núcleo académico al Cuerpo Académico (CA) “Prácticas y subjetividad docente en contexto de reconfiguración educativa” adscrito a un instituto de investigación.

En un segundo momento, desglosamos la categoría de cultura escrita y de ahí despejamos la noción particular de “lectura del mundo” asequible para la investigación “La lectura y la escritura en el Estado de México. Escenarios para la lectura del mundo”. Un tercer momento lo constituye la exposición de lo hecho por instituciones académicas dedicadas a la investigación sobre cultura escrita en nuestro país, que ponen el acento en el papel activo del lector encaminadas a lo que a nuestra investigación interesa. Este capítulo concluye con un balance analítico que da pauta a nuevas investigaciones, a un mejor conocimiento del tema y a una toma de decisiones más reflexiva de un asunto de preocupación general, como lo es la lectura.

Metodología

Lo que se presenta en este capítulo es parte de la investigación “La lectura y la escritura en el Estado de México. Escenarios para la lectura del mundo”, de ahí que este es un apartado referido a un balance analítico de lo hecho al respecto a nivel de investigación.

De manera breve, tenemos que distinguir entre estado del conocimiento, estado del arte y antecedentes. El primero lo define muy bien Mario Rueda (2003) como responsable de la colección *La investigación educativa en México 1992-2002*. Para este académico, un estado del conocimiento es: “...el análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generadas en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado” (p. 4); esto es, refiere a todo un campo que en nuestro caso sería el de lenguaje y comunicación con todos sus enfoques perspectivas y periodizaciones, pues a decir de Ramírez-Martinell (2024), un estado del conocimiento se hace cada década y por un grupo amplio de personas cuya finalidad es dar a conocer lo producido en una región de amplio alcance, como un país.

Definir un objeto dentro de un campo de investigación que logre captar la atención de académicos, estudiantes de nivel superior y autoridades y, en nuestro caso, docentes en servicio es por demás complicado. La definición del objeto de investigación no es fortuita ni producto de un enciclopedismo donde se lee todo del tema y mucho menos es producto del azar.

Un posible camino en la construcción de la que aquí llamamos la construcción de los antecedentes y que otros llaman estado de la cuestión, es la revisión documental, especializada que incluye el ejercicio académico de recuperación, recopilación, identificación y reflexión por parte del investigador de lo encontrado (Esquivel, 2013). En esta revisión interviene cierta experiencia de quien investiga, así como sus capacidades intelectuales que, ya en el ejercicio mencionado, hay un tipo de selección especial acorde a sus intereses y perspectivas. De tal modo, aquí vamos a tener presente que los antecedentes abarcan:

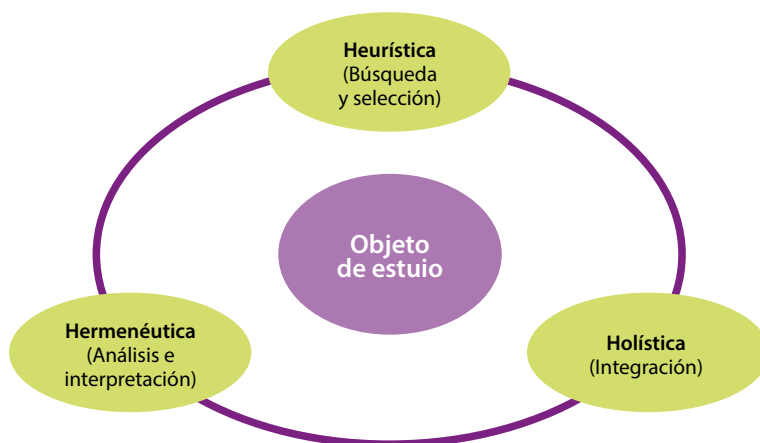
Análisis crítico de un acervo de conocimiento impelido especialmente por la investigación existente alrededor del objeto de estudio, lo que a su vez

propicia articularlo con una argumentación que se entreteja con los intereses de quien diseña la pesquisa, teniendo como meta final la obtención de una coherente y consistente propuesta para trascender el saber existente...[p. 68].

No es recabar “toda” la información respecto a un objeto, o que sea necesario hacer un análisis con cierta periodización temporal pues, como bien dice Esquivel, la búsqueda y la selección (heurística), así como la de interpretación (hermenéutica) está determinada por los intereses, alcances y apoyos con los que cuenta el investigador.

Para efectos de este capítulo partimos de la propuesta de Mariela Jiménez (2017) respecto a la elaboración de los antecedentes con fines de construcción de un objeto de investigación. Como podemos observar en la figura 1, el objeto de estudio requiere de tres fases para su conformación, no quiere decir que sea el único referente para llegar a él, pero sí el fundamental.

Figura 1. *Fases de los antecedentes de la investigación*



Fuente: tomado de Jiménez-Vásquez, M. S., (2014).

En nuestro caso, somos un equipo de trabajo que, aunque ya llevamos una brecha recorrida juntos, al momento de redactar este capítulo se están incorporando nuevos integrantes, haciendo con ello un grupo más diverso. Para configuración del proyecto, un proyecto de lectura con rasgos estatales, este grupo de apoyo nos marca nuevos retos desde ahora y suponemos que

hasta el final de la investigación; aun así, la redacción de los antecedentes de dicho trabajo siempre estará ceñida a los intereses y alcances nuestros, sin perder de vista el ir tras el acervo acumulado del campo de estudio, con la finalidad de conformar un objeto de investigación.

Para efectos de este capítulo, partimos de las fases propuestas por Jiménez-Vázquez (2014); Hoy tomamos elementos de las tres primeras fases, que a continuación se mencionan:

1. Fase de búsqueda y selección de la información (heurística), implica una exhaustiva búsqueda, selección y análisis de documentos desde cuatro dimensiones: empírica, metodológica, teórica y epistemológica.
2. Fase de interpretación de las distintas posturas de los autores (hermenéutica), que derive en la elaboración del marco referencial, estableciendo la posibilidad de aprehender el objeto de estudio al asumir una posición hermenéutica problematizando lo ya conocido.
3. Fase de integración de las relaciones y mediaciones metodológicas teóricas (holística) identificadas que definen y permiten aprehender un objeto de estudio y un modelo de investigación. (pp. 76-77)

Fase de búsqueda

Esta fase la hicimos a través de la revisión de múltiples fuentes de información, principalmente electrónica, ya que eso facilitó su acceso y disponibilidad de la información, entre las cuales están las siguientes:

- Memorias de las bienales de investigación educativa del ISCEEM.
- Memorias de los últimos cinco congresos nacionales de investigación educativa convocados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
- Catálogo de tesis de grado tanto de maestría como de doctorado, del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM).

- Biblioteca CLACSO.
- Acervo del CREFAL

Para facilitar la búsqueda, hicimos uso de palabras clave como “lectura del mundo”, “leer el mundo” y “escuela”, lo cual arrojó una multiplicidad de información. Aquí es necesario puntualizar que en algunos documentos no es posible hacer la búsqueda por palabras clave, tal es el caso de estado del conocimiento del COMIE “Educación en campos disciplinares”.

Posteriormente, fue imprescindible la creación de carpetas para albergar archivos en temáticas vinculadas a la lectura en enfoque sociocultural y, específicamente, respecto a la lectura del mundo. Este asunto en un inicio fue ambiguo, en cuanto a niveles educativos y corrientes de estudio para el objeto. Por ende, se procedió a delinear la clasificación de trabajos en relación con los sujetos y sus prácticas, ya sean funcionales o identitarias. Esto último se relacionó con nuestros intereses, que hemos adquirido durante el tiempo y en nuestra conexión con la comunidad de investigación del instituto, tales como docentes, investigadores y estudiantes, mediante los diálogos informales y formales (coloquios, reuniones en línea y campos de conocimiento, bienales, entre otros). Este hecho se debe a nuestra implicación como subjetividad en movimiento. En consecuencia, no se trata sólo de una descripción de la producción realizada durante una década, también se trata de un diálogo con esos trabajos. La temporalidad puede ser aquella que abarca los últimos 10 años, pero también la que marca algún punto de inflexión al interior del instituto o en el orden del Sistema Educativo Nacional (SEN).

Fase interpretativa

La fase interpretativa fue más compleja y densa, ya que en lo que respecta a la cultura escrita es difícil ceñirse a una figura estable y definitiva. Cada contexto requiere una atención particular, ya que las prácticas escritas se delimitan a partir de sus propios ámbitos de acción, creados por los individuos. Al comprender nuestro campo de indagación, resulta imposible pensar en perspectivas unívocas, ante ello, resulta imperativo reconocer una pluralidad de perspectivas.

Sobre la lectura del mundo

Perspectiva general en México

En México llevamos décadas de convivir con el constructo de lectura que promueve la construcción de significados, a partir de un texto llevado a la escuela para ser decodificado, comprendido y usado de forma asertiva por un estudiante ideal (INEE, 2012; Reimers y Jacobs, 2006). Si bien este modelo de lectura ha sido un referente que promueve aprendizajes acordes a las reformas en turno, el lector competente no termina por llegar; la pregunta es ¿qué tan efectivas son las directrices tomadas como verdaderas?

Díaz-Barriga (2024) enfatiza el hecho de que PISA no se cuestiona a sí mismo respecto a sus criterios sobre educación y evaluación; en este caso respecto a la noción de lectura, el problema reside en que hasta ahora en el Sistema Educativo Nacional tampoco nos hemos cuestionado sobre las formas de leer y escribir, asumiendo como criterio de verdad los resultados de medición que dichas pruebas estandarizadas arrojan. Aquí cabe la reflexión de qué tanto hemos hecho por buscar una alternativa a lo que organismos internacionales como la OCDE han dictado, respecto al área de lenguaje.

Desde un punto de vista académico, nos parece que tanto a nivel investigativo y de políticas educativas, sí han existido intenciones por mirar la relación lector-texto de forma heterogénea; el asunto de complejiza dado que, cuando dichas perspectivas son llevadas a políticas educativas, terminan por institucionalizarse (Street y Street, 2004).

Así tenemos que, a finales de la década de los 80 e inicios de los 90, en nuestro país se implementa un cambio en los planes y programas de estudio respecto la concepción de lectura. Se pasa de una noción restringida de lo que es leer y escribir a una amplia con tintes críticos, esta última contempla cinco niveles de complejidad, desde el más simple hasta el que demuestra una total y detallada comprensión del texto, realizada a través de hipótesis, conocimientos especializados y conceptos adquiridos por el lector (Reimers y Jacobs, 2006, p. 162). De tal modo que leer deja de ser visto como un hecho cronológico, que se aprende solamente en primer grado de educación primaria, para ahora entenderse como un proceso que

se desarrolla a través de toda la escolaridad (Reimers y Jacobs, 2006, p. 165). Esta es una de las razones por las que en México se implementan las Bibliotecas de Aula y las Bibliotecas Escolares con acervos seleccionados por la Dirección de Materiales Educativos y que forman parte del Programa Nacional de Lectura.

Hacia una categoría diferente

Tenemos que repensar el papel del docente y de la educación hoy en día. El primer paso es alejarnos de eficientismo estandarizante y dialogar con los docentes para saber si desean descubrir la esperanza en sus comunidades. Nosotros sabemos que la práctica educativa es una práctica política; es una experiencia que problematiza la relación oprimidos y opresores, pero que se reconoce también dentro de esa relación. Freire (2002) nos advierte de la forma en que en el cuerpo de los oprimidos habita el cuerpo de los opresores sin permiso alguno (p. 17) y esto puede estar sucediendo en nuestro presente, desde el momento en que se imponen subjetividades externas a la realidad interna de los que llevan a cabo la tarea cotidiana de educar.

Es por eso que ahora, más que nunca, necesitamos posibilitar el desarrollo del lenguaje, nunca el parloteo o voz autoritaria de quien educa para no perpetuar la invasión de la hegemonía sobre las mayorías; de este modo el lenguaje pasaría a ser "...camino de invención de la ciudadanía" (Freire, 2002, p. 38) democrática en sus formas de participación y convivencia.

La lectura y la escritura son prácticas culturales fundantes para el cultivo de capacidades y virtudes en la educación de los estudiantes, que no se suscriben únicamente al acontecer en el aula; tocan otros escenarios, como el comunitario y situaciones diversas. Pertrechados de múltiples referentes teóricos, y con la convicción de aportar a la transformación de la lectura y la escritura, nuestros antecedentes tienen como puerto un objeto epistémico que involucre estrategias pedagógicas y didácticas alternativas a lo ya visto en reformas en nuestro país.

El término "lectura" tiene su origen en el vocablo latín *legere* que literalmente significa "recoger", "cosechar" o "escoger un fruto", lo cual nos

permite significarlo, en un primer momento, como la búsqueda o la acción de seleccionar las ideas, rasgos o argumentos de un texto escrito, situación o escenario al que nos enfrentamos. Leer es un proceso de comunicación y comprensión del sentido de un texto para dialogar con él y con quién puede socializarse lo leído; es aquí donde la práctica de leer pone en marcha otras capacidades humanas como la escucha y la palabra oral, aspectos primordiales en nuestra tradición comunitaria, pues fomenta la formación del pensamiento colectivo (Chapela, 2012). Pero también la lectura exige la escritura, muchas veces obviada o evadida por las instituciones educativas, pero que objetiva y transforma lo que pensamos.

La lectura del mundo expresa los sueños y los deseos de docentes y estudiantes dentro de una comunidad con sus problemas, dilemas y preocupaciones. Esta versión expresa una problemática en medio de prácticas y hábitos culturales arraigados, como el consumo y la obediencia ¿cómo entender o remediar tal condición? No es posible con un voluntarismo porque eso violenta al otro, al querer transformarlo sin que él lo necesite; tampoco el objetivismo mecánico es el cauce o la autoridad frente a la omisión. Según Freire, en nuestras escuelas lo que se necesita es una democratización y una formación de quien educa y es educado. Por lo tanto, es necesario iniciar ya pasar del discurso sobre, al diálogo con los participantes (Freire, 2002, p. 21).

Todo indica que leer puede ser una experiencia que promueve una modificación en nosotros, pero ¿de qué tipo? Jorge Larrosa es un referente importante cuando dice lo siguiente: “Pensar la lectura *como formación* implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad de lector: no sólo con lo que el lector sabe sino con lo que es” (2003: 25). Estamos ante una práctica de una comunidad discursiva que se apropia de los textos que circulan en la escuela y la comunidad con finalidades diversas, de este modo (Chartier, 2005), pero en el fondo, “el auténtico acto de leer es un proceso dialéctico que sintetiza la relación existente entre conocimiento-transformación del mundo y conocimiento-transformación de nosotros mismos” (Freire, 2004: 17).

Participar en un mundo letrado trasciende la versión funcional que mira a los sujetos como quienes ocupan un lugar en el espacio. Es decir, ahí la cultura escrita nos habilita para responder a necesidades sociales: producimos textualidad en un soporte, pero también escribimos para los otros o a

nosotros mismos. Comprender así las prácticas de lectura es reconocer la agencia de los sujetos, pues no solamente son “usuarios” de la cultura escrita”, sino productores de sentido en lo que leen y escriben.

Investigaciones sobre cultura escrita: ¿Qué han hecho las instituciones?

Esta sección pretendió dar cuenta de lo realizado por instituciones académicas en el terreno de la investigación sobre cultura escrita en el país, con el propósito de contribuir al tejido de “antecedentes y escenarios para una lectura del mundo”. Si bien existen limitaciones, por el recorte necesario a la producción científica respectiva, el abordaje que aquí se presenta nos posibilita trazar un perfil de dichos antecedentes y escenarios.

Los estados del conocimiento

¿Qué se conoce hoy en día sobre lectura y escritura?, tal como ha sido en su devenir histórico, sea una preocupación social, gubernamental, escolar y académica, su sentido histórico nos revela un estatus de problemática emergente, y urgente, por atender en el campo de la investigación educativa en México, desde luego en sus niveles local, regional y estatal. Así, en los Estados del Conocimiento 2002-2011 del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), particularmente en el de “Educación y ciencia: políticas y producción del conocimiento” se expresa puntualmente como el Programa Nacional de Lectura (PNL), puesto en marcha en educación básica, en marzo de 2002, fue uno de los “programas poco estudiados” en la primera década del actual siglo, los trabajos de investigadores interesados por la política educativa proyectaban un horizonte incipiente para investigar, pues la producción de conocimiento apenas y contempló el análisis del programa.

Más allá de la necesidad investigativa sobre el PNL, las conclusiones de las investigaciones desarrolladas establecen una doble coincidencia: en su despliegue, el programa se aleja del objetivo para el cual fue creado, no hay una correlación entre las estrategias implementadas y los contextos en que

se desenvuelven los estudiantes, ya sean éstos geográficos, políticos, económicos, culturales, lingüísticos o escolares. Los resultados obtenidos tienen su limitación y, desde luego, su impacto en la “calidad educativa” también se ve disminuido.

No obstante, a pesar de este panorama, se empezó a abrir brecha para estudiar el comportamiento del programa, las iniciativas federales con alcance en los estados y a los distintos actores que, desde su posición en el sistema educativo, están vinculados con su implementación. Inversamente a que se observa una debilidad teórica (metodológica, epistemológica) en el conocer, se asume que las investigaciones procuraron mantener rigor y originalidad en su despliegue teórico-metodológico, con diversas unidades de análisis como grupos específicos, escuelas, entre otros, sin desconocer a los indígenas y jornaleros migrantes, como una de las problemáticas urgentes por atender, a través de este tipo de programas. Se pone en perspectiva un camino andado en investigación sobre la lectura pero, al mismo tiempo, la urgencia de robustecer lo hecho con la participación de investigadores, estudiantes de posgrado, por citar algunos que puedan encarar la posibilidad y condición de conocer en este campo de conocimiento.

Otro de los Estados de Conocimiento del COMIE, “Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México, 2002-2011: Matemáticas, Ciencias Naturales, Lenguaje y Lenguas Extranjeras”, en específico el apartado *Investigación sobre lenguaje y educación en México*, nos deja en claro que se trata de una dimensión investigativa en la cual sobresale la investigación aplicada respecto a la básica, con trabajos que ponen sobre la mesa una visión de cultura escrita enfocada a los procesos, por encima de la adquisición de habilidades individuales y fuera de contexto; así, sale fortalecida la perspectiva sociocultural en las pesquisas. La lectura realizada a lo investigado posibilita ubicar trabajos teórico-conceptuales que, además de presentar una revisión de la literatura del objeto en cuestión, pretendieron ser propositivos en estos dos aspectos; de tal modo hacer asequible la comprensión de conceptos como alfabetización, cultura escrita, literacidad y perfil lector. La frontera de conocimiento indagada sustenta para el caso de México como “la investigación teórico-conceptual que explora la relación entre lenguaje y educación es aún incipiente. No identificamos grupos consolidados que trabajen líneas de investigación reconocibles”

(COMIE, 2013b, p. 307). En su lugar están los despliegues individuales que ponen en perspectiva su propio oficio para investigar. Asimismo, en el documento se destaca que los estudios tienen el acierto de pensar la lectura y escritura como prácticas sociales y situadas, lo cual implica un giro de cómo leer el objeto, más allá de un posicionamiento que las entienda como habilidades individuales y descontextualizadas.

Como objeto epistémico, *la adquisición y el desarrollo de la lengua escrita* se ha estudiado con ciertas especificidades, esto es, colocando la mirada en el sujeto y su entorno social, desde perspectivas disciplinarias como la psicológica, psicolingüística, neurolingüística, pedagógica y sociocultural. Esta última perspectiva sobresale en los estudios recientes de lengua escrita que, junto a los trabajos centrados en los procesos de desarrollo, superan a los interesados en la lengua oral y adquisición del lenguaje.

Por otra parte, el estado del conocimiento nos permite manifestar que, en la época inaugural del siglo XXI, se ha hecho *Investigación de la lectura y la escritura académica en la educación media superior y superior*, mas no así en la educación básica, que tiene frente a sí un escenario que reclama una mayor implicación en la pesquisa del nivel educativo. Los objetos de investigación tratados por medio de artículos científicos, capítulos de libro, ponencias, entre otros, conciernen a procesos, prácticas, creencias y saberes relacionados con lectura y escritura. Los trabajos orientados a la *composición escrita* argumentan que “los conocimientos y creencias adquiridas por los estudiantes impactan los procesos de composición y la calidad de los textos académicos que producen” (COMIE, 2013b, p. 331). Existen estudios descriptivos relacionados con *modelos epistemológicos* utilizados por estudiantes de educación superior para la comprensión de textos, mientras otros indagan de qué manera las creencias epistemológicas posibilitan lograr un proceso como este. También se advierte una producción científica enfocada a describir las estrategias aplicadas en la lectura de proyectos de tesis por parte de “lectores expertos”, cuyos resultados señalan una vigilancia en la comprensión del texto, siempre que haya objetivos apropiados de lectura, se atiendan problemas emergentes y, construyan inferencias. En este mismo escenario de estudios superiores, se observan investigaciones con una prioridad en la reflexión teórica para pensar, por un lado, los significados de carácter situado, dialógico e intertextual vinculados a prácticas sociales y

comunidades discursivas específicas y, por otro lado, la lectura de textos diversos en el devenir de una escritura académica.

La investigación educativa en bachillerato plantea como horizonte de sentido que el contexto sociocultural es determinante en el qué, cómo y para qué leen los estudiantes. Los resultados de los trabajos apuntan en distintas direcciones: la lectura, con un alcance superficial y lector pasivo, a la espera del decir del profesor para cumplir los requerimientos evaluativos del control de lectura; un lector con cierto grado de autonomía se implica en el discurso tramado en el aula, con disposición para aportar sus propios significados del texto literario en discusión; prácticas de lectura con un papel activo de los discípulos para efectuar procesos reflexivos. La coordenada de encuentro entre los estudios realizados apunta a que no existe una relación profunda con los textos y hay una carencia de estrategias de autorregulación en el proceso de comprensión.

En cuanto a los *estudios centrados en la escritura*, existen trabajos interesados en la cuestión gramatical, sintáctica y lexical, cuyos hallazgos revelan una producción de textos de “baja calidad” por parte de los estudiantes, sin dejar de mencionar la ausencia de un papel activo y directo, coherencia y capacidad de síntesis en la escritura. Así, en investigaciones distintas se expone la importancia que la escritura académica tiene para los discípulos, pues es innegable su trascendencia en lo personal, profesional y la generación de nuevos conocimientos; no obstante, la producción escrita requerida, por ejemplo los ensayos, no alcanzan epistémicamente lo esperado. De tal modo, trabajos de carácter empírico expresan el problema que enfrentan los autores en el acontecer de una composición escrita, sin llegar a desconocer los beneficios provistos por las prácticas de escritura. Investigadores, docentes y estudiantes trazan la ruta hacia la elaboración de propuestas para la *enseñanza de la escritura académica* y así cubrir necesidades creativas, analíticas, argumentativas, entre otras. Los diarios, los blogs y la escritura simultánea o recíproca, aparecen como importantes estrategias en la gestión de la cultura escrita.

Si bien los estudios en el ámbito de la lectura y escritura, durante la primera década del actual siglo, han tenido su mayor despliegue en la educación superior y, en menor medida, en educación media superior, surge aquí una cuestión reveladora: la necesidad de robustecer la investigación en educación básica en el ahora y en lo porvenir. En términos metodológicos

se han operado diseños cualitativos como estudios de caso y etnografías, con la aplicación de entrevistas semiestructuradas, cuestionarios abiertos y observación en el aula para la obtención de datos. Los diseños cuantitativos, a manera de encuesta con el empleo de cuestionarios cerrados, también tienen su lugar, aunque de manera acotada. Nuevos objetos de estudio, perspectivas teóricas, diseños metodológicos, sujetos de investigación, entre otros, aparecen en el panorama de un nuevo pensar la lectura y escritura en el oficio de la investigación.

El análisis del estado del conocimiento permitió ubicar, al mismo tiempo, investigaciones en torno a la evaluación en las *áreas de español, lectura, escritura y lectoescritura*, con un objeto de estudio en común como lo es el aprendizaje. En ese orden de ideas, los trabajos del área de español analizan las pruebas estandarizadas pues, por su validez, estructura y resultados, arrojan datos interesantes vinculados al aprendizaje e implicación del actuar docente. En relación con los estudios de lectura, realizados desde una perspectiva cognitiva o constructivista, en los niveles primaria, media superior y superior, se aplicaron múltiples métodos evaluativos sobre los procesos lectores. Las investigaciones sobre escritura y lectoescritura se desarrollaron en el contexto de la primaria y la universidad, con un enfoque de carácter sociocognitivo, sociocultural o lingüístico, lo cual les permitió indagar aspectos de desempeño, ejecución y adquisición de habilidades; de tal modo, se concluye que la lectoescritura no ha tejido una relación favorable con enseñanza, aprendizaje, entendimiento conceptual, ejercicio de escritura y elaboración de textos; por ello se precisa generar competencias para hacer de los estudiantes lectores y escritores preparados. Las problemáticas emergentes de los estudios hacen del campo un asunto complejo, pero, a un tiempo, proporcionan información para poder hacer distintas intervenciones, desde investigar hasta reconstruir estrategias pedagógicas y didácticas, dentro de un horizonte de sentido aún no pensado.

En cuanto al campo denominado como *nuevos estudios de literacidad* (NEL), cuyo objeto de estudio comprende a la literacidad y a las prácticas vernáculas, también se han realizado trabajos con un aporte destacable. Sus pesquisas, a pesar de no conformar un conjunto robusto, colaboran con “múltiples evidencias de la presencia y la importancia crucial de la diversidad y de la agencia de los actores sociales en la realización de procesos

auténticos y efectivos de aprendizaje, apropiación y uso de la lengua hablada y escrita” (COMIE, 2013b, p. 368). El aporte empírico y conceptual de un campo de conocimiento interesado en otras posibilidades de darse la educación y cultura escrita, más allá de lo escolar, es indiscutible. Abrirse a nuevas posibilidades investigativas es el desafío.

El estado del conocimiento también incorpora trabajos de investigación referidos a la *lectura: historia y promoción*. Hablar de la *historia de la lectura* significa colocarnos en su devenir histórico de *práctica cultural*, el cual señala distintos caminos investigativos hacia “lo individual y lo colectivo, la materialidad y la disponibilidad, la palabra escrita y la palabra oral y las relaciones que se entablan con ellas, así como los protocolos y prácticas reales” (COMIE; 2013b, p. 369).

La etnografía como método ha posibilitado describir los significados de las prácticas de lectura y escritura para los sujetos, la escuela en su sentido social activa modos de leer, escribir y vincularse con la *cultura escrita*, sin olvidar las implicaciones de los saberes locales y localizados en esa cuestión vinculante, una exclusión latente parece ser una “sala de espera” del mundo de la escritura para el sujeto lector.

La observación acontecida en aulas de educación básica revela *maneras únicas* de relación entre el estudiante y el texto, desprendidas de las propuestas emergentes de los docentes. Por otra parte, hay estudios pendientes de la incorporación de las “nuevas tecnologías” entorno a las bibliotecas y a las prácticas de lectura y escritura, dejando en entredicho la “alfabetización digital” y señalando la urgencia de actualizar términos como “alfabetizado”, habitamos un mundo en el cual habrá que construir “nuevas maneras de leer y posicionarse frente a lo escrito” (COMIE; 2013b, p. 371).

La *promoción de lectura*, en los trabajos objeto de interés, lleva a precisar qué se quiere decir con expresiones como *promoción a la lectura y de la lectura*. Para Pellicer (2009) la enunciación primera refiere a un *lector*, al sujeto que lee, mientras la segunda hace referencia a la *lectura*, al texto que se lee, lo cual esclarece las estrategias y acciones a implementar en el campo, en particular por parte del promotor. En una bifurcación distinta del quehacer investigativo se traza la necesidad de pasar por “experiencias de lectura”, más allá de propiciar “actividades de lectura”, la implicación como una *totalidad o cuerpo receptor* está en pugna.

La promoción de la lectura involucra el acervo de materiales, al lector –con un vínculo histórico o no respecto a la lectura– y los escenarios de relación entre el texto y el sujeto lector; se trata de una práctica social en la cual el diálogo, la reflexión y el análisis colectivo e individual están presentes. Por ello, se pondera a la “mediación docente” en el qué, el cómo y el para qué se lee, pues la labor docente en escuelas primarias rebasa las alusiones de traductor o interprete. El sujeto más discutido en los trabajos es el “lector desde la escuela”, pero “niño migrante”, “madre de familia”, “niño no alfabetizado”, son también rostros emergentes con sus propias narrativas de lectura y escritura.

El oficio investigativo que indagó sobre los *espacios de promoción de lectura* refiere a las bibliotecas y escuelas como los lugares preferentes en donde esa práctica ocurre. El estado del conocimiento nos permite revelar como tesis el papel de la experiencia personal en una lectura y escritura libre por parte de los niños, asistida por los saberes que ya habitan en ellos. De los estudios realizados se desprende el reto de disponer de bibliotecas en las escuelas para contrarrestar situaciones de marginación y pobreza, incluso como “dispositivo para regalar oportunidades de lectura” (COMIE; 2013b, p. 374), pues su impacto es observable en las “comunidades de lectura” y en las “trayectorias de lectura” suscitadas.

Dado que la lectura está asociada a la valoración de un producto, se propone vincular su práctica a las intenciones del propio lector, así como recuperar la voz y experiencia docente. Entrada la segunda década de este siglo, la biblioteca se volvió lugar de consulta y talleres, ambas acciones podrían conducir a lograr aprendizajes de largo alcance, respetando intenciones y prioridades de lectura. Se abre, pues, el camino hacia investigaciones cuyo abordaje contemple la primera infancia, la familia, los mediadores de lectura, entre otros, en relación con esta práctica.

Se hizo una labor sucinta de los trabajos que el COMIE sometió a escrutinio en este estado del conocimiento, pero quisimos que su alcance e implicación produzca sentido en su devenir, pues se identificaron trazos específicos sobre temas, objetos epistémicos, sujetos de investigación y perspectivas teórico-metodológicas. Así, se deja en claro el papel de la didáctica y pedagogía como campos vinculantes a sujetos y problemas en su especificidad.

La revisión de la literatura se posicionó también en el estado de conocimiento, 2012-2021, titulado “Educación en campos disciplinares. Parte II: Educación matemática, enseñanza y aprendizaje del lenguaje y aprendizaje de las lenguas extranjeras”, en particular lo referente a *investigaciones sobre la enseñanza y aprendizaje del lenguaje*. De acuerdo con el COMIE, la problemática del bajo desempeño de los estudiantes es un referente en distintas investigaciones. El “espíritu de la época” testifica un giro investigativo en la producción académica, los problemas de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura desde una perspectiva cognitiva o constructivista dieron paso a pesquisas sobre “prácticas letradas”, con perspectiva sociocultural, es así como se evidencia desde la educación preescolar hasta media superior. Los resultados conseguidos en cuanto a competencias de comunicación, enseñanza y aprendizaje dejan abierto el campo para continuar el desmonte del mapa de lo investigado.

Se seleccionaron investigaciones que abordaran problemáticas sobre la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje en el contexto mexicano, producidas por investigadores mexicanos o extranjeros, publicadas entre el 1 de enero de 2012 y el 31 de diciembre de 2021. También libros publicados en formato electrónico o impreso, capítulos de libro, tesis de posgrado, artículos de revistas especializadas y memorias de congreso publicadas [COMIE; 2024, pp. 225-226].

Se deja en claro que, con la apertura de la década, la línea temática referente al aprendizaje consideró el estudio de prácticas educativas de intervención, alfabetización académica e inicial, escritura académica y procesos de evaluación. Para cuando se avizoraba el ocaso epocal, el tejido conceptual anuda prácticas de escritura académica, lectoras, letradas y de literacidad; de tal modo que los nuevos estudios de literacidad y de perspectiva sociocultural suscitan un punto de inflexión hacia el aprendizaje de la escritura. Los temas que a continuación se tratan tienen un predominio en los trabajos, mas no territorializan todo lo investigado, incluso comparten “pliegues” investigativos, esto es, hay articulaciones entre sí, más allá de las especificidades del objeto de estudio.

En el tema de *evaluación y diagnóstico* predominan investigaciones colectivas, con un análisis de distintos aspectos de las “pruebas a gran escala”

(PISA, EXCALE, PLANEA). En orden de importancia los trabajos se interesan por el aprendizaje, el desarrollo curricular, la formación docente y lo epistemológico, primordialmente con estudiantes de educación básica. Colaboran con el empleo conceptual de expresiones como ajuste lector, retroalimentación y comprensión lectora, al tiempo que éstas se revelan como objetos de estudio analizados y expuestos desde una metodología cuantitativa, aunque también constan abordajes cualitativos con aplicación de análisis de discurso para explicar cuestiones sociales y políticas vinculadas a la evaluación curricular o a un programa como el Programa Nacional de Lectura (PNL).

Así, están los estudios de carácter descriptivo y comparativo cuya exposición y análisis de las “evaluaciones a gran escala” aparece junto a muestras de menor magnitud y, por otro lado, aquellos centrados en la evaluación de estrategias educativas y de motivación. El quehacer investigativo encaminado a docentes, programas y *currículum*, incluye a los libros de texto como un sujeto más de investigación, de una producción de ensayos que exploran su importancia en el proceso educativo.

En relación con la *alfabetización*, esto es, “el proceso mediante el cual se adquiere el código para la lectoescritura, tanto a nivel inicial como a nivel académico” (COMIE; 2024, P. 234), los trabajos profundizan sobre la adquisición del lenguaje escrito en referencia al oral. Con una población objeto, que se compone de docentes, estudiantes y padres de familia, se aplicaron enfoques teóricos, psicolingüísticos y socioculturales desde una metodología mixta y cualitativa, en los contextos de educación preescolar, primaria y superior. Alfabetización, prácticas letradas y cultura escrita, traman el objeto de discusión. El “cruce entre el entorno, el código de la lecto-escritura y su finalidad en el uso caracteriza a algunas investigaciones como de frontera” (COMIE; 2024, p. 235).

Sobre alfabetización inicial, la perspectiva de las “teorías implícitas” en su análisis articula teorías, concepciones pedagógicas y práctica educativa, lo que significa un giro notable en el modo de investigar. La alfabetización académica configura un aporte de reflexiones analíticas en torno al *currículum* y prácticas educativas disciplinares, en específico sobre la construcción y el despliegue de saberes.

Las investigaciones sobre *procesos cognitivos del lenguaje* están vinculadas a lectura, semántica, léxica y fonética, con un marco referencial psi-

colingüístico y sociolingüístico. El carácter colectivo de los estudios, por encima de los trabajos individuales, posibilitó cierta complejidad en el diseño y rigor para el seguimiento a estudiantes a través de la puesta en marcha de instrumentos cuantitativos como cuestionarios, pruebas estadísticas y encuestas. Las entrevistas y la observación son parte de los enfoques cualitativos que atendieron el análisis de documentos y diseño etnográfico. Los contextos investigativos se ubicaron en educación primaria y superior. El mayor aporte de los datos se prevé en el diseño de didácticas específicas para la lengua escrita, lectura de comprensión y en la alfabetización inicial y académica.

Respecto a la *escritura académica*, las “investigaciones describen o explican el acto de escribir” (COMIE, 2024, p. 238). La arquitectura del objeto de estudio es la producción de textos escritos. Si bien es difícil precisar un marco teórico, lo sociocognitivo, sociocultural y comunicativo, incluso la lingüística normativa y descriptiva proporcionan la teoría. Desde una perspectiva cualitativa, lo metodológico incluye estudios de caso, análisis de discurso y etnografía. Los abordajes cuantitativos y mixtos aparecen articulados con enfoques lingüísticos. Estudiantes de pre y posgrado conforman la población estudiada. La resonancia de los resultados se espera en la formación docente y en el diseño de estrategias de educación. Escuchar a los estudiantes es clave para ello.

La literacidad conjunta también distintos trabajos sobre el área. “La literacidad es entendida como un conjunto de prácticas discursivas del uso de la lengua hablada, escrita y de la lectura con un fin social o académico específico” (COMIE, 2024, p. 239). El estado del conocimiento revela la utilización de un enfoque teórico sociocultural en el desarrollo de las investigaciones, sin desconocer las habilidades individuales vinculadas a la dimensión cognitiva. Los nuevos estudios de literacidad, cuyo análisis abarca las prácticas de lectura y escritura relacionadas a una aplicación social en concreto, son el anclaje de trabajos sobre la actuación de estudiantes en contextos escolares, aunque también se reconoce una literacidad crítica que pondera la transformación del sujeto en dichos contextos. El desarrollo y la aplicación de la literacidad configura el objeto de estudio desde perspectivas interdisciplinarias, que atañen fronteras de lo escolar y vernáculo de las prácticas letradas. Se deja manifiesto el despliegue de estudios en todos los ni-

veles educativos y, a un tiempo, su aporte para profundizar sobre el uso, la forma y la finalidad de la lectura y la escritura.

Distintos posicionamientos epistémicos sirven de base para construir el objeto de estudio en lo que se ha denominado *prácticas de intervención educativa*. Los trabajos con una problematización realizada con rigor investigativo se sobreponen a aquellos que utilizan como referente investigaciones de las cuales retoman el proceso de aplicación, sin llegar a cumplir un carácter científico. Desde márgenes descriptivos abordan “la incorporación de actividades específicas para el desarrollo de la lectura de comprensión o de distintas tipologías textuales” (COMIE, 2024, p. 241), con privativa inquietud por desarrollar habilidades argumentativas; asimismo exponen los resultados de una intervención en específico, a partir de la llamada investigación-acción, o bien método experimental, cuantitativo o mixto, con perspectiva sociocultural, constructivista, sociocognitiva, de teoría social o psicolingüística.

Docentes y estudiantes fueron sujetos de conocimiento en todos los niveles de educación. En ese orden, se consideró indagar el proceso de aprendizaje antes o después de haber tenido lugar la intervención educativa o, en su caso, conocimientos, saberes y concepciones sobre la enseñanza de la lectura y escritura. Los *habitus*, las representaciones y las prácticas educativas, aunque con perfil exploratorio, también fueron consideradas objeto de investigación.

Al hacer el balance de ambos estados de conocimiento en las primeras dos décadas del siglo XXI, la matriz temática, así como la matriz teórica y metodológica de referencia, mantienen una constante, lo cual significa continuidad y consolidación, al tiempo que lo ausente y emergente, convertidos en urgencia, abren nuevas superficies de investigación. Aprendizaje y diseño curricular son las líneas temáticas con una mayor producción de conocimiento por sus implicaciones en los procesos de aprendizaje y *curriculum*, respectivamente.

Otras publicaciones (de publicaciones de colegios)

Lo expuesto aquí dibuja una especie de inflexión respecto al tratamiento realizado a los estados de conocimiento del COMIE; no obstante, la apro-

ximación a algunas de las publicaciones de el Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México (CCH-UNAM), El Colegio de México (COLMEX) y El Colegio Mexiquense, nos lleva a exponer parte del trabajo generado recientemente en el oficio de la investigación, en específico sobre la lectura y escritura desplegadas tanto en el aula como en los lugares de emplazamiento para estas prácticas. La producción escrita nos acerca a distintos contextos, con implicaciones desde lo local hasta lo nacional. Significa asomarnos al interior de la labor académica y de investigación de instituciones con un recorrido probado en el campo, exponer lo que bien podría ser una de las caras ocultas de la cultura escrita.

La revisión de la producción de conocimiento sobre cultura escrita nos llevó al escrutinio de una de las revistas digitales –en formato PDF– de reciente creación como es la revista *Enseñar y aprender lengua y literatura*, pues, si bien es una publicación actual, reconquista toda una tradición en la publicación de libros y revistas por parte de el Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México (CCH-UNAM) para hacer aportes a la transformación de estudiantes y docentes, en un esfuerzo por imprimir y divulgar textos elaborados desde el trasfondo de lo que acontece en las aulas y en los laboratorios como espacios académicos y, desde luego, incidir en las experiencias de lectura, escritura, comprensión y análisis de la literatura.

Justamente, el acercamiento a trabajos como estos, nos proporciona una radiografía directa de las prácticas de lectura y escritura, los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura, la comprensión y la producción de textos orales, la poesía como discurso específico, entre otros, particularmente de las pesquisas generadas desde los propios contextos institucionales y prácticas docentes, además de las implicaciones colectivas entre docentes y estudiantes a propósito de la lectoescritura, más allá de su específica correspondencia con un nivel educativo, en este caso de bachillerato. La aproximación realizada contribuye al mapeo de una totalidad referida como *Antecedentes y escenarios para una lectura del mundo*.

Las contribuciones del número inaugural *La lectura y la escritura. Exigencias para un nuevo protagonismo*, conforman un horizonte para reflexionar sobre la totalidad de enseñanzas en un contexto social y comunicativo

emergente. Los diversos textos del fascículo reconocen el papel fundamental del docente en la lectura y escritura, pero ahora con el “apoyo” de la tecnología para pensar nuevas formas de relación con la educación y la generación de conocimiento. La idea apunta a construir la arquitectura y las condiciones propicias sobre didáctica y pedagogía para una mayor implicación de los estudiantes, más cuando encaran escenarios cambiantes, pero se exige de ellos claridad, reflexión, participación y otros modos de hacer de la lectura y escritura.

Una práctica colectiva e individual como la lectura exige, entre otros procesos, la reflexión y la retroalimentación, ambas tienen sus momentos. Por ello, en el segundo número titulado *Los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la escritura*, se pondera en engranaje el proceso de lectura, apropiación de conocimiento y escritura, producto de la lectura y el pensar de un tema en su contexto, como una cuestión básica para *el aprender a aprender*.

La trama y la urdimbre de los textos incluidos consigue relacionar los procesos de lectura y escritura con los de enseñanza y aprendizaje. Inmersos en la preocupación de la enseñanza educativa institucional, las profesoras y los profesores autores de las aportaciones plantean temáticas consideradas de interés no sólo para su colectivo, sino para los estudiantes: la lectura y escritura como escenario para repensar lo aprendido; el derecho a la lectura y a volverse autor de su propio texto; posibilidades y estrategias de los estudiantes en la escritura de una obra creativa; recursos y habilidades para comprender diversos textos y así producir relatos, reseñas críticas y obras de carácter dramático. Se trata de acercamientos que persiguen reflexividad en el quehacer docente y buscan trascender en la formación integral de los estudiantes.

El tercer fascículo de esta revista digital, nombrado *Comprensión y producción de textos orales*, plantea la expresión oral como una cuestión esencial del ser humano en un contexto común donde interactúa, interpreta y se expresa, por ejemplo, el educativo. Las contribuciones comparten la idea de que las actividades cotidianas y experiencias escolares favorecen las expresiones orales, reflexión y retroalimentación esperan corresponderse en el actuar de los sujetos y así generar aprendizajes en el ejercicio de destrezas comunicativas y lingüísticas. Sustentan cómo los procesos de comprensión

y producción de textos orales están acompañados por prácticas de enseñanza y aprendizaje. Los temas que se exploran incluyen la exposición frente a grupo, el *slam* poético y sus alcances de comunicación y recreación, la socialización oral desde la novela y la oralidad libre.

La poesía como discurso específico, cuarto y último cuadernillo de la revista, pone de manifiesto la creatividad, la crítica, la sensibilidad y el pensar, como puntos nodales de la lectura y escritura. La poesía, entendida como expresión estética de lo bello, aparece en el desarrollo de talleres, cursos, antologías y lecturas en voz alta. La lectura y escritura aparecen como prácticas vinculantes con los otros, la exterioridad, lo que reside en el mundo interno de los sujetos, nos conduce al encuentro poético, este último entendido como lo más elaborado de lo literario. Los textos son un esfuerzo por profundizar en el proceso de escritura de la poesía, así como de comprensión y generación de textos poéticos, específicamente como discurso expresado en el aula. Los temas discutidos priorizan la metáfora, las figuras retóricas en el poema, comprensión del texto poético, lectura de poesía y canciones en el aula, estrategias de lectura de textos poéticos, la intuición del instante poético y la arbitrariedad del signo.

La tabla siguiente nos proporciona de manera más puntual y, al mismo tiempo, explicita las temáticas y los objetos de interés en cada uno de los cuadernillos digitales de la revista.

Tabla 1. *Títulos y temáticas de la revista Enseñar y aprender lengua y literatura, 2021-2023*

La lectura y la escritura. Exigencias para un nuevo protagonismo
• Enseñar poesía desde la virtualidad. Secuencia didáctica de una lectura de “La suave patria” de Ramón López Velarde • Competencia literaria e hipertextualidad • La práctica lectora en el espacio digital, una reflexión desde el distanciamiento • Cómo acercarse a la poesía: siete sugerencias • Secuencia didáctica: las palabras y sus posibilidades en la autobiografía literaria y el relato personal • Escribir y leer: entre el placer y la tortura • Un viaje con Odiseo: experiencia de lectura literaria • La evaluación: el reto de la enseñanza de la literatura en la modalidad en línea • Los aprendizajes difíciles en TLRIID III • El uso didáctico de las TIC y TAC en el impacto de la pandemia de Covid-19 en el entorno escolar
Los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la escritura
• Dialogar sobre lo leído para escribir. La escritura académica • Un dos por mí y todos los que están detrás de la pluma

- El deseo de escribir creativamente
- Condiciones en la producción escrita durante la enseñanza no presencial
- Hechos (n)o palabras (cómo otorga la palabra a través de la escritura creativa, crítica y...)
- Libro colectivo digital: propuesta didáctica para guiar el proceso de escritura del relato personal en el bachillerato del CCH
- La argumentación en el programa de estudios de TLRIID III
- La escritura de la reseña crítica
- Notas para distinguir el drama de la literatura
- El liderazgo académico y el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, del aprendizaje y el conocimiento en el entorno de la nueva normalidad
- Contrapublicidad y crítica al consumismo. Una experiencia desde el aula

Comprensión y producción de textos orales

- La oralidad en el aula: una microsociedad para el aprendizaje y la diversidad
- El desarrollo de la oralidad en el bachillerato
- El debate en el programa de TLRIID III
- La exposición escolar: entre el ser y las lágrimas
- El slam de poesía: una experiencia de socialización y aprendizaje
- Socialización oral de la novela Pedro Páramo
- Producción de comentarios orales libres
- Sobre la oralidad en la clase de Inglés IV

La poesía como discurso específico

- Apuntes sobre la metáfora
- Construcción compartida de figuras retóricas en el poema "La casada infiel" de Federico García Lorca
- Poesía y canciones en el aula. Propuesta didáctica
- Lectura de poesía en el aula: dos propuestas para su realización
- El encanto transformador de visitar la casa de un poeta; un viaje a través de la poesía y la vida de Emily Dickinson
- La comprensión del texto poético. Un enfoque cognitivo
- Mecanismos de identificación de conocimientos previos para la preparación de estrategias de lectura de textos poéticos
- Propuesta metodológica para abordar la poesía en el aula
- Aprendiendo matemáticas con la magia de la poesía
- Sobre la intuición del instante poético en Bachelard y Paz
- Sorteando la arbitrariedad del signo: la literatura como apoyo para la enseñanza de lenguas extranjeras

Fuente: elaboración propia, 2024.

Los trabajos son contribuciones que se originan en un proceso dialéctico de la teoría y la realidad y así trazan proposiciones de sentido para nuevas experiencias de lectura y escritura, comprensión lectora y análisis literario.

El Colegio de México (COLMEX), a través de Alejandra García y Valentina Uribe, nos presenta un libro titulado *Leer y escribir para transformar: Alfabetización inicial desde la perspectiva constructivista* que, en cierto modo, pensamos es representativo de una multiplicidad de libros sobre lectura y

escritura. El libro apunta directamente al horizonte de niñas y niños que nos dan lecciones de cómo piensan y aprenden, con el propósito de contrarrestar el analfabetismo infantil; de ahí la trascendencia de formar docentes para ser agentes de cambio de las prácticas educativas.

Involucradas en una problemática nacional e internacional, como lo sostienen las autoras, se interesaron por enseñar a leer y escribir a estudiantes en condiciones de vulnerabilidad y rezago educativo. “Un docente que enseña a leer y a escribir transforma la vida de sus aprendices para siempre. Ser usuarios de la cultura letrada cambia de manera positiva a los seres humanos e incide en su calidad de vida” (García y Uribe, 2020, p. 7). Se plantea que cuando los textos se aprovechan con el propósito de disfrutar, decidir, aprender, informarse, entre otros, el sujeto lector se sitúa en las dimensiones de la cultura letrada, sobrepasa el proceso de conocimiento de las letras, entonces aumenta sus posibilidades de incidir en él y en su entorno y su concepción del mundo se reestructura. Preocupadas por la investigación educativa, las autoras apuestan por la apertura de ambientes alfabetizadores.

Los lineamientos teórico-metodológicos para su propuesta de intervención alfabetizadora se basan en los aportes del enfoque constructivista; así, se prevé que los hallazgos trasciendan las prácticas docentes, al grado de conformar comunidades de aprendizaje que apliquen una “didáctica empática” con la finalidad de favorecer el desarrollo de los conocimientos y la interacción con la lengua escrita.

Los lugares comunes, los “no lugares”, los “lugares otros”, los lugares que están más allá del alcance de estas palabras, son escenarios posibles para el devenir de la lectura y escritura. En un escenario así, que se corresponde con lo local y lo regional, El Colegio Mexiquense llevó a cabo la culminación de una producción escrita fuera de los contornos de un pensar proyectado inicialmente. *El libro y la lectura en el Estado de México. Un repertorio de saberes*, concebido originalmente para aglutinar conceptos referentes a estas temáticas, recupera experiencias, voces y posicionamientos vinculantes al mundo del libro y la lectura, un patrimonio de saberes de quienes aparecen como autores. La puesta en práctica de seminarios, talleres, reuniones y lecturas abrió el camino para que, llegado el momento, diversos actores del “ecosistema del libro en el Estado de México” se sumaran a la escritura de una colaboración en común. La investigación da cuenta de “la reunión de un repertorio de voces

distintas entre sí” (El Colegio Mexiquense, 2023, p. 11). Esta articulación de lenguajes y perspectivas contemplan múltiples narrativas entre lo académico y lo anecdótico; así, las apreciaciones, los criterios y los juicios abren otros modos de ser de la lectura y la escritura en la entidad mexiquense.

Investigadoras, escritoras, artistas, impresores y promotores, desarrollan sus escritos desde contextos como la biblioteca, la librería, el taller de artes gráficas, los grupos en Facebook y el puesto de un mercado. La singularidad de la obra concierne a la trama vinculante de siete verbos que aparecen en lo fronterizo de la lectura, el libro y los lectores: escribir, editar, imprimir, circular, leer, promover e investigar.

Los distintos lugares de enunciación asumidos, y el estilo narrativo en específico indagan cuestiones como las vivencias, las experiencias, lo monográfico, el trabajo de edición y el fomento de la lectura, garantes de lo acontecido y hecho por las instituciones vinculadas a lo académico y a la investigación.

No se puede dejar de mencionar el repertorio de “grabados originales” pensados para los verbos que definen las secciones del libro, así como los cuadros que acompañan su lectura, su inclusión no es casualidad, invitan a desmontar el poder de las imágenes como parte de la llamada *iconopedagogía*. De esta forma, se apuesta a promover la escritura de textos a, partir de nuestros propios proyectos pero sobre todo, a visibilizar la relación entre actores, lugares y lectura en toda la geografía mexiquense.

Conclusiones

Los hallazgos sobre la investigación, políticas y estrategias para fomentar y formar lectores en nuestro país demuestran que hay un esfuerzo por cumplir los objetivos curriculares del momento, pero no necesariamente los relacionados con una lectura del mundo y de la palabra. Como podemos observar, la propuesta de lectura del mundo está poco visibilizada en los estados del conocimiento, lo cual puede deberse a los intereses y tendencias de la comunidad epistémica que los realiza.

Con este capítulo se da cuenta de una carencia de información investigativa, trabajos académicos y empuje de políticas que rescaten a un lector que

lee su mundo, pero en un escenario de ajustes oficiales, la mejora de lectores y escritores no llega, por lo que conocer lo que se ha hecho al respecto es allanar el camino para construir formas sólidas hacia el futuro.

La revisión de lo que, en el oficio de la investigación, las instituciones han llevado a cabo en el campo de la cultura escrita, nos coloca frente al siguiente escenario.

Las investigaciones de carácter empírico han marcado tendencia en la educación primaria, superior y de posgrado, con objetos de estudio contruidos en torno a la alfabetización inicial, alfabetización académica, literacidad y escritura académica. Las ausencias de investigación están en preescolar, secundaria y educación media superior. El trabajo por venir podría trazar nuevos caminos investigativos hacia las múltiples dimensiones de la lectura y escritura, específicamente en la educación básica.

Las investigaciones con acercamientos teóricos presentan debilidades conceptuales y paradigmáticas en la construcción del conocimiento. Más allá de la crítica a los posicionamientos asumidos, hay una preocupación sobre cómo está operando el compás epistemológico, las implicaciones de orientación de la teoría en los trabajos, sin que esto signifique territorializarse en un paradigma específico, de una vez y para siempre, ni mucho menos asumir una postura acriticamente.

Existe preocupación por los procesos de lecto-escritura, de su adquisición y aplicación en lo académico, pero se echa de menos una mayor ocupación por la educación secundaria y media superior. En primaria, los estudios están orientados hacia las cuestiones cognitivas y las llamadas “teorías implícitas”; se requiere dirigir el vector de la investigación a lo sociocultural, lo sociológico o cualquier otro campo que abra los márgenes de las contribuciones logradas hasta ahora.

El perfil del investigador incide en el contexto decidido para investigar, si bien no lo es de manera categórica, quien investiga decide hacerlo en el nivel con el que más se relaciona. A pesar de ello, la investigación de los objetos epistémicos, emergentes y urgentes por investigar, no están garantizados. Alumnos y docentes son de la población más estudiada, padres de familia, bibliotecarios, promotores, entre otros, se tocan tangencialmente. Los acercamientos contemplan sobre todo áreas urbanas, los espacios marginales aguardan escucharse en la producción de conocimiento.

En específico, las investigaciones sobre lectura y escritura han transitado desde interés por la adquisición del código académico, la alfabetización inicial, la alfabetización académica y la literacidad. Los estudiantes, por encima de los docentes, han sido los sujetos de estudio más indagados, es necesario buscar comprender los procesos de ambos en igualdad de circunstancias. Los trabajos convergen en descripciones acrílicas o en el rescate de principios teóricos importantes, pero no en un sentido crítico. Su prioridad en las habilidades de alfabetización y literacidad, dejan espacio para objetos epistémicos relacionados con la voz autoral de los estudiantes y las pedagogías alternas.

Referencias

- Acevedo, M. (1992). Rincones de lectura: apertura a la comunidad, *Lectura y vida*. Revista Latinoamericana de Lectura, 13(2), La Plata, Universidad de la Plata, pp. 1-5, http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a13n2/13_02_Acevedo.pdf, 22 de julio de 2024.
- Colegio de Ciencias y Humanidades (2021). "La lectura y la escritura. Exigencias para un nuevo protagonismo". En revista *Enseñar y aprender lengua y literatura*, núm. 1, año 1, invierno de 2021, ISSN en trámite. Recuperado de <https://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx/comunicacion/files/subidas/Revista-EALL--01.pdf>
- Colegio de Ciencias y Humanidades (2022). "Los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la escritura". En Revista *Enseñar y aprender lengua y literatura*, núm. 2, año 1, otoño de 2022, ISSN en trámite. Recuperado de <https://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx/comunicacion/files/subidas/Revista-EALL--02.pdf>
- Colegio de Ciencias y Humanidades (2023). "Comprensión y producción de textos orales". En Revista *Enseñar y aprender lengua y literatura*, núm. 3, año 2, verano de 2023, ISSN en trámite. Recuperado de <https://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx/comunicacion/files/subidas/Revista-EALL--03.pdf>
- Colegio de Ciencias y Humanidades (2023). "La poesía como discurso específico". En Revista *Enseñar y aprender lengua y literatura*, núm. 4, año 3, verano de 2023, ISSN en trámite. Recuperado de <https://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx/comunicacion/files/subidas/Revista-EALL-04.pdf>
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2013a). *Educación y ciencia: políticas y producción de conocimiento, 2002-2011*. México, D. F. ANUIES, Dirección de Medios Editoriales: COMIE. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Educaci%c3%b3n-y-Ciencia.pdf>
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2013b). *Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México, 2002-2011: Matemáticas, Ciencias Naturales, Lenguaje y Lenguas Extranjeras*. México, D. F. ANUIES, Dirección de Medios

- Editoriales, COMIE. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Una-d%C3%a9cada-de-investigaci%C3%B3n-educativa....pdf>
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2024). *Educación en campos disciplinares. Parte II: Educación matemática, enseñanza y aprendizaje del lenguaje y aprendizaje de las lenguas extranjeras*. México: COMIE. Recuperado de https://libreria.comie.org.mx/ver-pdf/?pdf_url=13ucl-2zET8HZC9dfXR5XfrA19LQFt-Nf
- Díaz-Barriga, A. (2024). Evaluación de aprendizajes en la Nueva Escuela Mexicana. Conferencia Magistral. Congreso de educación y evaluación, Universidad Autónoma de Tlaxcala. <https://www.facebook.com/UATxOficial/videos/548655644341068>
- Esquivel Corella, F., (2013). Lineamientos para diseñar un estado de la cuestión en investigación educativa. *Revista Educación*, 37(1), 65-87. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44028564004>
- Freire, P. (20025). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *La importancia de leer en el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- García, A. y Uribe, V. (2020). *Leer y escribir para transformar: Alfabetización inicial desde la perspectiva constructivista*. México: El Colegio de México. Recuperado de <https://sistemas.colmex.mx/Reportes/Lingmex/19937.pdf>
- Gómez-Palacios, M., Villareal, M. B., López, M. L., González, L. y Adame, M. G. (1995). *La lectura en la escuela*. Biblioteca para la Actualización del Maestro. Secretaría de Educación Pública.
- Jiménez, M. S. (2014). El objeto de estudio y el estado del arte. Un proceso interrelacionado de construcción para la investigación en Díaz-Barriga, A. y Luna, A. B. (Coords.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 69-106). Díaz de Santos.
- Laines, S. O., Urra, R. S. (Coords.). (2023). *El libro y la lectura en el Estado de México. Un repertorio de Saberes*. El Colegio Mexiquense. <https://www.lecturaedomex.mx/wp-content/uploads/2024/02/El-Libro-y-la-Lectura-en-el-Edomex.-Un-repertorio-de-saberes.pdf>
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Pellicer, A. (2009). Promoción de la lectura. El contexto educativo para la formación de lectores en Alicia De Alba y Raquel Glaman. *¿Qué dice la investigación educativa?* (pp. 83-112). COMIE.
- Ramírez-Martinell, A. (2024). *Metodología para realizar estados del conocimiento*. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. https://www.youtube.com/watch?v=iFlnyn_YYts
- Reimers, F. y Jacobs, J. E. (2006), *Leer (comprender y aprender) y escribir para comunicarse. Desafíos y oportunidades para los sistemas educativos*. Fundación Santillana.
- Rueda, M. (2003). Presentación de Colección La Investigación Educativa en México 1992-2002, en Weiss, E. *El campo de la Investigación Educativa*, Vol. 1, pp. 3-15. https://www.comie.org.mx/doc/porta/publicaciones/ec2002/ec2002_v01.pdf
- Street, J. y Street, B. (2004). La escolarización de la literacidad en Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames. P. (Edits). *Escritura y sociedad* (pp. 181-209). Pontificia Universidad Católica del Perú.

9. El kamishibai como recurso en la producción de textos discontinuos para la consolidación de las reglas ortográficas en educación primaria

MATILDE ESTEFANIA TELLES*

MARÍA ASUNCIÓN RAMÍREZ RAMOS**

<https://doi.org/10.52501/cc.309.09>

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo utilizar la técnica del Kamishibai como recurso didáctico para consolidar el uso de las reglas ortográficas en estudiantes de sexto grado. Mediante estrategias de enseñanza-aprendizaje que lo incorporan, se busca fomentar la producción de textos discontinuos y consolidar el uso correcto de las reglas ortográficas. La metodología empleada fue la investigación-acción de corte cualitativo, con una muestra de 29 alumnos. Se utilizó el principio de triangulación metodológica, empleando múltiples fuentes de datos y métodos de recolección de información para obtener una comprensión más completa del fenómeno en estudio. Esto incluyó entrevistas, observaciones participantes y análisis de documentos relevantes, lo que permitió obtener una perspectiva enriquecedora. Los hallazgos iniciales indican que el Kamishibai es una herramienta valiosa en la enseñanza de la ortografía, ofreciendo beneficios educativos y motivacionales. Los estudiantes mostraron interés y entusiasmo al participar en actividades de

* Maestrante en Educación Básica por la Universidad Pedagógica Nacional 152, Sede Nezahualcóyotl, Estado de México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3696-6499>

** Doctorado en Educación, Docente del programa de Maestría en Educación Básica, Universidad Pedagógica Nacional Unidad 152 Atizapán Sede Regional Nezahualcóyotl. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0513-7714>

Kamishibai, lo que se tradujo en una mayor atención y compromiso con el aprendizaje de las reglas ortográficas. Además, el uso del Kamishibai ha demostrado fortalecer la metacognición en los estudiantes, mejorando sus habilidades ortográficas y su capacidad para reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y autoevaluarse de manera crítica y constructiva. Sin embargo, se identificaron algunas limitaciones que deben abordarse en futuras investigaciones para fortalecer la evidencia y mejorar la implementación práctica de esta herramienta didáctica.

En conclusión, el Kamishibai no sólo facilita la enseñanza de las reglas ortográficas mediante un enfoque interactivo y visual, sino que también despierta en los estudiantes un interés renovado por la lectura y la escritura. Este estudio abre la puerta a nuevas investigaciones que puedan expandir y perfeccionar el uso del Kamishibai en el ámbito educativo, consolidándolo como una herramienta efectiva y motivadora para la enseñanza de la ortografía en la educación primaria.

Palabras clave: *Kamishibai, reglas ortográficas, textos discontinuos, educación primaria.*

Introducción

La enseñanza de la ortografía en la educación primaria enfrenta constantes desafíos y los educadores buscan constantemente métodos innovadores para motivar a los alumnos y mejorar sus habilidades. En este contexto, surge el Kamishibai, una técnica de narración visual de origen japonés que ha ganado popularidad como recurso didáctico. Esta investigación se origina a partir del cuestionamiento: ¿Usar el Kamishibai como recurso didáctico en la producción de textos discontinuos consolidará el uso de las reglas ortográficas en los alumnos de sexto grado de primaria?

El Kamishibai, que significa “teatro de papel,” es una forma de contar historias que utiliza láminas ilustradas para complementar la narración verbal. Esta técnica no sólo capta la atención de los estudiantes, sino que también ofrece una plataforma interactiva para la creación y revisión de textos. La narrativa visual y textual del Kamishibai permite a los alumnos conectar

las palabras con las imágenes, facilitando la comprensión y memorización de las reglas ortográficas.

El objetivo general es emplear el Kamishibai como recurso educativo en la creación de textos discontinuos, con el fin de consolidar el uso de las reglas ortográficas en estudiantes de sexto grado de primaria, a través de objetivos específicos que incluyen la aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizando la técnica del Kamishibai como herramienta didáctica para dicha producción de textos.

Este estudio no sólo explora el impacto del Kamishibai en la enseñanza de la ortografía, sino que también busca determinar su efectividad como herramienta para la producción de textos discontinuos. Estos textos, caracterizados por su estructura no lineal y uso de elementos visuales, ofrecen un enfoque diverso y atractivo para los estudiantes, quienes pueden encontrar en ellos una motivación adicional para escribir y aprender. La metodología del estudio incluye la implementación del Kamishibai en el aula, donde los alumnos participan activamente en la creación de sus propias historias.

A través de esta práctica, se pretende observar cómo el uso del Kamishibai influye en la aplicación de las reglas ortográficas, y si este enfoque innovador puede ser una solución efectiva para mejorar la ortografía en la educación primaria. Los hallazgos iniciales de este estudio sugieren que el Kamishibai es una herramienta valiosa en la enseñanza de la ortografía, proporcionando beneficios tanto educativos como motivacionales.

Los estudiantes mostraron un notable interés y entusiasmo al participar en actividades de Kamishibai, lo que se tradujo en una mayor atención y compromiso con el aprendizaje de las reglas ortográficas. Sin embargo, se identificaron algunas limitaciones que deben abordarse en futuras investigaciones para fortalecer la evidencia y mejorar la implementación práctica de esta herramienta didáctica.

Además, el uso del Kamishibai ha demostrado ser una herramienta poderosa para el fortalecimiento de la metacognición en los estudiantes. Este enfoque no sólo mejora sus habilidades ortográficas, sino que también desarrolla su capacidad para reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y autoevaluarse de manera crítica y constructiva.

En conclusión, el Kamishibai no sólo facilita la enseñanza de las reglas ortográficas a través de un enfoque interactivo y visual, sino que también

despierta en los estudiantes un interés renovado por la lectura y la escritura. Este estudio abre la puerta a nuevas investigaciones que pueden expandir y perfeccionar el uso del Kamishibai en el ámbito educativo, consolidándolo como una herramienta efectiva y motivadora para la enseñanza de la ortografía en la educación primaria.

Desarrollo

El presente estudio se basa en el enfoque de la investigación cualitativa, que busca comprender y explorar en profundidad las percepciones, experiencias y significados que los individuos atribuyen a un fenómeno particular. Para ello, se utilizan principios teóricos y conceptuales generales que guían el análisis de los datos recopilados. En primer lugar, se emplea el enfoque constructivista, que sostiene que el conocimiento se construye socialmente y los individuos atribuyen significado a su realidad a través de la interacción con su entorno.

Este enfoque permite comprender cómo los participantes en el estudio construyen sus propias interpretaciones y significados en relación con el fenómeno investigado. Además, se utiliza el enfoque hermenéutico, que se centra en la interpretación de los textos y discursos para comprender las múltiples etapas de significado. Este enfoque permite explorar las narrativas y discursos de los participantes, así como los contextos históricos, culturales y sociales que influyen en sus percepciones y experiencias.

Asimismo, se emplea el principio de saturación teórica, que implica recopilar datos hasta que se alcance una saturación, es decir, cuando no se observen nuevas ideas o perspectivas significativas en relación con el fenómeno en estudio. Esto permite asegurar la profundidad y riqueza de los datos recopilados y su análisis posterior. Por último, se utiliza el principio de la triangulación metodológica, que consiste en utilizar múltiples fuentes de datos y métodos de recolección de información, para obtener una comprensión más completa del fenómeno en estudio.

Descripción de las características del contexto

La elaboración de un diagnóstico del contexto geográfico, institucional y pedagógico es de vital importancia en cualquier investigación relacionada con la educación. Estos aspectos proporcionan un marco de referencia fundamental para comprender las características y particularidades del entorno en el que se desarrolla la práctica educativa. A continuación, se presenta una introducción que resalta la importancia de llevar a cabo esta descripción y diagnóstico del contexto:

La educación está profundamente relacionada con el entorno en el que se desarrolla. El contexto geográfico, institucional y pedagógico en el que tiene lugar la práctica educativa influye de manera significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en los resultados de los estudiantes. Por ello, es esencial un diagnóstico y una descripción detallada del contexto para comprender sus características y particularidades. Lo anterior resulta crucial para entender las particularidades del entorno educativo. Esta información permite identificar desafíos, oportunidades y áreas de mejora, lo cual orienta acciones de desarrollo tanto a nivel individual como institucional.

El contexto geográfico, en particular, juega un papel determinante en la educación. Factores como la ubicación, el clima, la demografía y las características socioeconómicas de la comunidad afectan la disponibilidad de recursos, la infraestructura, las oportunidades de aprendizaje y las necesidades de los estudiantes. Un análisis detallado de estos aspectos permite identificar desafíos y oportunidades específicas en el ámbito educativo.

Este estudio se centra en analizar el marco geográfico del municipio y su influencia en la práctica educativa. Mediante la comprensión de este entorno, se pretende generar conocimiento significativo que apoye el desarrollo de políticas y prácticas educativas contextualizadas y adecuadas a las características geográficas y culturales del municipio.

Ciudad Nezahualcóyotl se encuentra en la región central de México, específicamente al este de la Ciudad de México. Limita con otros municipios del Estado de México y con la alcaldía de Iztapalapa en la Ciudad de México. Es conocida por ser uno de los municipios más densamente poblados de

México y de América Latina. Su población es significativa y variará según el censo más reciente, como el de 2020, INEGI (2020).

El trabajo se adentra en el estudio del entorno geográfico de la colonia Tamaulipas, sección El Palmar, en Ciudad Nezahualcóyotl. A través de la comprensión de este contexto, se busca generar conocimiento relevante que promueva acciones y políticas educativas más contextualizadas y efectivas, adaptadas a las necesidades y características geográficas de la comunidad. INEGI (2020).

La metodología utilizada se basa en el enfoque propuesto por Latorre, 2005, el cual combina el análisis de variables geográficas, con una comprensión profunda de los procesos sociales y económicos que caracterizan el área de estudio. A través de este enfoque integral, se busca no sólo describir la situación actual, sino también identificar posibles tendencias futuras y áreas de intervención prioritaria.

En la educación de los alumnos de sexto grado de primaria, en la colonia Tamaulipas de Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México, el uso y la enseñanza de las reglas ortográficas se ubican en el nivel de educación primaria. El sexto grado es el último año de la educación primaria en el sistema educativo. Durante este nivel, los alumnos continúan desarrollando habilidades lingüísticas, incluyendo la ortografía, como parte del Plan de Estudios de la Nueva Escuela Mexicana, comprendido en el campo formativo de Lenguajes.

Los alumnos reciben una formación progresiva en el uso de las reglas ortográficas, comenzando desde los grados más bajos y avanzando hacia reglas más complejas y específicas en grados superiores. En sexto grado, se espera que los alumnos ya tengan un conocimiento sólido de las reglas ortográficas básicas y estén capacitados para aplicarlas en sus escritos con mayor precisión y fluidez. Por lo tanto, el uso y la enseñanza de las reglas ortográficas en los alumnos de sexto grado de primaria en la Colonia Tamaulipas de Ciudad Nezahualcóyotl se encuentra en el contexto de la educación primaria, donde se enfatiza el desarrollo de habilidades de escritura y comunicación efectiva.

El Sistema de Seguimiento y Alerta Temprana (SISAT) es una herramienta de evaluación diseñada para monitorear el desempeño académico de los alumnos en México. En el caso del uso de las reglas ortográficas en

los alumnos de sexto grado de la primaria Venustiano Carranza, en la colonia Tamaulipas de Ciudad Nezahualcóyotl, el SISAT se utilizaría como una herramienta para evaluar y hacer un seguimiento del aprendizaje de estas reglas en el contexto del plan de estudios nacional.

Dado que el SISAT se enfoca en evaluar el desempeño de los alumnos en áreas clave del aprendizaje, incluyendo el lenguaje y la comunicación, es probable que el uso de las reglas ortográficas sea evaluado como parte de estas áreas. Con bases a lo anterior, el resultado de la aplicación del primer momento del Sistema de Alerta Temprana SISAT del ciclo escolar 2023-2024 a los alumnos de sexto grado en la producción de textos arrojó que:

- Los alumnos utilizan algunos signos de puntuación y reglas ortográficas.

En general, el uso de las reglas ortográficas es una habilidad que se espera que los alumnos dominen para el final de la educación primaria por lo tanto, los alumnos de sexto grado de primaria en la colonia Tamaulipas de Ciudad Nezahualcóyotl serían evaluados en el SISAT en relación con su dominio de estas reglas ortográficas, como parte de su desarrollo general en el área de lenguaje y comunicación.

El contexto institucional proporciona una visión general de la escuela en la que se lleva a cabo el estudio, abarcando aspectos como la misión y los objetivos, la estructura organizativa, las normas y políticas, y otros factores relevantes. Esta información es fundamental para comprender el entorno en el cual se desarrollará la investigación-acción para garantizar una implementación efectiva del proyecto.

El ejercicio de observación se realiza en la escuela primaria Venustiano Carranza con clave del centro de trabajo 15DPR0845N, Zona Escolar 59, Sector Educativo IX, con domicilio en Avenida Morelos S/N, Colonia Tamaulipas, Sección El Palmar, Ciudad Nezahualcóyotl en el Estado de México, con código postal 57310, del turno matutino, con horario de 8:00 a 12:30 horas. Se encuentra ubicada en la zona de escuelas, dentro de un área urbana que cuenta con todos los servicios.

Asimismo, el contexto pedagógico también es fundamental para comprender la práctica educativa. Esto incluye los enfoques pedagógicos utili-

zados, las metodologías de enseñanza, los recursos didácticos, la relación entre docentes y alumnos y otros factores que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Una descripción detallada y un diagnóstico del contexto pedagógico permiten identificar buenas prácticas, desafíos y áreas de mejora en la enseñanza, así como adaptar las estrategias pedagógicas a las necesidades de los alumnos.

El estudio del contexto pedagógico en la escuela primaria Venustiano Carranza tiene como objetivo proporcionar una visión comprensiva de los factores que influyen en el proceso educativo y sentar las bases para proponer mejoras y estrategias pedagógicas que promuevan el desarrollo integral de los alumnos. Se espera que los resultados de esta investigación contribuyan a enriquecer la comprensión del contexto pedagógico en el ámbito de la educación primaria y a ofrecer recomendaciones prácticas para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en esta institución educativa específica y, potencialmente, en otros contextos similares.

Justificación de la investigación

La problemática detectada de acuerdo a los resultados de la aplicación del Sistema de Alerta Temprana (SISAT), muestran que los alumnos de sexto grado, grupo “C” requieren consolidar el uso de las reglas ortográficas para la producción de textos discontinuos, por lo que requieren atención pedagógica por las siguientes razones:

Comunicación efectiva: Las reglas ortográficas son fundamentales para la correcta escritura de las palabras y para asegurar una comunicación efectiva. Si un alumno no posee el conocimiento adecuado de estas reglas, es probable que cometa errores ortográficos en sus escritos, lo que puede dificultar la comprensión y la adecuada expresión de sus ideas. La atención pedagógica permitirá corregir estos errores y fortalecer las habilidades ortográficas del alumno, facilitando así su capacidad para comunicarse de manera clara y precisa.

Desarrollo de la escritura: La producción de textos discontinuos implica la capacidad de plasmar ideas y narrativas en papel. El dominio de las reglas ortográficas es esencial para que los escritos tengan coherencia y sean com-

prensibles para los demás. Sin una adecuada atención pedagógica en este aspecto, los alumnos pueden sentir frustración al no poder expresar sus ideas de manera efectiva o al recibir constantes correcciones por parte de los lectores o evaluadores. La atención pedagógica les brindará las herramientas necesarias para mejorar sus habilidades de escritura y potenciar su capacidad para comunicarse por escrito.

Autonomía y confianza: El conocimiento y la aplicación correcta de las reglas ortográficas en la producción de textos discontinuos no sólo contribuyen a una mejor comunicación, sino que también ayudan a desarrollar la autonomía y la confianza del alumno en sus habilidades de escritura. Al recibir atención pedagógica y aprender las reglas ortográficas pertinentes, el alumno se sentirá más seguro y competente a la hora de expresarse por escrito, esto fomentará su motivación, su creatividad y su disfrute en el proceso de producción de textos discontinuos.

Competencias lingüísticas: El dominio de las reglas ortográficas no se limita únicamente a la producción de textos discontinuos, sino que también es fundamental para el desarrollo general de las competencias lingüísticas del alumno. El correcto uso de oral y la capacidad de análisis y reflexión sobre el lenguaje. La atención pedagógica en este aspecto contribuirá al desarrollo integral de las habilidades lingüísticas del alumno, facilitando su desempeño en diferentes áreas del currículo escolar.

Árbol de problemas

En el proceso de abordar cualquier problema, comprender su naturaleza y alcance, es esencial para encontrar soluciones efectivas. Uno de los enfoques más valiosos para analizar y descomponer un problema de manera sistemática es el “Árbol de Problemas”. Es un recurso fundamental en el ámbito de la resolución de problemas y la toma de decisiones, ya que permite desglosar un problema complejo en sus elementos básicos, identificar sus causas fundamentales y comprender sus efectos.

Con bases a lo anterior, el resultado de la aplicación del primer momento del Sistema de Alerta Temprana (SISAT) del ciclo escolar 2023–2024 a los alumnos de sexto grado en la producción de textos arrojó que:

- Los alumnos utilizan algunos signos de puntuación y reglas ortográficas.

Por lo anterior, en este trabajo se pretende el uso del Kamishibai como recurso didáctico en la producción de textos discontinuos, para la consolidación de las reglas ortográficas en alumnos de sexto grado de primaria.

Formulación del problema o foco de investigación

El propósito de esta sección es contextualizar el problema, destacar su relevancia y proporcionar una visión general de la necesidad de abordarlo. Al comprender por qué el problema es significativo y cómo afecta a las personas o la comunidad, se establece una justificación sólida para llevar a cabo la investigación. Los alumnos de sexto grado requieren la consolidación del uso de las reglas ortográficas para la producción de textos discontinuos. La formulación de la pregunta de investigación es un paso fundamental en el proceso de diseño de un estudio cualitativo, ya que establece la base sobre la cual se construirá todo el proceso investigativo.

Enfoque de la investigación: Explorar las causas y las consecuencias de la falta de consolidación del uso de las reglas ortográficas en los alumnos, en la producción de textos, centrándose en aspectos relacionados con su aprendizaje, su experiencia en el aula y las posibles implicaciones en su desarrollo académico.

Metodología: Se utiliza un enfoque cualitativo basado en técnicas como entrevistas semiestructuradas, observación participante y análisis de documentos, con el fin de obtener una comprensión profunda de las perspectivas y experiencias de los alumnos, los docentes y otros actores clave en el contexto educativo.

Importancia y relevancia: Esta investigación tiene como objetivo generar conocimiento acerca de las causas y consecuencias de la falta de conocimiento y uso de las reglas ortográficas en los alumnos. Los hallazgos podrán contribuir al diseño de estrategias pedagógicas más efectivas para abordar esta problemática, promoviendo un mejor desarrollo de las habilidades de escritura y comunicación de los alumnos.

Limitaciones y delimitaciones: Esta investigación se centrará en el sexto grado, grupo “C” y se llevará a cabo en un contexto educativo particular, lo que puede limitar la generalización de los resultados. Sin embargo, se busca obtener una muestra representativa y se considerarán las características contextuales relevantes para obtener conclusiones válidas y significativas.

Objetivos y preguntas de investigación

Objetivo general

Usar el Kamishibai como recurso didáctico en la producción de textos discontinuos para la consolidación del uso de las reglas ortográficas en los alumnos de sexto grado de primaria.

Objetivos específicos:

- Aplicar estrategias de enseñanza-aprendizaje usando el Kamishibai como recurso didáctico en la producción de textos discontinuos para la consolidación del uso de las reglas ortográficas en los alumnos de sexto grado de primaria.
- Producir textos discontinuos para la consolidación de las reglas ortográficas en los alumnos de sexto grado de primaria usando el Kamishibai como recurso didáctico.

Pregunta de investigación:

- ¿Usar el Kamishibai como recurso didáctico en la producción de textos discontinuos consolidará el uso de las reglas ortográficas en los alumnos de sexto grado de primaria?

Hipótesis de acción y supuestos

Se plantea la hipótesis de que la implementación de estrategias de enseñanza centradas en el uso del Kamishibai puede mejorar el rendimiento aca-

démico de los alumnos. Se parte del supuesto de que el uso del Kamishibai en el aula puede generar un mayor nivel de participación y motivación en los alumnos, lo que a su vez se traduce en un mejor desempeño de sus actividades de aprendizaje. A través de esta investigación, se busca explorar en profundidad la relación entre la implementación del Kamishibai y los resultados académicos, así como también identificar los factores que influyen en esta relación. Se espera que los hallazgos de este estudio puedan proporcionar información relevante y práctica para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en entornos educativos.

Marco teórico pedagógico

Es fundamental para respaldar la implementación del Kamishibai como recurso didáctico en la construcción de cuentos para la mejora de la ortografía en los alumnos de sexto grado de primaria. La educación primaria desempeña un papel crucial en el desarrollo de habilidades básicas, como la lectura, la escritura y la ortografía. La adquisición de una correcta ortografía es esencial para que los alumnos puedan expresarse con claridad y precisión en sus producciones escritas. Sin embargo, muchos alumnos de sexto grado de primaria presentan dificultades en el conocimiento y uso adecuado de las reglas ortográficas.

Ante esta problemática, se busca explorar nuevas estrategias y recursos didácticos que promuevan la mejora de la ortografía de manera efectiva y motivadora. En este sentido, el Kamishibai, una antigua forma de narración japonesa que combina imágenes y texto, surge como una posible herramienta pedagógica para fomentar el interés y el aprendizaje de la ortografía en los alumnos. El presente marco teórico pedagógico se enfoca en examinar los fundamentos teóricos que respaldan la utilización del Kamishibai como recurso didáctico en la construcción de cuentos para la mejora de la ortografía en los alumnos.

Conceptualización del objeto de investigación

El marco filosófico e histórico del Kamishibai, como recurso para la consolidación de las reglas ortográficas en alumnos de sexto grado de primaria en México se fundamenta en la interacción entre la educación, la cultura y el desarrollo del lenguaje. Este enfoque considera cómo los valores filosóficos y los antecedentes históricos del Kamishibai pueden influir en la enseñanza y el aprendizaje de la ortografía en un contexto educativo mexicano (Takagi, 2010).

Marco filosófico

El uso del Kamishibai como herramienta educativa se alinea con las corrientes filosóficas del pragmatismo y el humanismo. Desde una perspectiva pragmática, la educación se centra en la aplicación práctica del conocimiento y en la resolución de problemas reales. John Dewey, uno de los principales exponentes del pragmatismo, defendía la idea de que la educación debe estar conectada con la vida diaria de los estudiantes y que el aprendizaje es más efectivo cuando se contextualiza en experiencias significativas (Dewey, 1938). En este sentido, el Kamishibai, al ser un recurso narrativo visual y oral, permite que los estudiantes participen en una experiencia de aprendizaje activa, donde la práctica de las reglas ortográficas se integra en la creación y presentación de historias.

El humanismo, por otro lado, enfatiza la educación centrada en el individuo, respetando y promoviendo su desarrollo integral. La filosofía humanista sostiene que la educación debe fomentar la creatividad, la imaginación y el pensamiento crítico (Rogers, 1969). El Kamishibai, al ser una herramienta creativa, permite a los estudiantes expresarse y desarrollar su potencial lingüístico en un entorno que valora su individualidad y creatividad, promoviendo así un aprendizaje más profundo y personalizado de las reglas ortográficas.

Marco histórico

Históricamente, el Kamishibai se originó en Japón durante la década de 1920 como un medio de entretenimiento popular, especialmente durante la Gran Depresión. Se utilizaba en las calles para contar historias visuales acompañadas de narraciones orales. Con el tiempo, esta forma de narración se adaptó a contextos educativos, aprovechando su capacidad para captar la atención y motivar a los niños (Takagi, 2010).

En México, el Kamishibai ha sido adoptado como una herramienta pedagógica innovadora, capaz de integrarse en la enseñanza de la lengua y la literatura. A lo largo de los años, se ha valorado por su capacidad para involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, facilitando la comprensión de conceptos lingüísticos y ortográficos a través de la narración visual y oral (Vázquez, 2015). En nuestro contexto, con la riqueza cultural y lingüística, encuentra en el Kamishibai un recurso ideal para reforzar la enseñanza de la ortografía de manera lúdica y significativa.

Aplicación del kamishibai en la consolidación de las reglas ortográficas

En el ámbito de la enseñanza de la ortografía, el Kamishibai ofrece un enfoque interactivo y visual que puede mejorar la retención y comprensión de las reglas ortográficas. A través de la creación de historias, los estudiantes no sólo aplican las reglas ortográficas en contextos reales, sino que también desarrollan habilidades de revisión y autocorrección, elementos fundamentales en la consolidación del conocimiento ortográfico (García, 2018).

El Kamishibai permite que los estudiantes visualicen y practiquen las reglas ortográficas en un formato narrativo que es tan atractivo como accesible. Esto es especialmente relevante en el contexto mexicano, donde la diversidad lingüística y cultural puede representar un desafío en la enseñanza de la lengua. El Kamishibai, al integrar elementos visuales y orales, facilita el aprendizaje inclusivo, el cual todos los estudiantes, independientemente de su trasfondo lingüístico, pueden participar activamente en su proceso de aprendizaje.

El marco epistemológico del Kamishibai como recurso didáctico en la construcción de textos discontinuos para la mejora de la ortografía en alumnos de sexto grado de primaria, se fundamenta en varias corrientes y enfoques educativos que respaldan su uso y efectividad. A continuación, se presentan algunas perspectivas epistemológicas relevantes en este contexto:

Constructivismo sociocultural de Lev Vygotsky

Vygotsky (1934) postuló que el aprendizaje es un proceso social, mediado por herramientas culturales y el lenguaje. Según su teoría, el conocimiento se construye a través de la interacción social y el uso de herramientas culturales, las cuales incluyen símbolos, signos y tecnologías educativas.

Principales conceptos de Vygotsky:

Zona de Desarrollo Próximo (ZDP): es el espacio entre el nivel de desarrollo actual de un estudiante (lo que puede hacer solo) y el nivel de desarrollo potencial (lo que puede hacer con ayuda). Las actividades educativas deben situarse dentro de la ZDP para ser efectivas, proporcionando el apoyo necesario para que los alumnos alcancen niveles más altos de comprensión y habilidad.

Andamiaje: Este concepto se refiere a la asistencia y apoyo proporcionado por un maestro o un compañero más competente, que permite al estudiante realizar tareas que no podría hacer de manera independiente. El andamiaje debe ajustarse a las necesidades cambiantes del estudiante, a medida que éste progresa.

Herramientas culturales: Vygotsky subraya la importancia de las herramientas culturales, como el lenguaje, los símbolos y las tecnologías educativas en el desarrollo cognitivo. El Kamishibai, como herramienta narrativa visual, puede ser considerado una de estas herramientas culturales.

La ortografía es un componente esencial de la competencia lingüística y un indicador del dominio del lenguaje escrito. En el contexto educativo, la correcta escritura ortográfica es fundamental no sólo para la comunicación efectiva, sino también para el desarrollo de habilidades cognitivas más

amplias. La investigación-acción propuesta busca explorar el uso del Kamishibai como una herramienta pedagógica para mejorar la producción de textos discontinuos y consolidar las reglas ortográficas en alumnos de sexto grado de primaria.

El concepto de Ortografía se refiere a las normas que regulan la escritura correcta de las palabras en una lengua. Según la Real Academia Española (RAE), la ortografía abarca el uso correcto de las letras, la acentuación y la puntuación, lo cual es fundamental para la coherencia y claridad del texto escrito. En la educación primaria, la enseñanza de la ortografía implica no sólo la memorización de reglas, sino también la aplicación práctica a través de diversas actividades de escritura.

Importancia de la Ortografía en la Educación Primaria. Una de las finalidades del campo de lenguajes de la Nueva Escuela Mexicana está orientada a que niñas, niños y adolescentes adquieran y desarrollen de manera gradual, razonada, vivencial y consciente la apropiación progresiva de formas de expresión y comunicación. Esto incluye el dominio de la oralidad, la escucha, la lectura, la escritura, la sensorialidad, la percepción y la composición de diversas producciones ya sean orales, escritas, sonoras, visuales, corporales o hápticas.

El objetivo es que los estudiantes aprendan a interpretar, elaborar, disfrutar y utilizar estas producciones con intención, teniendo en cuenta, tanto la libertad creativa como las convenciones establecidas. La correcta aplicación de las reglas ortográficas en la educación primaria es crucial por varias razones:

- Desarrollo cognitivo: Ayuda en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y lógico.
- Comunicación efectiva: Facilita la comunicación escrita clara y precisa.
- Autoestima académica: Mejora la autoestima y la confianza de los alumnos en sus habilidades lingüísticas.
- Bases para el futuro: Establece una base sólida para el aprendizaje futuro en todas las áreas del conocimiento.

Textos discontinuos son aquellos que no siguen una estructura lineal, como gráficos, tablas, mapas, esquemas y diagramas. Según Cassany (2006), los textos discontinuos requieren habilidades específicas para interpretar la

información y son comunes en materiales educativos. Su uso en la enseñanza de la ortografía puede ser beneficioso para desarrollar competencias lectoras y escritoras, ya que involucran la organización visual de la información y la comprensión de relaciones espaciales y conceptuales.

Kamishibai: Concepto y aplicaciones educativas una forma tradicional japonesa de narración de cuentos con láminas ilustradas; se ha adaptado en el ámbito educativo como una herramienta didáctica. Según Wakabayashi (2011), el Kamishibai puede ser utilizado para fomentar la creatividad, mejorar la expresión oral y escrita, y captar la atención de los alumnos a través de un formato visual y participativo.

Beneficios del Kamishibai en la Educación:

- **Motivación y engagement:** Atrae y mantiene la atención de los alumnos a través de ilustraciones y narraciones dinámicas.
- **Desarrollo de habilidades de escritura:** Promueve la creatividad y la organización de ideas en la producción de textos.
- **Aprendizaje colaborativo:** Facilita el trabajo en equipo y la discusión en grupo.
- **Contexto cultural:** Introduce elementos culturales y literarios que enriquecen el aprendizaje.

La integración del Kamishibai en la enseñanza de la ortografía y la producción de textos discontinuos se basa en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1968), que enfatiza la importancia de relacionar el nuevo conocimiento con el conocimiento previo. El uso del Kamishibai puede facilitar esta integración al proporcionar un contexto narrativo y visual que hace que las reglas ortográficas sean más comprensibles y memorables para los alumnos.

Estrategias didácticas:

1. Creación colectiva de historias

Descripción: Los estudiantes colaboran en la creación de una historia, desde la planificación del argumento hasta la ilustración de las láminas del

Kamishibai. Cada grupo se encarga de desarrollar una parte de la historia, fomentando el trabajo en equipo y la creatividad.

Aplicación: Esta estrategia permite reforzar las reglas ortográficas y gramaticales, ya que los estudiantes deben revisar y corregir los textos antes de presentarlos. Además, el trabajo colectivo fomenta el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas.

2. Narración interactiva

Descripción: El docente utiliza el Kamishibai para narrar una historia, pero en ciertos momentos clave, detiene la narración y pide a los estudiantes que predigan lo que sucederá a continuación, sugieran un final alternativo o describan lo que ven en las imágenes.

Aplicación: Esta técnica mejora la comprensión lectora, la capacidad de inferencia y la expresión oral de los estudiantes. Al interactuar con la historia, los alumnos también practican la escucha activa y desarrollan habilidades críticas.

3. Kamishibai multicultural

Descripción: Se invita a los estudiantes a crear historias que reflejen las diversas culturas y lenguas presentes en México. Las historias pueden ser basadas en leyendas locales, cuentos populares o experiencias personales de los estudiantes.

Aplicación: Este enfoque no sólo enseña las reglas ortográficas y gramaticales, sino que también promueve el respeto y la apreciación por la diversidad cultural y lingüística. Los estudiantes aprenden sobre las culturas de sus compañeros, mientras desarrollan habilidades de lectoescritura (SEP, 2017).

4. Kamishibai para la evaluación formativa

Descripción: El Kamishibai se utiliza como herramienta de evaluación formativa, en la cual los estudiantes presentan sus historias y son evaluados en aspectos como la claridad de la narración, el uso correcto de las reglas ortográficas, la creatividad en la ilustración y la fluidez en la expresión oral.

Aplicación: Esta estrategia permite una evaluación integral, centrada en el proceso de aprendizaje y en la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos. Los estudiantes reciben retroalimentación inmediata y constructiva.

5. Taller de revisión y corrección

Descripción: Después de crear sus historias, los estudiantes participan en un taller donde revisan sus textos y corrigen errores ortográficos, gra-

maticales y de puntuación. El docente guía este proceso, proporcionando ejemplos y explicaciones claras.

Aplicación: Esta estrategia refuerza la autoevaluación y la metacognición, ayudando a los estudiantes a internalizar las reglas ortográficas a través de la práctica y la reflexión sobre sus propios errores.

Metodología de Investigación-acción

La investigación-acción es una metodología participativa y reflexiva que involucra a los docentes y alumnos en el proceso de mejora educativa. Según Kemmis y McTaggart (1988), la investigación-acción se desarrolla en ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, lo que permite ajustes continuos y adaptaciones basadas en los resultados obtenidos.

Fases de la investigación-acción:

- **Diagnóstico inicial:** Evaluar el nivel de conocimiento y aplicación de las reglas ortográficas en los alumnos.
- **Planificación:** Diseñar actividades utilizando el Kamishibai para la enseñanza de la ortografía.
- **Implementación:** Ejecutar las actividades planificadas en el aula.
- **Observación:** Recoger datos sobre el desempeño y la participación de los alumnos.
- **Reflexión:** Analizar los resultados y ajustar las estrategias, según sea necesario.
- **Evaluación:** Medir el impacto del uso del Kamishibai en la consolidación de las reglas ortográficas.

Normatividad educativa en México

El marco normativo en México apoya la innovación pedagógica y la integración de recursos didácticos creativos en la enseñanza. La Ley General de Educación y los acuerdos secretariales de la Secretaría de Educación Pública (SEP) promueven prácticas educativas que mejoren la calidad del aprendizaje y el desarrollo integral de los alumnos.

Acuerdos relevantes:

Acuerdo Secretarial 592: Establece los estándares curriculares para la educación básica, incluyendo la enseñanza de la ortografía.

Acuerdo Secretarial 696: Regula la evaluación del aprendizaje en educación básica, promoviendo metodologías que incluyan la creatividad y la participación activa de los alumnos.

El uso del Kamishibai como recurso didáctico en la producción de textos discontinuos para la consolidación de las reglas ortográficas en alumnos de sexto grado de primaria, se fundamenta en teorías del aprendizaje significativo, beneficios de los textos discontinuos, y el potencial motivador y educativo del Kamishibai. La investigación-acción permite una implementación reflexiva y adaptable de esta estrategia, alineada con la normatividad educativa de México, para mejorar la competencia ortográfica de los alumnos de manera creativa y efectiva.

Metodología de la investigación

La importancia tener una metodología adecuada tal y como lo menciona Bisquerra (2004), dando especial énfasis en la investigación en el área de educación, en donde podemos encontrar la investigación cualitativa, cuantitativa, y considerando que cada una de estas posee diferentes metodologías, en esta ocasión se enfoca a la investigación cualitativa, esta tiene un proceso con diferentes fases las cuales parten de la idea del proceso de la investigación con enfoque cualitativo (figura 8); esta perspectiva en investigación será útil, por su dinamismo en su proceso y por las características con las que cuenta la presente investigación.

El proceso de recolección de datos para el diagnóstico y la evaluación en esta investigación-acción se desarrolla en varias etapas clave, asegurando una recopilación de información sistemática y rigurosa. A continuación se describe cómo se llevaron a cabo estas etapas, desde la planificación inicial hasta la implementación de cambios basados en los resultados obtenidos.

Planificación. En primer lugar, se define claramente el objetivo de la investigación, determinando qué información es necesaria para el diagnóstico.

Se seleccionan los métodos más apropiados para la recolección de datos, optando por entrevistas y tests para obtener información detallada y relevante.

Recolección de datos

Entrevistas. La preparación de las entrevistas implica diseñar preguntas alineadas, de manera semi-estructurada, permitiendo flexibilidad para explorar temas emergentes. Las respuestas son registradas de manera precisa.

Aplicación de tests. Se seleccionaron los de estilos de aprendizaje y de inteligencias múltiples. Los alumnos reciben instrucciones claras sobre cómo completar los tests, y se supervisa su aplicación para garantizar la validez de los resultados. Posteriormente, los resultados de los tests son recolectados y organizados para su análisis.

Análisis de datos. Una vez recopilados los datos de las entrevistas y los tests, se procede a su análisis. Las entrevistas serán transcritas y codificadas, identificando temas y patrones recurrentes. Para el análisis de los tests, se realiza análisis estadísticos de los datos obtenidos.

Análisis de la información recopilada. La información recopilada, tanto cualitativa como cuantitativa, se integra y analiza en conjunto. Los hallazgos se utilizan para el diagnóstico permitiendo una evaluación exhaustiva de los resultados obtenidos.

Informe final y reflexión. Finalmente, se elabora un informe detallado que documenta todo el proceso, incluyendo el diagnóstico, los hallazgos, las acciones implementadas y los resultados.

Este enfoque estructurado y sistemático garantiza una recolección de datos efectiva y una evaluación exhaustiva, facilitando la toma de decisiones informadas y la implementación de cambios basados en evidencia dentro del marco de la investigación-acción. La metodología de la investigación-acción empleada en este estudio ha sido diseñada para asegurar una intervención educativa efectiva y un análisis riguroso de los datos recolectados.

A través de un enfoque cualitativo y participativo, se ha implementado un diseño de investigación que incluye diversas técnicas de recolección de datos, como observaciones, entrevistas y análisis de producciones escritas por los alumnos. Este enfoque ha permitido obtener una visión comprensiva y detallada del impacto del Kamishibai en la consolidación de las reglas

ortográficas y en la producción de textos discontinuos, por parte de los estudiantes de sexto grado.

Plan de acción

El presente plan de acción contempla una serie de etapas y actividades específicas, diseñadas para guiar a los alumnos en el proceso de creación de cuentos y el fortalecimiento de su ortografía. Se utilizan diferentes recursos y estrategias pedagógicas, como ejercicios de escritura, revisión y corrección de textos, y la presentación de los cuentos utilizando el Kamishibai como medio de comunicación visual.

Tabla 1. Plan de acción

CICLO 1		
Nombre del proyecto	Descripción	Justificación
¿Quiénes somos?	Reconocer quiénes son e identificar a los diferentes grupos sociales a los que pertenecen. Junto con sus compañeras y compañeros, elaborar una infografía que harán pública en su comunidad escolar.	Reconoce, mediante el análisis, las características y funciones de los textos discontinuos, en particular de gráficas, cuadros sinópticos y mapas conceptuales. Reflexiona sobre las posibilidades de los textos discontinuos para organizar la información que expone a otras personas. Sintetiza información, sin perder el significado original, para organizarla y presentarla por medio de textos discontinuos. Produce textos discontinuos, considerando al destinatario y empleando elementos gráficos útiles para organizar y presentar información, como tipografías, viñetas, espacios de la página, interlineado, signos de puntuación, mayúsculas y minúsculas.
Mi familia es mi gran equipo.	Reconocer la importancia de la familia para fortalecer el sentido de pertenencia y de autonomía. También organizar una exposición y participar en una plática de retroalimentación en familia.	Reconoce, mediante el análisis, las características y funciones de los textos discontinuos, en particular de gráficas, cuadros sinópticos y mapas conceptuales. Reflexiona sobre las posibilidades de los textos discontinuos para organizar la información que expone a otras personas. Sintetiza información, sin perder el significado original, para organizarla y presentarla por medio de textos discontinuos. Produce textos discontinuos, considerando al destinatario y empleando elementos gráficos útiles para organizar y presentar información, como tipografía, viñetas, espacios de la página, interlineado, signos de puntuación, mayúsculas y minúsculas.

CICLO 2		
La cápsula del tiempo.	Realizar un recorrido de sus experiencias en la primaria para escribirlas en relatos que guardarán en una cápsula del tiempo. También descubrir cómo adecuar las frases de manera lógica para comunicar, organizar y relacionar las circunstancias de su vida cotidiana con el uso de adverbios y frases adverbiales.	Revisa y corrige reiteraciones innecesarias, errores de concordancia y ortografía en general.
El reglamento ilustrado para los acuerdos de convivencia.	Crear un reglamento ilustrado para establecer acuerdos de convivencia. Reconocer cuál es su importancia y función para fomentar una convivencia respetuosa, incluyente, equitativa e igualitaria.	Reconoce la función e importancia de cumplir las pautas o normas establecidas en reglamentos para regular la convivencia. Reflexiona y comprende la concisión de las reglas, el empleo de verbos (modo y tiempo) y el uso de numerales. Escribe las reglas para lograr una convivencia respetuosa, incluyente, equitativa e igualitaria en la escuela, tomando en consideración sus experiencias a lo largo de la educación primaria. Utiliza oraciones breves y decide si debe emplear subtítulos, viñetas o incisos. Revisa y corrige errores en cuanto al contenido, concordancia y ortografía en el texto, hasta que logra la versión final del reglamento escolar.
CICLO 3		
Salud sexual y reproductiva.	Mediante la observación y el análisis de datos, identificar y responder las dudas que hay sobre los factores de riesgo implicados en las prácticas sexuales. Todo esto les servirá en la toma de decisiones encaminadas a la prevención de embarazos adolescentes y de Infecciones de Transmisión Sexual (ITS). También, construir una toalla sanitaria que será útil en la higiene sexual.	Reconoce, mediante el análisis, las características y funciones de los textos discontinuos, en particular de gráficas, cuadros sinópticos y mapas conceptuales. Sintetiza información, sin perder el significado original, para organizarla y presentarla por medio de textos discontinuos.
¡Reseñemos nuestra escuela en una galería!	Conocer sobre la importancia de recuperar la identidad y los saberes de la historia de los lugares donde estudiaron sus familiares, amigos y ellos mismos.	Explica la utilidad de las reseñas y comenta sus características. Elabora una opinión sustentada acerca de un material reseñado. Usa conectores como: porque, ya que, puesto que, por, debido a, entre otros, con los que apoya la argumentación de sus opiniones. Revisa y corrige reiteraciones innecesarias, y errores de concordancia y ortografía en general.

Nota: descripción de actividades de los ciclos.

Fuente: elaboración propia.

Se espera que esta propuesta de intervención pedagógica brinde a los alumnos una experiencia enriquecedora y significativa en el aprendizaje de la ortografía. A través del uso del Kamishibai como recurso didáctico, se busca despertar su interés, motivación y participación activa en el proceso de escritura, al tiempo que fortalecemos su conocimiento y aplicación de las reglas ortográficas.

Instrumento de análisis y control del plan de acción

Los instrumentos de análisis y control son herramientas esenciales para evaluar y monitorear el desarrollo y los resultados de un plan de acción en una propuesta pedagógica. Su utilización sistemática nos permite obtener información objetiva, tomar decisiones informadas y realizar ajustes pertinentes para asegurar la eficacia y el éxito de la intervención.

Tabla 2. Tabla de instrumentos de evaluación del aprendizaje

Instrumento	Definición
Lista de cotejo.	Tabla con indicadores y dos categorías de análisis: Se presenta/no se presenta. Los indicadores se describen con precisión.
Portafolio de evidencias.	Es una estrategia de formación, evaluación y sensibilización para el cambio y la transformación social
Rúbrica.	Tabla con indicadores, niveles de desempeño y descriptores de cada nivel de desempeño.
Escala estimativa.	Tabla con indicadores, donde cada indicador se puede evaluar mediante niveles de desempeño.

Nota: Descripción de instrumentos de evaluación en el plan de acción. (Tobón, 2018, p. 76), Modificado por Matilde Estefanía Telles.

Resultados

1. Contextualización del Kamishibai: El Kamishibai es una técnica japonesa de narración visual que utiliza láminas ilustradas para contar historias. Es una herramienta atractiva que capta la atención de los estudiantes y facilita la comprensión de contenidos a través de imágenes y texto.

2. Ventajas del Kamishibai:

Visual e interactivo: Facilita la retención de información mediante la combinación de imágenes y palabras.

Narrativa: Ayuda a estructurar las historias, promoviendo la coherencia y cohesión en la escritura.

Participativo: Fomenta la participación de los estudiantes, incrementando su motivación y compromiso.

3. Integración de las reglas ortográficas: El uso del Kamishibai puede ser una excelente manera de integrar las reglas ortográficas. Los estudiantes deben escribir sus textos correctamente para acompañar las imágenes, lo que les permite practicar y consolidar sus habilidades ortográficas en un contexto significativo.

4. Producción de textos discontinuos: Los textos discontinuos, como las infografías, gráficos y mapas conceptuales, son útiles para el desarrollo del pensamiento crítico y la síntesis de información. El Kamishibai, al ser un formato narrativo y visual, puede incluir elementos de textos discontinuos, lo que enriquece el aprendizaje.

5. Evaluación del plan de acción:

Resultados Positivos:

- Aumento del interés y la participación de los estudiantes en las actividades de escritura.
- Mejora en la aplicación de las reglas ortográficas.
- Desarrollo de habilidades para la producción de textos discontinuos.
- Desafíos encontrados:
- Variabilidad en el nivel de habilidades ortográficas entre los estudiantes.
- Limitaciones en el tiempo para cubrir todos los contenidos planificados.
- Necesidad de recursos adicionales para la implementación efectiva del Kamishibai.

Propuesta de adecuación o mejora

1. Diferenciación de la Enseñanza: Adaptación a Diferentes Niveles: Diseñar actividades que atiendan a los diferentes niveles de habilidad ortográfica. Por ejemplo, ofrecer ejercicios de práctica adicional para

- aquellos que lo necesiten y desafíos más complejos para los estudiantes avanzados.
2. Integración de tecnología: Uso de herramientas digitales: Incorporar herramientas digitales que permitan a los estudiantes crear Kamishibai electrónicos. Esto puede incluir *software* de presentación, aplicaciones de narración digital, o plataformas de creación de historietas.
 3. Colaboración y trabajo en equipo: Proyectos grupales: Fomentar el trabajo en equipo para la creación de Kamishibai. Esto no sólo mejora las habilidades de colaboración, sino que también permite a los estudiantes aprender unos de otros.
 4. Evaluación formativa y continua: Retroalimentación continua: Implementar evaluaciones formativas que proporcionen retroalimentación constante. Utilizar rúbricas claras para evaluar tanto la aplicación de las reglas ortográficas como la creatividad y coherencia de los textos producidos.
 5. Ampliación de recursos: Materiales didácticos adicionales: Proveen recursos adicionales como plantillas de Kamishibai, ejemplos de textos bien escritos y mal escritos para análisis y corrección, y guías paso a paso para la producción de textos discontinuos.
 6. Enriquecimiento del contenido: temas interdisciplinarios: integrar temas de otras áreas del currículo (ciencia, historia, arte) para que los textos Kamishibai sean más variados y enriquecedores.

Conclusiones

El análisis crítico del estudio sobre el uso del Kamishibai como un recurso didáctico en sexto grado, revela que esta herramienta tiene un impacto positivo en la consolidación de reglas ortográficas y en la motivación de los alumnos hacia la escritura. El diseño de investigación-acción, con enfoques cualitativos y cuantitativos, permitió explorar cómo el Kamishibai fomenta la producción de textos discontinuos y la mejora de las habilidades ortográficas.

Resultados:

Los datos cuantitativos muestran una mejora significativa en las habilidades ortográficas de los alumnos, tras utilizar el Kamishibai.

Los datos cualitativos indican mayor motivación y participación de los alumnos en actividades de escritura.

Fortalezas:

La combinación de métodos de investigación (cuantitativos y cualitativos) permitió una comprensión rica y detallada del fenómeno.

La diversidad de la muestra aportó profundidad a los hallazgos.

Limitaciones:

El tamaño de la muestra fue limitado y no permite generalizar los resultados a nivel nacional.

El periodo de estudio fue breve, lo que limita la observación de cambios a largo plazo.

Implicaciones y recomendaciones:

Es necesario un enfoque más sistemático y prolongado para evaluar los efectos a largo plazo del Kamishibai.

Se sugiere ampliar la muestra y explorar su impacto en diferentes contextos socioeconómicos.

Referencias

- A, R. (2005). Enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés.
- América, M. D. (2022). Mapadeamerica. Obtenido de https://mapadeamerica.net/mapa-de-america-con-division-politica#google_vignette
- Carranza, V. (s. f.). Primaria Venustiano Carranza.
- Cassany, D. (2000). Describir el escribir. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama.
- Dewey, J. (1938). Experience and education. Kappa Delta Pi.
- Diputados 2. (2024). diputados.gob.mx. Obtenido de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Diputados. (2024). diputados.gob.mx. Obtenido de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

- Diputados 3. (2019). diputados.gob.mx. Obtenido de https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf
- DOF. (2013). dof.gob.mx. Obtenido de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5314831&fecha=20/09/2013#gsc.tab=0
- Ducoin, P. (2009). *Gestión Escolar: hacia una Educación de Calidad*. México: Pearson Educación.
- Flores, M. (2016). *Estilos de aprendizaje y su aplicación en el aula: un enfoque práctico para el docente mexicano*. Porrúa.
- Freire, P. (1970). *La pedagogía de oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- García, M. (2018). La narrativa visual como recurso didáctico en la enseñanza de la ortografía. *Revista Mexicana de Educación* 45 (2), 123-137.
- Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos, Baptista Lucio, María del Pilar (2018). *Metodología de la investigación* (6° ed.). México: McGraw Hill Interamericana Editores S. A. de C. V.
- IEP. (2018). Instituto Europeo de Posgrado IEP.
- INEE. (2022). Obtenido de <https://www.inee.edu.mx/>
- INEGI. (2020). Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó de IRIF, S. L.
- Lázaro, J. (2022). reporterosenmovimiento.com. Reporteros en movimiento. Obtenido de <https://reporterosenmovimiento.com/2022/07/12/nezahualcoyotl-y-ecatepec-entre-los-13-municipios-mas-grandes-y-mejores-aceptados-por-su-gobernante-en-el-pais/>
- México, G. D. (2022). gobmx. Obtenido de <https://www.gob.mx/epn/articulos/programa-nacional-de-lectura-y-escritura#:~:text=El%20Programa%20Nacional%20de%20Lectura,al%20conocimiento%20y%20a%20la%20cultura>.
- mexicodesconocido. (2022). mexicodesconocido.com.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, I. C. (2023). unesco.org.
- Piaget, J. (1970). *La representación del mundo en el niño*.
- Pimienta Prieto, J. H. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje Docencia universitaria basada en competencias*. México: Pearson Educación.
- Rivera, F. (2015). Educación básica en México: Desafíos y perspectivas. En y. A. D. A. Escobar, *Educación básica en México: Desafíos y perspectivas* (págs. 149-176). México: El Colegio de México.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. Charles Merrill.
- SEP. (2010). *Modelo de Gestión Educativa*. En D. G. Básica. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2011). *Plan y Programas de Estudio*. Ciudad de México. Obtenido de Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2011). [sep.gob.mx](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a592.pdf). Obtenido de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a592.pdf>

- SEP. (2013). Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (27 de 01 de 2017). sep.gob.mx. Obtenido de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_instituto_nacional_evaluacion_educativa.pdf
- SEP. (2022). NEM Principios y orientación pedagógica. Obtenido de <https://nuevaescuelamexicana.sep.gob.mx/>
- Takagi, S. (2010). Kamishibai: The Art of Picture Telling. Kamishibai for Kids.
- Tobón, S. (2018). Proyecto de Enseñanza Aprendizaje y Evaluación. Morelos: Centro Universitario CIFE.
- Vázquez, L. (2015). El Kamishibai en el aula: Estrategias creativas para la enseñanza de la lengua. Editorial Educativa.
- Vygotsky, L. (1934). Pensamiento y lenguaje. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.
- Zavala, M., y Mena, M. (2014). Perfil del docente del siglo XXI. México: Trillas.

10. La lúdica como estrategia para mejorar la comprensión lectora en alumnos de 3° de primaria

YESSICA NATALIA RAMÍREZ MATA*

<https://doi.org/10.52501/cc.309.10>

Resumen

La comprensión lectora es una habilidad que se refleja en el pensamiento crítico de una persona y en el manejo de la información que lee. En este sentido, la pandemia por Covid-19 agudizó los problemas que tenía la población mexicana en las habilidades lectoras, tales como la comprensión; hoy, a más de 4 años del inicio de esta pandemia, las escuelas enfrentan retos en estos procesos de aprendizaje. De este modo, surge la presente investigación, en la cual se lleva al lector a conocer el proceso de investigación educativa que se realizó en este contexto y que tuvo lugar en una escuela primaria del municipio de Nezahualcóyotl, Estado de México.

La investigación se desarrolló bajo la metodología de investigación-acción con enfoque cualitativo, que tiene soporte en los planteamientos de Antonio Latorre, donde la observación directa y el uso de pruebas estandarizadas como Procesos Lectores Revisada (PROLEC-R) contribuyeron a identificar la dificultad de comprensión de textos en los alumnos de tercer grado de primaria para, posteriormente, elaborar un plan de acción incorporando la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), con el objetivo de desarrollar la comprensión lectora a través de la lúdica como

* Licenciada en Pedagogía. Docente frente a grupo en el nivel primaria. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2368-578X>

estrategia para lograr un aprendizaje significativo, realizándose la revisión teórica de autores como Jean Piaget, Lev Vygotsky, Isabel Solé y Frida Díaz Barriga.

Como parte del plan de acción, se desarrollaron tres proyectos, por medio de los cuales se observó que la lúdica es una estrategia idónea que favoreció el aprendizaje significativo en los diferentes campos formativos, donde los alumnos lograron concretar los niveles de comprensión literal e inferencial. En conclusión, se reconoce que existen retos educativos que se pueden resolver considerando las necesidades de los alumnos, creando escenarios motivadores que permitan transformar el pensamiento para construir una nueva realidad y trascender como sociedad.

Palabras clave: *Comprensión lectora, lúdica, estrategia, aprendizaje significativo.*

Introducción

La investigación educativa es un proceso muy complejo que integra acciones contundentes, y busca mejorar la calidad educativa, con la finalidad de conocer, reconocer, analizar y trabajar en un problema identificado dentro del área educativa. Considerando lo anterior, en este capítulo se presenta la investigación titulada: La lúdica como estrategia para mejorar la comprensión lectora en alumnos de 3° de primaria, la cual documenta la experiencia en una escuela primaria ubicada en el Estado de México, durante el ciclo escolar 2023-2024.

En la presente se realiza el reconocimiento de una problemática, planteándose así una propuesta de intervención ante la situación diagnosticada, en la cual se utilizó la metodología de investigación-acción con un enfoque cualitativo haciendo la revisión teórica del objeto de estudio, permitiendo así un sustento teórico sólido que orientó el diseño y la aplicación de la propuesta de solución. Del mismo modo, se concentra la descripción del contexto mundial, nacional y local del lugar donde se hace la investigación, con la finalidad de dar a conocer al lector las características de la población con la que se trabajó.

La información mencionada da paso a la aplicación de pruebas diagnósticas, que permiten el reconocimiento de una problemática, para posteriormente elaborar los objetivos, hipótesis y antecedentes. En continuidad, se desarrolla el marco teórico-pedagógico del objeto de investigación, haciendo énfasis en los autores clásicos y contemporáneos de la temática abordada, centrándose en la lúdica, las estrategias, su clasificación y algunas definiciones de comprensión lectora, desde la perspectiva de Frida Díaz Barriga, Isabel Solé, LevVygotsky, Jean Piaget, entre otros.

Finalmente, se desarrolla un plan de acción, en el cual se integra todo lo planificado para el proceso de enseñanza-aprendizaje con los alumnos, a partir de la necesidad identificada; para ello se describe el fundamento metodológico práctico con que fue construida la propuesta, considerando los instrumentos y las formas de evaluación para presentar los resultados obtenidos, así como el análisis de las estrategias utilizadas.

Desarrollo

Las dificultades de comprensión lectora en educación básica

Después de la pandemia por Covid-19, la mayor parte de los alumnos de todo el mundo tuvieron consecuencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que afectó a más de 1 500 millones de estudiantes y jóvenes, quienes no alcanzaron algunos de los logros encaminados al cumplimiento de los objetivos de la Agenda 2030 (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2023). Lo mencionado anteriormente, representa una de las causas ante la preocupación de los docentes de todo el mundo por mejorar las condiciones educativas que se viven después del 2020 ya que, como se menciona, la pandemia dejó graves afectaciones en la educación, principalmente en los procesos iniciales de alfabetización que en México se atienden en el nivel primaria, puesto que las cifras reflejan que:

Más de 617 millones de niños y adolescentes no están alcanzando los niveles mínimos de competencia (NMCs) en lectura y matemáticas, de acuerdo con las

nuevas estimaciones del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). Esto es el equivalente a tres veces la población de Brasil, que es incapaz de leer o realizar matemáticas básicas con competencia [UNESCO, 2017, p. 1].

De acuerdo con lo anterior, uno de los problemas en la educación a nivel mundial es la falta de competencia lectora, lo cual se refiere a que no hay comprensión lectora en una gran parte de los alumnos; esto deja ver que es un problema urgente de atender, principalmente en las escuelas de nivel primaria, con ayuda de los docentes y agentes educativos. Es importante, ya que si se atiende esta deficiencia a temprana edad se pueden marcar logros positivos en el resto de la educación de los alumnos. Desde una perspectiva más cercana al contexto real, se reconocen las condiciones de comprensión lectora que se viven en México, dado que los índices en este ámbito son preocupantes, como lo menciona Ramírez (2022) quien señala:

En las evaluaciones internacionales, México queda en los últimos lugares de los países de la OCDE en comprensión lectora, es preocupante ya que este aspecto impacta en todo en el aprendizaje. El problema es real y muy grave, ya que de seguir así no saldremos del bache educativo en el que nos encontramos [párr. 13].

Lo mencionado previamente hace evidente la preocupación por mejorar la comprensión lectora y se refleja la importancia de la investigación, ya que, las cifras actuales no mienten, puesto que:

De acuerdo con los últimos datos del Módulo de Lectura del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), el promedio de libros leídos por persona en México es de 3.8 al año; además de que, del universo de lectores nacionales, sólo el 20% afirma que tiene una comprensión aceptable de los textos que lee, mientras que en el 80% restante no se presenta un estímulo productivo importante que modifique sustancialmente sus conocimientos [Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2018, párr. 1].

Con todo lo mencionado anteriormente, es posible darse cuenta de que la comprensión lectora a nivel mundial, pero sobre todo en México

se encuentra en grados muy bajos, dejando ver que es una problemática también nacional, por lo que los alumnos de 3° de la escuela primaria A. M. del municipio de Nezahualcóyotl perteneciente al Estado de México, también se ven afectados. Dado lo anterior, es importante reconocer que en dicho municipio la población cuenta con servicios de bibliotecas, aunque regularmente no asisten o no tienen conocimiento de las múltiples actividades que realizan en estos espacios; por otro lado, es importante considerar lo anterior, ya que la falta de hábitos lectores deja como consecuencia la falta de comprensión, que a su vez provoca bajos índices de rendimiento académico en los estudiantes de nivel básico.

Finalmente, se puede ver que las condiciones del contexto a nivel internacional, nacional y municipal repercuten de manera directa en el aprendizaje de las niñas, niños y adolescentes (NNA), pero es mucho más relevante considerar las condiciones internas de la institución y el grupo donde se realiza la investigación. Dado lo anterior, es importante conocer las características de la escuela primaria A. M., como la matrícula de la institución que en el año 2023 constaba de 267 alumnos; esto tiene relevancia, ya que la matrícula es un aspecto que influye directamente en la atención los docentes le pueden brindar a cada uno de sus alumnos

Del mismo modo, es importante hacer referencia a las acciones de los docentes para el mejoramiento de las condiciones de la institución; es por medio de un oficio de asignación de grado y comisión, que la escuela cuenta con las comisiones de: seguridad y primeros auxilios, himnos y actividades culturales, cuidado del medio ambiente, mejoramiento de la infraestructura, actividades recreativas, periódico mural y simulacros. En la asignación de comisiones dentro de la institución se puede identificar que no hay actividades relacionadas con el fomento a la lectura o biblioteca, encontrando ahí una de las principales causas de que exista un problema de comprensión lectora, puesto que en la institución no se fomenta esta habilidad.

Los procesos escolares también están ampliamente vinculados con la participación social, puesto que involucra a los padres, docentes y todos los actores sociales en la educación básica, entre las cuales se destaca la participación de padres de familia, vecinos y autoridades en diversos aspectos para el mejoramiento de la infraestructura y seguridad de la institución;

sin embargo, ninguno de los actores participa u organiza actividades que fomenten la comprensión lectora. Por otro lado, desde la cuestión administrativa, al hablar de los recursos económicos gubernamentales con los que cuenta la institución, como los programas económicos que se reciben nuevamente se identifica que no se reciben libros o material para el fomento de la lectura.

Al realizar un acercamiento a las aulas, acerca del contexto pedagógico, es importante mencionar que la investigación se lleva acabo con el grupo de 3° B, conformado por 25 alumnos, de los cuales 15 son niños y 10 niñas de entre 8-9 años; entre ellos 3 se consideran con Necesidades Educativas Especiales (NEE), dos de ellos son atendidos y canalizados en el área de USAER donde a uno de ellos se le diagnosticó mutismo selectivo, mientras que el otro alumnos aún no cuenta con diagnóstico y no es canalizado por la unidad de apoyo, aunque presenta problemas de lenguaje y finalmente está el alumno con discapacidad motriz que utiliza silla de ruedas o andadera para trasladarse.

Respecto al trabajo con los alumnos se observa en la mayor parte de ellos dificultad para la comprensión de instrucciones, textos cortos o cuestionamientos en cualquier asignatura; muestra de ello son algunas actividades observadas, tal es el caso de la sesión en la que se escuchó una canción acerca de la cultura de paz y los alumnos no comprendieron. En este caso se muestra que los alumnos no lograban captar la información de un material auditivo, lo cual indica que no abstraen información, quedando como indicio del problema de comprensión lectora.

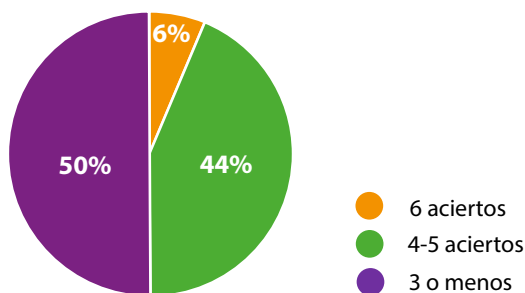
Otra de las evidencias, fue en esta misma actividad cuando los alumnos hicieron una lectura y la docente realizó preguntas que los alumnos no pudieron responder; por último, pudo observarse durante una actividad de reconocimiento de las partes del cuerpo humano, que los alumnos tuvieron muchas dudas y pese a las explicaciones dadas de la información contenida en el libro, los alumnos respondieron cosas que no tenían relación con las preguntas que hacían, por lo que respondían un lugar u objeto cuando la pregunta era acerca de un órgano del cuerpo humano.

Debido a lo mencionado se decidió aplicar a los estudiantes una adaptación de la prueba Procesos Lectores-Revisada (PROLEC-R) con la finalidad de corroborar o descartar todo lo observado. Dicha prueba pretendía evaluar

los procesos lectores en los alumnos de entre 6-12 años permitiendo detectar dificultades en cualquier ámbito de la lectura. Esta prueba fue publicada en 2007, pero es altamente confiable debido a las múltiples revisiones que ha tenido por profesionales psicopedagogos, logopedas, orientadores y profesores. Esta prueba mide diferentes ámbitos de la lectura como: la comprensión de oraciones, comprensión de textos, signos de puntuación, lectura de palabras y emparejamiento dibujo-oración.

Al ser una prueba muy amplia, se realizó una adaptación para medir únicamente comprensión de textos y oraciones, por lo que sólo incluye cuatro preguntas cortas acerca de una lectura de poco más de cuatro renglones, y dos preguntas de emparejamiento dibujo-oración, para conocer únicamente los resultados de estos indicadores orientados a la comprensión lectora. En la sesión de aplicación del cuestionario, los estudiantes mostraron confusión desde que se entregó la hoja, las dudas eran múltiples y se tuvo que explicar en repetidas ocasiones la actividad. El cuestionario arrojó resultados negativos, ya que la mayor parte de los alumnos no contestaron más de dos preguntas, por lo que desde entonces se detectó que la mayor parte de los estudiantes del grupo tenía dificultades en la comprensión de textos y oraciones; los resultados de dicha prueba se muestran en la gráfica 1.

Gráfica1. Gráfica de resultados de la adaptación de PROLEC-R



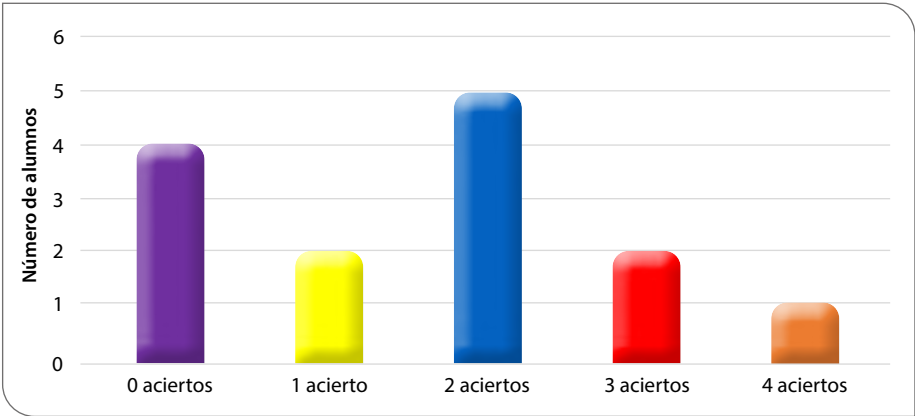
Nota: se muestra que sólo el 6% del grupo obtuvo 6 aciertos, mientras que el 44% obtuvo 4-5 y el 50% del grupo obtuvo 3 o menos aciertos.

Fuente: elaboración propia.

En general, se muestra que los resultados son desfavorables en la mayor parte del grupo, ya que, solo un alumno contestó correctamente las 6 pre-

guntas, 7 alumnos obtuvieron entre 4-5 aciertos y 8 alumnos presentaron más dificultades, al obtener 3 o menos aciertos; es decir, el 50% del grupo apenas alcanza a responder la mitad o menos de las preguntas correctamente. Para corroborar la información anterior, se aplicó un segundo cuestionario diagnóstico de comprensión lectora obtenido del libro, *La lectura en la escuela*, de la autora Margarita Gómez Palacios *et al.*, que forma parte de uno de los ejercicios de diagnóstico de comprensión lectora. Dicho cuestionario consiste en responder 4 preguntas abiertas después de leer un texto de 10 renglones, los resultados son los que se muestran en la gráfica 2.

Gráfica 2. Gráfica de los resultados del cuestionario de comprensión lectora



Nota: la mayor parte de los alumnos obtuvo entre 0 y 2 aciertos, lo que quiere decir que los resultados son preocupantes.

Fuente: elaboración propia.

En los datos obtenidos de dicha prueba, los alumnos obtuvieron resultados muy bajos, como se muestra, ya que de un total de 16 alumnos que resolvieron la actividad sólo un alumno obtuvo 4 aciertos, lo que representa el total del cuestionario, mientras que 2 alumnos obtuvieron 3 aciertos, 6 alumnos sólo respondieron bien 2 preguntas, y 5 alumnos no obtuvieron ningún acierto. Mientras resolvían la actividad, los alumnos tuvieron muchas dudas, manifestando no comprender las preguntas de la lectura. También se observó que durante la lectura los alumnos no hicieron rayones, subrayados o anotaciones demostrando que desconocen las estrategias para desarrollar esta habilidad.

Asimismo, durante la observación se detectó que los estudiantes no tenían dificultades en la resolución de operaciones matemáticas; sin embargo, dados los resultados de las anteriores pruebas de comprensión lectora, se diseñó otra prueba con el fin de conocer si los alumnos comprendían los problemas matemáticos permitiendo identificar si las dificultades de comprensión lectora también estaban presentes en esta área. Esta prueba consistió en la resolución de 2 operaciones de suma y 2 de multiplicación, así como dos problemas matemáticos que se resolvían a través de la multiplicación.

Los resultados arrojaron que 10 alumnos de 16 resolvieron correctamente las 4 operaciones básicas; por otro lado, únicamente 6 alumnos resolvieron correctamente ambos problemas; en el primer problema de multiplicación, los alumnos no comprendieron que se trataba de esa operación, por lo que colocaron otros números u operaciones y, en el segundo, ocurrió lo mismo, ya que era de una operación similar.

Por lo tanto, se llegó a la conclusión de que los alumnos saben resolver las operaciones básicas, pero no identifican qué operación se realiza en un problema matemático y no lo comprenden, determinándose así que en las operaciones básicas los alumnos no presentan dificultades, pero sí para la resolución de problemas matemáticos, lo cual se asocia con la falta de comprensión.

La comprensión lectora

Una vez identificado el problema, es importante considerar una solución que se centre en los aspectos fundamentales que mencionan las teorías, postulados, ideas o corrientes que proponen los autores tanto clásicos como contemporáneos que tienen relación con el tema. En esta parte de la investigación se delimita y conceptualiza la problemática identificada de manera teórica. Debido a lo anteriormente mencionado acerca de la comprensión lectora en los alumnos de 3° de primaria, es importante recordar que es una habilidad definida como:

...un proceso de construcción de significados, es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual, el primero intenta satisfa-

cer los objetivos que guían su lectura y el significado del texto se construye por parte del lector” [Solé, 1987, como se cita en Félix, 2019, p. 53].

De acuerdo con lo anterior, la comprensión lectora tiene la finalidad de obtener información de lo que se lee para construir una imagen mental o un significado personal, aunque de algún modo tiene amplia relación con el lenguaje, ya que si esta capacidad no se desarrolla en los niveles esperados no se llegará a la lectura, y mucho menos se podrá trabajar la comprensión. Para comprender mejor este concepto es importante conocer que la comprensión lectora también se define como:

La capacidad de un individuo para analizar, comprender, interpretar, reflexionar, evaluar y utilizar textos escritos, mediante la identificación de su estructura, sus funciones y sus elementos, con el fin de desarrollar una competencia comunicativa y construir nuevos conocimientos que le permitan intervenir activamente en la sociedad [ENLACE MS, 2012, como se cita en Montes, *et al.*, 2014, p. 3].

La comprensión lectora es una capacidad, en la que se involucran diversos procesos mentales, con el fin de abstraer la información leída en un texto, para así construir conocimientos con la información obtenida después de la lectura. Por otro lado, también es importante retomar la comprensión desde otro punto de vista, en el cual se establece que:

...los seres humanos están capacitados biológicamente para comprender algunos significados a través de “representaciones protolingüísticas”, que les permiten interactuar con mayor facilidad en el medio. Para ello se requiere de una disposición prelingüística para el significado que facilita la apropiación del lenguaje [Bruner, 1998, como se cita en Arcila *et al.*, 2009, párr. 44].

La comprensión lectora está predispuesta por el lenguaje y éste, a su vez, por el desarrollo biológico y social, por lo que una de las causas de la mala comprensión lectora es la carencia o deformación para adquirir el lenguaje, por lo que es importante reconocer que en el trabajo de la comprensión lectora también influye el nivel de lenguaje en el que se encuentren las per-

sonas. Asimismo “según planteamientos vygotskianos la comprensión de las palabras, es decir, reconocer qué quiere decir y a qué está ligado, abre horizontes de conocimiento hacia una nueva perspectiva de los hechos que emergen de la realidad” (Ramírez y De Castro, 2013, p. 11). Lo anterior se relaciona ampliamente con la importancia de la comprensión lectora para la adquisición de nuevos conocimientos, puesto que así se reconoce lo que quiere decir un texto.

Por otro lado, algunos factores que intervienen en el desarrollo de la lectura y la comprensión lectora, son la escritura y la expresión oral, que están ampliamente determinadas por los logros que se tienen en la adquisición del lenguaje, ya que éste permite que se dé un acercamiento hacia el entendimiento de los signos y símbolos escritos (Villamizar, 2003). Dado lo anterior, la comprensión lectora ayuda en el desarrollo del lenguaje, aunque al mismo tiempo se requiere de éste para poder leer, esto quiere decir que la lectura ayuda a ampliar el vocabulario y a conocer un número mayor de palabras, pero para leer y comprender se requiere de un lenguaje desarrollado previamente.

Las estrategias de comprensión lectora

Una forma de abordar este problema es partiendo de la identificación de las estrategias existentes para mejorar la comprensión lectora, reconociendo que las estrategias se definen como “los procedimientos (conjunto de pasos, operaciones o habilidades) que un docente emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para que el estudiante aprenda significativamente a solucionar problemas” (Díaz Barriga, 2002, como se cita en Pérez, 2014, p. 5).

Con ello se entiende que una estrategia puede ser un conjunto de actividades con las que el docente pretende consolidar un aprendizaje de forma consciente, es decir, tiene un fin específico; aunque desde otra perspectiva se puede entender como “un procedimiento para el aprendizaje o un conjunto de acciones ordenadas dirigidas a la consecución de una meta” (Coll, 1986, como se cita en Pérez, 2014, p.5) que, de la misma forma que Díaz Barriga reconoce, es una serie de acciones, es decir no sólo es una actividad

con una intención, sino todo un proceso por medio del cual se llega a un aprendizaje o una meta.

Por otro lado, las estrategias de enseñanza se definen como “el conjunto de decisiones que toma el docente o facilitador para orientar la enseñanza con el objetivo de promover el aprendizaje de sus alumnos” (Mora, 2009, como se cita en Pérez, 2014, p. 5). Esto quiere decir que quien decide qué estrategia o estrategias aplicar con el grupo únicamente es el docente, debido a que él es quien tiene conocimiento de las características del grupo y es quien dará la orientación y el acompañamiento para el logro de un aprendizaje. Como bien se identificó anteriormente, las estrategias son actividades continuas con un objetivo específico de aprendizaje, por lo tanto, hay diferentes clasificaciones de acuerdo a lo que buscan lograr en los estudiantes, como las que se muestran en la tabla 1, en donde se presentan algunas estrategias, de acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2002):

Tabla 1. Estrategias de acuerdo con el proceso cognitivo que generan

Estrategia	Proceso cognitivo en el que incide la estrategia
Actividad generadora de información previa	Genera nuevas y apropiadas experiencias
Preguntas insertadas Ilustraciones Pistas o claves tipográficas	Mantienen la atención
Mapas conceptuales Redes semánticas Resúmenes	Promueve una organización de la información que se ha de aprender
Organizadores previos Analogías	Potenciar el alcance de los conocimientos previos y lo que se ha de aprender

Nota: La clasificación en la que las estrategias son consideradas de acuerdo al proceso cognitivo que quieren lograr. A partir de Díaz Barriga y Hernández (2002).

Algunas de las estrategias mencionadas en la tabla son para fortalecer la atención, por lo que Díaz Barriga y Hernández recomiendan el uso de ilustraciones o preguntas insertadas; del mismo modo, es importante reconocer que dichas estrategias no son difíciles para desarrollar con los alumnos de primaria y, además, son muy sencillas, pero con grandes beneficios; un ejemplo de ello es el resumen, esta estrategia la mayoría de los alumnos pueden desarrollarla sin dificultad y se orienta principalmente a la organización de información aprendida, en este caso, de una lectura.

Estrategias para realizar antes de la lectura

Una vez identificadas las estrategias generales con diferentes fines y que se reconocen, es importante hacer una revisión de las estrategias que persiguen el único fin de mejorar la comprensión lectora, por lo que se identifican las estrategias de acuerdo al momento o tiempo de lectura; ejemplos de ellos son algunas estrategias para antes de comenzar una lectura, que ayudan a identificar aspectos importantes para hacer conjeturas antes de leer el texto; dentro de estas se pueden identificar cuatro principales.

La primera es **determinar el género discursivo**: con base en el género discursivo, los textos pueden ser clasificados en: narrativos, descriptivos y expositivos; reconocer estos tipos de textos ayuda al lector a comprender mejor lo que lee, al interpretar de acuerdo con éstas la información del texto.

Determinar la finalidad de la lectura: en ella se debe identificar por qué se lee, ya que no siempre se persigue el mismo objetivo por ejemplo, hay ocasiones en las que se lee para comparar dos textos, para responder preguntas o para sacar información relevante.

Por otro lado, se recomienda **activar conocimientos previos**, esta estrategia tiene origen de la teoría de los esquemas que se refiere a “la estructura general de conocimiento del lector, que sirve para seleccionar y organizar la nueva información en un marco integrado y significativo”, en ella se reconoce la información que se tiene acerca del tema que se está leyendo, para lograr una interpretación clara y, finalmente, es **importante hacer predicciones sobre el contenido y generar preguntas**, en esta estrategia se identifican los aspectos de la lectura que son relevantes antes de leer, por ejemplo los personajes de la lectura, la trama o el tema (Mayer, 2002, como se cita en Gutiérrez y Salmerón, 2012).

Este tipo de estrategias que se realizan antes de comenzar la lectura, son actividades que se llevan a cabo, específicamente cuando aún no se inicia a leer y únicamente requieren de la observación del texto, título, imágenes o elementos con los que cuenta, además tienen la finalidad de ayudar a reconocer de manera anticipada los aspectos de la lectura para entenderla mejor en el momento de leer y hacerla significativa por medio de esquemas.

Estrategias a realizar durante la lectura

Otro tipo de estrategias de comprensión lectora en su clasificación, de acuerdo al momento o tiempo, son las estrategias durante la lectura, entre las cuales se presentan: la identificación de palabras que necesitan ser aclaradas, la representación visual, parafrasear y resumir entidades textuales, realizar inferencias y detección de la información relevante.

Respecto a la estrategia de **identificación de las palabras que deben ser aclaradas**, ésta tiene la función crucial de ampliar el vocabulario, ya que entre más amplio, más comprensión del texto habrá; por ello es importante el uso del diccionario cuando hay palabras que no se conocen dentro de un texto.

Por otro lado, **releer, parafrasear y resumir entidades textuales** se identifica como la estrategia en la que se debe volver a leer una parte confusa de un texto, para ayudar a corregir lo que se comprendió de ella, por eso es importante simplificar esas palabras con nuestro vocabulario, por ejemplo, hacer uso del resumen para comprender mejor el texto (Gutiérrez y Salmerón, 2012).

La **representación visual** en este caso hace referencia al uso de representaciones gráficas como mapas e ilustraciones que ayudan en la memoria operativa y facilita la relación entre conceptos e ideas, mientras que **realizar inferencias** se refiere a las conexiones que se hacen entre el conocimiento previo y la información expuesta en el texto. Además, la estrategia **detección de información relevante** ayuda a precisar las ideas, primarias, secundarias y no relevantes, ya que en el texto no toda la información es relevante para la comprensión del mismo (Gutiérrez y Salmerón, 2012).

Las estrategias durante la lectura, es importante llevarlas a cabo porque de este modo la claridad de lo que se está leyendo será mayor, por lo cual es recomendable que en las lecturas para niños se coloquen diversas imágenes y gráficos, ya que es una estrategia para realizar un enlace entre lo que se lee y lo que se observa. Además, ampliar el vocabulario ayuda a mejorar no sólo la lectura, sino que también favorece la ortografía y así es como cada una de estas estrategias tiene un beneficio.

Estrategias para realizar después de la lectura

Una vez que se leyó el texto y se aplicaron algunas estrategias previas y durante la lectura, sólo queda hacer uso de alguna estrategia de comprensión para después de la lectura, que ayudan a asegurar una mayor comprensión, dentro de las cuales se identifican: la revisión del proceso lector, construcción global de representación mental y la finalidad comunicativa.

Para la estrategia de **revisión del proceso lector** (consciencia del nivel de comprensión logrado) se revisan las inferencias y predicciones que se usaron antes de iniciar a leer el texto y se compara con lo que se leyó del texto para identificar si las predicciones fueron correctas. En el caso de la **construcción global de una representación mental** (finalidad expresiva) se hacen organizadores gráficos, resúmenes, jerarquización de la información donde se plasme lo aprendido.

En cuanto a la **finalidad comunicativa**, se explica y discute en grupo lo que los lectores comprendieron del texto ya que desarrolla la competencia comunicativa y favorece la comprobación de lo comprendido (Gutiérrez y Salmerón, 2012). Finalmente, para una mejor comprensión lectora, se espera que a cada una de las lecturas se le dé el enfoque necesario, con la finalidad de no olvidar lo leído y así crear un aprendizaje significativo por medio nuevamente imágenes plasmadas en un mapa mental que ayudará en la organización y de sintetizar sólo la información más importante.

Es importante considerar que estas estrategias ya establecidas, antes, durante y después de lectura de un texto, suman una herramienta fundamental para el fortalecimiento de la capacidad mencionada, sin embargo, aquí entra la habilidad del docente para guiar e introducir en los alumnos estas estrategias, así como utilizarlas en el momento indicado considerando que no es viable utilizarlas todas al mismo tiempo, para que se obtenga el resultado esperado.

La importancia de la lúdica y el juego

Como bien se mencionó anteriormente, hay estrategias ya establecidas para mejorar la comprensión de textos y aunque resultan muy buenas

opciones, ya que han sido utilizadas durante años, es importante considerar que algunas de ellas pueden tener un grado de complejidad avanzado, para alumnos con problemas de comprensión lectora que se encuentran en grados escolares iniciales, como en este caso los alumnos de 3° de primaria, por lo que se consideró importante usar como alternativa otras estrategias atractivas para los alumnos, considerando que en esas edades entre las actividades más atractivas para ellos, está el juego.

Dado lo anterior, es importante retomar este tipo de estrategias para dar solución a la problemática identificada, entre la cuales se puede considerar a la lúdica como la indicada, pues tiene grandes beneficios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque antes de utilizarla es importante conocer específicamente a qué se refieren y los aspectos centrales de las mismas, es por ello que se hace mención de la raíz etimológica y algunos ejemplos de lúdica:

La lúdica se identifica con el ludo, que significa acción que produce diversión, placer, alegría y toda acción que se identifique con la recreación y con una serie de expresiones culturales como el teatro, la danza, la música, competencias deportivas, juegos infantiles, juegos de azar, fiestas populares, actividades de recreación, la pintura, la narrativa, la poesía entre otros [Gómez, *et al.*, 2015, p. 28].

Lo anterior quiere decir que la lúdica es toda actividad en la que los alumnos se pueden divertir y, al mismo tiempo generar algo positivo, también se hace mención de diversas actividades que pertenecen a la lúdica, observando que en todos los ejemplos mencionados se aprende algo, y aunque el autor no lo menciona, está implícito en sus ejemplos, que la lúdica es una actividad dirigida al aprendizaje mediante acciones divertidas.

Como se mencionó anteriormente, la lúdica se define como todo acto controlado en el que existe la diversión, el aprendizaje y la supervisión de un facilitador. En este caso, dentro de un salón de clases se pueden dar estas condiciones, por lo que se considera lúdica al juego guiado por el docente promoviendo los aprendizajes significativos. Hay que mencionar además que, para Vygotsky (s. f. como se cita en Forero, *et al.*, 2018):

El juego funciona como una zona de desarrollo próximo que se determina con la ayuda de tareas y se soluciona bajo la dirección de los adultos y también en colaboración con discípulos inteligentes. El niño y la niña juegan, hacen ensayos de conductas más complejas, de mayor madurez de lo que se hace en las actividades cotidianas, la cual le permite enfrentarse a problemas que no está preparado todavía en su vida y a solucionarlos de la manera más idónea posible [p. 35].

Como se afirmó anteriormente, la lúdica y el juego son conceptos ampliamente relacionados, por ello Vygotsky habla del juego como una parte fundamental del desarrollo del niño, misma que se logra gracias a la ayuda de una persona con mayor experiencia en el tema, haciendo referencia con esto a la zona de desarrollo próximo. Además, a la lúdica, Vygotsky le da una importancia para la maduración, ya que con el juego guiado al aprendizaje, los niños se pueden situar en la resolución de problemas reales.

Lo anterior supone que el juego logre aprendizajes significativos, es decir esos aprendizajes que pueden ser usados en contextos reales, por lo que serán perdurables. Además, generan emociones y sentimientos positivos en los alumnos y dentro del salón de clases tienen una ventaja más, al crear aprendizajes que los estudiantes podrán usar para la resolución de problemas en su vida diaria. Teniendo en cuenta que el juego se relaciona ampliamente en la aplicación de la lúdica, es importante hacer mención de los tipos de juego que propone Piaget, de acuerdo a la edad y a los estadios en los que se encuentran los alumnos, como se puede ver en la tabla 2.

Tabla 2. *Tipos de juego, de acuerdo con los estadios de Piaget*

Etapas	Tipos de juego	Características
Sensoriomotriz (0-2 años).	Juegos de ejercicio.	Consisten en hacer una acción una y otra vez, sólo por el placer de obtener un resultado inmediato. Ej. Gatear, sonreír, arrastrarse, balancearse, mover objetos.
	Juego de construcción (a partir de 1 año).	En este tipo de juegos los niños tratan de construir cosas con los objetos que tienen a su alrededor. Ej. Apilar cubos, hacer torres o puentes, entre otros. Está relacionado con el juego simbólico, ya que trata de copiar objetivos y construirlos con otros materiales. Favorece la motricidad, coordinación y comprensión del mundo.



◀ *Continuación.*

Preoperacional (2-6 años).	Juegos simbólicos.	Simular o copiar objetivos, personas o acciones que están presentes. Atribuyen sentimientos a los objetos o juguetes. (sustituye objetos reales por simbólicos), Ej. Dar de comer a una muñeca, fingir estar dormido, jugar al doctor.
Operaciones concretas (6-12 años).	Juegos de reglas en niños mayores y menores.	Son juegos que implican seguir acuerdos o normas, aunque prácticamente en todos los hay, a partir de los 4-5 años, los niños ya pueden hacer uso de reglas, pero no toman conciencia de ellas hasta los 11-12 años.
Operaciones formales (12 en adelante).		Este tipo de juegos en los que las reglas están muy marcadas favorecen la memorización, reflexión, atención y razonamiento. Ej. Juegos de mesa y deportes.

Nota: En esta tabla se muestra la relación de las etapas del desarrollo cognitivo de acuerdo con Piaget y de la clasificación del juego que él mismo hace conforme a estas etapas. A partir de Cruz *et al.*, (2010).

La clasificación anterior funciona como una guía para considerar los tipos de juegos para los niños, de acuerdo a su edad y capacidades desarrolladas, por tanto, se puede concluir, que los alumnos de tercer grado se encuentran en la etapa de operaciones concretas, por lo que pueden desarrollar juegos de reglas porque ya cuentan con el razonamiento para comprender las normas, pero, al mismo tiempo, se encuentran concluyendo la etapa en la que su principal modo de juego es el simbólico, por lo cual también se pueden realizar este tipo de actividades con los alumnos.

Los niveles de comprensión lectora

Una vez que se identifican las estrategias, es importante considerar los niveles en los que se mide esta capacidad, ya que esto ayuda inicialmente en el reconocimiento de los resultados tras la aplicación de las estrategias mencionadas, además, es importante tomar en cuenta estos niveles para tomar decisiones acerca de las estrategias que requieren los alumnos para fortalecer la comprensión lectora.

Del mismo modo, resulta relevante saber qué es y qué no es la comprensión lectora; se identifica como la capacidad de adquirir información acerca de un texto, pero se adquiere gradualmente, por lo cual los autores y especialistas la clasifican por niveles, ya que en ellos se determina la capacidad para reconocer lo leído. Es este caso Cervantes *et al.* (2017) propone tres niveles:

Comprensión literal: el lector reconoce las frases y las palabras clave del texto. Capta lo que el texto dice sin una intervención muy activa de la estructura cognoscitiva e intelectual del lector. Corresponde a una reconstrucción del texto que no ha de considerarse mecánica, comprende el reconocimiento de la estructura base del texto.

Comprensión inferencial: se caracteriza por escudriñar y dar cuenta de la red de relaciones y asociaciones de significados que permiten al lector leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito; es decir, busca relaciones que van más allá de lo leído, explica el texto más ampliamente, agrega informaciones y experiencias anteriores, relaciona lo leído, los conocimientos previos, formulando hipótesis y nuevas ideas.

Comprensión crítica: a este nivel se le considera el ideal, ya que en él el lector es capaz de emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo, en el que interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído [pp. 77-79].

En el primer nivel de comprensión se reconocen palabras importantes, además se tiene un conocimiento de las partes del texto que se leen, por lo que este nivel de comprensión no tiene dificultad en alumnos que tienen un nivel alfabético de lectura. En el segundo nivel, inferencial, ya se reconoce el sentido del autor en lo que escribió y también se hace un pequeño análisis de lo leído, para lo cual se puede relacionar con las experiencias. Mientras que el tercer nivel: crítico, se caracteriza por un profundo análisis de lo leído, por medio del cual el lector puede realizar argumentos o cuestionamientos.

De este modo, se reconoce que los tres niveles de comprensión lectora también tienen relación con la edad y principalmente con las capacidades desarrolladas por el lector, por lo que un niño de entre 10 y 12 años apenas comienza con el desarrollo del pensamiento crítico, imposibilitando una comprensión lectora crítica; del mismo modo, se comprueba que en los niveles de comprensión lectora se va aumentando la dificultad y por ende la claridad de lo leído.

La metodología a seguir

Para dar solución al problema, se construyó un plan de acción que fue llevado a cabo dentro del proceso de investigación-acción, en el cual se reconocen los siguientes pasos: en un primer momento, la **identificación del problema** a través de la observación directa para llegar a la aplicación de instrumentos de diagnóstico y corroborar o descartar el problema observado, posteriormente se realiza la **formulación los objetivos** entre los cuales se identifica el general: *Desarrollar la comprensión lectora a través de la lúdica como estrategia para lograr un aprendizaje significativo*, mientras que los objetivos específicos propuestos para la investigación fueron:

- Fomentar el interés por la lectura y la comprensión de diversos tipos de textos para ampliar la escritura y la expresión oral.
- Fortalecer la comprensión de textos para enriquecer los aprendizajes en los diferentes campos formativos y adquirir aprendizajes significativos.
- Implementar la lúdica como estrategia para mejorar la comprensión de textos en los alumnos.

En cuanto a la **definición del plan de acción**, se elaboró una serie de proyectos, entre los cuales se desarrollan diversas estrategias de comprensión lectora preestablecidas, pero que incluyen estrategias lúdicas, con la finalidad de fortalecer la comprensión lectora en los alumnos de tercero de primaria, esto con base en información teórica revisada durante la investigación. Posteriormente, de acuerdo con el proceso de investigación-acción, se llevó a cabo la aplicación del plan de acción, como parte de la **implementación y ejecución de las acciones**, en donde se obtienen **resultados y conclusiones** que son evaluados por el investigador finalmente; de acuerdo con la parte metodológica, se incluye la **difusión de los resultados**, en la que se da a conocer la investigación y los resultados de la misma.

Cómo darle solución a la problemática de comprensión lectora

Como parte de la construcción del plan de acción y la implementación de las acciones se elaboró una propuesta de intervención de aproximadamente 50 sesiones de una hora, particularmente enfocadas a fortalecer el nivel de comprensión literal en las que se implementan algunas de las estrategias preestablecidas ya mencionadas, así como estrategias lúdicas.

De este modo se plantea el proyecto general, que lleva por nombre *Vámonos a leer*, a través del cual se implementaron estrategias de comprensión lectora comunes, como el subrayado, elaboración de resúmenes, preguntas de lecturas, entre otras; al mismo tiempo se hizo uso de juegos que ayuden al desarrollo de habilidades y aprendizajes (lúdica). Dicho proyecto está enfocado en 3 de los 4 campos formativos del plan educativo 2022, Nueva Escuela Mexicana (lenguajes, saberes y pensamiento Científico, y ética, naturaleza y sociedades) y 3 ejes articulares (pensamiento crítico, vida saludable y apropiación de las culturas a través de lectura y la escritura), con el fin de llevar a cabo un trabajo interdisciplinario e integral.

Dado lo anterior se reconoce que el primer proyecto titulado *Jugando, leyendo y concursando*, cuyo nombre fue determinado a votación de los alumnos, con el objetivo de hacerlos partícipes en la elaboración del proyecto, se enfocó únicamente en el campo formativo de Lenguajes y en los ejes articuladores de Pensamiento Crítico y Apropiación de las Culturas a través de la Lectura y la Escritura. Se diseñó para una duración de 15 horas en cual se consideró trabajar primeramente actividades de identificación de los tipos de textos, ya que esta es una estrategia para realizar antes de la lectura, como medida permanente para comprender mejor los textos.

En cada una de las sesiones, la principal actividad fue una lectura aplicando alguna de las estrategias de comprensión lectora ya mencionadas, seguida de una actividad de plenaria en la que se habla del texto leído y, finalmente, se pasa a las actividades de reforzamiento de la información leída en las cuales se eligieron juegos para trabajar las lecturas, como: “Adivina ¿quién?”, “Teléfono descompuesto”, el dado gigante de preguntas, caja de preguntas, juegos con globos, entre otras actividades. Como producto

final se este proyecto, se propuso la elaboración de un cartel en donde se reconocen los personajes, tipos de texto leído, título y resumen de la historia, para finalmente pasar a explicarlo y evaluar los avances de comprensión de textos logrados.

En relación con la evaluación de este proyecto, se seleccionó heteroevaluación por medio del portafolio de evidencias en el cual cada uno de los alumnos debía guardar las actividades desarrolladas en clase para hacer una revisión final y comprender por qué tuvo el progreso identificado al final del proyecto. Además, el producto final (cartel y exposición) se evalúa con una rúbrica la cual toma en cuenta criterios de explicación de la historia leída, reconocimiento de los personajes y cuestionarios orales acerca del texto.

El segundo proyecto nombrado **Ensalada de números** está relacionado con la comprensión de los problemas matemáticos, ya que la comprensión lectora también tiene relación con el campo de saberes y pensamiento científico, ya que las matemáticas también son un lenguaje. Al mismo tiempo abarca los ejes articuladores de **pensamiento crítico**, al reflexionar acerca de las situaciones presentadas en los problemas y **vida saludable** cuando se habla de las aportaciones nutrimentales de la ensalada. Tuvo una duración de 15 sesiones, en las cuales se trabajó la comprensión de problemas matemáticos, por lo cual se inicia con el reconocimiento de palabras claves para los cuatro tipos de operaciones básicas reforzando durante todo el proyecto, para identificar las palabras que indican la operación que se debe realizar en un problema matemático.

Del mismo modo, se planteó el uso de estrategias lúdicas, como lo son uso de tarjetas con números, palitos con frases matemáticas, juegos de mesa, como el Conecta 4 y el juego de cartas uno adaptados a la problemática y finalmente el uso de básculas para pesar gramos en el producto de este proyecto. El objetivo fue lograr que los alumnos comprendieran y abstraerón datos de los problemas matemáticos, además de resolver las operaciones básicas (suma, resta y multiplicación) de manera correcta.

El producto del proyecto consistió elaborar una ensalada, a partir de la comprensión de un instructivo, en el cual para conocer las cantidades de ingredientes necesarios se requiere de la comprensión de los problemas para finalmente pesar los ingredientes en básculas, para tener noción del peso

de los productos. Este proyecto se elaboró, además, para trabajar en equipo y explicar cuáles son los aportes nutrimentales que proporciona la ensalada preparada, esto también a partir de la comprensión de una lectura informativa; la evaluación se llevó a cabo por medio de un portafolio de evidencias y una escala estimativa, en donde los indicadores fueron el reconocimiento de palabras clave, la resolución de las operaciones básicas presentadas en la receta, explicación de los aportes nutrimentales a partir de la lectura realizada y finalmente la comprensión de los problemas.

El último proyecto llamado **Mi primera ludoteca de valores** con una duración aproximada de 18 horas, fue diseñado estableciendo la relación de comprensión lectora en el campo formativo ética, naturaleza y sociedades; seleccionando lecturas que hablan acerca de los valores asociándose así el campo de lenguajes. El eje articulador seleccionado fue pensamiento crítico, debido a la capacidad que se puede desarrollar en los alumnos de reflexionar acerca de las situaciones de la vida real, en dónde se aplican o no los valores.

Se eligieron algunas estrategias de comprensión ya usadas para lograr un mejor nivel de comprensión de textos, en este caso se continuó con las estrategias lúdicas, como el uso del Dado gigante, juegos de formar palabras después de la lectura, abstracción de palabras clave con juegos, entre otras. Al final del proyecto los alumnos elaboraron sus propios juegos a partir de lo leído y comprendido de los textos de los valores abordados durante el proceso, para crear una ludoteca en el salón.

La ludoteca mencionada, se crea por medio de juegos de mesa que elaboran los alumnos, como un *twister*, lotería, Mega memorama y Rompecabezas gigante; en estos también se hace uso de textos instructivos para la elaboración del juego. En los juegos los alumnos debían plasmar lo que comprendieron de las lecturas trabajadas durante el proyecto y poner en práctica los valores aprendidos, dando cuenta de lo comprendido en los textos. En este caso se utilizó una rúbrica en la cual las principales categorías de evaluación son: aplicación de estrategias de comprensión, trabajo en equipo, comprensión de los textos y la elaboración del juego.

Resultados

Los resultados después de la práctica docente innovadora

A partir de las intervenciones, como parte del plan de acción de la investigación, se obtuvieron resultados graduales en cada uno de los proyectos. De manera general, en el primer proyecto desarrollado titulado: *Jugando, leyendo y concursando* como se mencionó se realizaron actividades relacionadas con la identificación de los tipos de textos, como parte de una estrategia. En dichas actividades del proyecto, los alumnos mostraron interés y, desde el inicio, la principal motivación para el trabajo de cada una de las sesiones fueron las actividades lúdicas, que para los alumnos eran juegos, además se mostraron participativos en todo momento; por otro lado, respecto a los tipos de textos, se visualizó un buen reconocimiento, los alumnos lograron identificar el tipo de texto que leían, lo que permitía darle un sentido a la lectura y así comprenderla mejor.

Con este tipo de actividades se mostró un aprendizaje significativo en los alumnos, ya que al volverles a preguntar de lo elaborado en días anteriores seguían recordando el texto, además de la identificación de los elementos de las lecturas, por ello desde ese momento se comenzaron a notar efectos positivos de la lúdica como estrategia para el reforzamiento de la comprensión de textos. En cuanto al nivel de comprensión, desde ese momento se identificó que el 53% de los alumnos ya lograban la abstracción y reconocimiento fragmentos de información de los textos, así como identificación de los personajes y otros aspectos en las lecturas, por lo tanto las actividades fueron aumentando de dificultad.

Finalmente, después de la aplicación de diversas estrategias de comprensión lectora y del uso de la lúdica, en la mayor parte de las sesiones se comenzaron a ver los resultados favorables, mínimos pero concretos y enfocados en el objetivo del proyecto. Cabe destacar que durante el proyecto también se trabajó en colectivo en diversas ocasiones, debido a que la metodología usada lo propone; respecto a esto también se pudo observar que en este punto los alumnos aún tenían dificultades para trabajar en equipo,

ya que se suscitaron conflictos por situaciones mínimas, que se resolvieron de manera inmediata.

Para el segundo proyecto *Ensalada matemática* enfocado a la comprensión de los problemas matemáticos, también se llevó a cabo un proceso lúdico en el cual se trabajó con diversos materiales que los alumnos pudieron manipular, además de actividades o juegos ligados al aprendizaje. En este proyecto, desde el primer ejercicio se observó una buena respuesta de los alumnos, ya que en las actividades de comprensión de los problemas, los alumnos comenzaron a reconocer qué operaciones realizar; posteriormente, se trabajó con estrategias de identificación de las cantidades en los problemas, en donde también se tuvieron los resultados esperados al identificar los datos numéricos de los problemas de manera rápida.

Posteriormente, se inició con la contextualización del producto final, en el cual se incorporó un juego simbólico que ayudó a tener resultados positivos, debido a que esto forma parte de la lúdica. Al finalizar el producto se logró identificar que el 48% de los alumnos tuvieron una mejor comprensión de los problemas matemáticos, ya que los resolvieron de manera correcta y sin dificultad, tomando muy poco tiempo para ello, además ese mismo porcentaje de alumnos logró reconocer las palabras clave para la resolución de los problemas, por lo que se pudo observar que tuvieron una mejor comprensión de los mismos al reconocer las operaciones a realizar y los datos relevantes para la resolución del mismo.

Para el tercer y último proyecto nombrado **Mi primera ludoteca de valores**, que tenía como propósito “que los alumnos sean capaces de extraer información de los textos para realizar recursos didácticos, como juegos de mesa clásicos” se realizaron trabajos en colectivo e individuales, por ello algunas actividades presentadas durante el proyecto, nuevamente fueron lecturas que se trabajaron con estrategias anteriormente usadas para la comprensión de un texto, dando como resultado la aplicación de los valores trabajados en las lecturas, ya que además de mostrar la comprensión de los mismos, se identifica la reflexión de los alumnos.

Es importante considerar que en la última sesión, los alumnos jugaron todos los juegos en los que pusieron en práctica la información comprendida de los valores, así como sus habilidades cognitivas y motrices, siendo los creadores de su propia diversión. De este modo se logró el propósito

antes mencionado, en el cual se plantea que los alumnos sean capaces de extraer información para elaborar sus juegos, puesto que los alumnos los hicieron con base en los conocimientos adquiridos durante el proyecto por medio del procesamiento de la información leída, capacidad que se adquirió con las estrategias utilizadas. Finalmente, es de suma relevancia considerar el trabajo en equipo que realizaron los alumnos, ya que forma parte importante de los resultados al verse fortalecida la interacción y la comunicación para el trabajo.

De manera general y a partir de los instrumentos de evaluación antes mencionados se obtuvo que el 43% de los alumnos que no alcanzaba el nivel literal de comprensión lectora, como se identificó en el diagnóstico, pasó primeramente al nivel literal y posteriormente al nivel de comprensión inferencial debido a las características en las que se encontraron al finalizar el proyecto, lo anterior ya que los alumnos lograron reconocer las funciones de los signos de puntuación y utilizarlos para mejorar la fluidez al leer y a su vez la comprensión del texto. Por otro lado, el nivel inferencial de comprensión lectora, se pone en práctica en el uso de saberes previos para hacer una relación con la lectura, en este caso, en el último proyecto con la realización de los juegos se identificó que los alumnos lograron hacer relaciones de lo comprendido de un texto con una imagen representativa, además hacen juicios acerca de la lectura y reconocen información que no está escrita en el texto.

Conclusiones

Una vez que se llevó a cabo el plan de acción del proyecto de investigación educativa *La lúdica como estrategia para mejorar la comprensión lectora en alumnos de 3° de primaria*, y que se analizaron los resultados, se pueden generar algunas reflexiones acerca de la estrategia implementada, puesto que, como se mencionó, el proyecto de intervención en general dejó resultados positivos en cuanto a la comprensión lectora de los alumnos, ya que se logró identificar que hubo cambios en lo que comprendían los alumnos acerca de un texto al finalizar el proyecto, situación diferente a la identificada a partir de la serie de actividades diagnósticas que se aplicaron al inicio de la investigación.

De acuerdo con los resultados presentados, se identifica que la lúdica en este proyecto funcionó en los alumnos, como una estrategia de motivación al trabajo, una forma en la que se favoreció la comprensión lectora, aunada a las estrategias que se conocen comúnmente, como el subrayado, las palabras clave, creación de organizadores gráficos, entre otras. Por su parte, la lúdica resultó una estrategia favorable para el trabajo con la comprensión lectora, aunque algo compleja de implementar a las estrategias ya conocidas, puesto que sí ayudó a mejorarla, debido que, a los alumnos, les pareció muy interesante realizar alguna actividad que implique el juego mientras aprenden, ya que se dieron comentarios por parte de los alumnos como: “a qué hora vamos a jugar y leer”, “primero tenemos que leer y luego ya jugamos”, entre otras expresiones que dejan ver la motivación por leer.

Otra de las reflexiones, es acerca de una de las estrategias de comprensión lectora preestablecida que se usó en el proyecto, ya que dio resultados positivos, que en este caso es *la lectura de un texto por párrafos o secciones*. Esto, de acuerdo a lo observado, dado que la mayor parte de los alumnos lograron explicar muy bien el texto a partir del uso de esta estrategia. Respecto a los resultados obtenidos, se pudo observar que, en el proyecto propuesto y con las actividades llevadas a cabo, se logró mejorar el trabajo en equipo dentro del grupo que, aunque no forma parte de los propósitos y objetivos de esta investigación, sí es una de las características y fines de la metodología utilizada (aprendizaje basado en proyectos).

De acuerdo con los planteamientos generales, en los que se incluyó el objetivo general: “Desarrollar la comprensión lectora a través de la lúdica como estrategia para lograr un aprendizaje significativo”, es importante hacer mención del alcance de dicho objetivo, en el cual se habla acerca de generar un aprendizaje significativo, el cual fue desarrollado gracias al uso de la lúdica. Por lo tanto, se considera que el objetivo planteado al inicio de la investigación se alcanzó en gran medida, puesto que en los resultados se hace un análisis en el cual se obtiene que no todos los alumnos mejoraron su comprensión lectora, pero la mitad de ellos lograron mejorarla.

Del mismo modo, es importante reconocer que, de los objetivos específicos, se logró: *Implementar la lúdica como estrategia para mejorar la comprensión de textos en los alumnos de primaria*, ya que como se mencionó anteriormente, la comprensión lectora sí mejoró, al utilizar la lúdica como

principal estrategia durante el diseño de la intervención; del mismo modo se logró *fortalecer la comprensión de textos para enriquecer los aprendizajes en los diferentes campos formativos y adquirir aprendizajes significativos*. Lo anterior, debido a que se trabajaron temas enriquecedores y de conocimiento general para el grado escolar en el que los alumnos se encuentran.

Finalmente, es oportuno hacer mención de la reflexión que esta investigación generó acerca de la importancia que tiene la labor docente, así como de las marcadas deficiencias que hay en la educación y que como maestro se pueden ayudar a eliminar o bien disminuir. Por tal motivo dicha investigación no sólo deja aprendizajes y resultados positivos en los alumnos, sino también en el trabajo y desempeño de un docente, que llevó a hacerse realidad la práctica innovadora.

Referencias

- Arcila, P. *et al.* (2009). Comprensión del significado desde Vygotsky, Bruner y Gergen. *Revista diversita*. 6 (1) <https://n9.cl/mls756>
- Cervantes, R., *et al.* (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 y Humanidades*. 23 (2). <https://lc.cx/PBGkPd>
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. McGraw Hill.
- Félix, C. (2019). La importancia de la comprensión lectora como herramienta para favorecer el aprendizaje [Tesis de licenciatura inédita]. Centro Regional de Educación Normal "Profra. Amina Madera Lauterio". <https://goo.su/VM52zT>
- Forero, A., *et al.* (2018). La lúdica como estrategia didáctica en el proceso de formación de los estudiantes de administración financiera. Universidad de la Amazonia. <https://goo.su/U5bbf>
- Gómez, T., *et al.* (2015). La actividad lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje de los niños de la institución educativa niño Jesús de Praga. [Tesis de licenciatura]. Universidad de Tolima. <https://lc.cx/vgBYmY>
- Gutiérrez, C. y Salmerón H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 16 (1). <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev161ART11.pdf>
- Montes, A., *et al.* (2014). Comprensión lectora, noción de lectura y uso de macro reglas. *Revista Ra Xiham*, 21(5). <https://lc.cx/Oda6jT>
- Pérez, V. (2014). Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria. *Zona próxima*. 21. <https://lc.cx/vwtrp9>

- Ramírez, C. y De Castro, D. (2013). La lectura en la primera infancia. *Grafías Disciplinadas de la UCP*.7(21).
- Ramírez, L. (2022). La Lectura de Comprensión: afectaciones a causa de la pandemia. <https://lc.cx/zM3mi4>
- UNESCO. (2023). Educación: del cierre de la escuela a la recuperación. <https://www.unesco.org/es/covid-19/education-response>
- UNESCO. (2017). Más de la Mitad de los Niños y Adolescentes en el Mundo No Está Aprendiendo. <https://lc.cx/Vn-okh>
- Universidad Autónoma de Guadalajara (2018). Preocupante falta de comprensión lectora en México, rector de la UAA. <https://lc.cx/aZaJvC>
- Villamizar, G. (2003). El lenguaje en la comprensión de la lectura. *Acción pedagógica*. 12 (2).

11. La carta, cartel, cuento y cortometraje como estrategias didácticas para fortalecer la lectura y la escritura en alumnos de segundo grado

NANCY MIREYA GONZÁLEZ HERNÁNDEZ*

CITLALLIN METZTLI PALACIOS SANTOS**

<https://doi.org/10.52501/cc.309.11>

Resumen

El capítulo “La carta, cartel, cuento y cortometraje como estrategias didácticas para fortalecer la lectura y la escritura en alumnos de 2° grado” muestra la importancia de la escritura y la lectura en la vida de los estudiantes, partiendo de un contexto en el que se rescatan datos a nivel mundial que comprueban una problemática que se está presentando y es necesario atender, en sus posibles causas y consecuencias.

Es necesario mencionar las condiciones necesarias para un mejor aprendizaje, retomando al ECEA, MEDFI y MGE, debido a que mediante éstos se podrá obtener información precisa sobre algunos aspectos fundamentales de la institución. Por otra parte, para llevar a cabo el proceso de investigación, fue necesario contar con la observación participante; características de estudiantes proporcionadas por USAER, debido a que se mos-

* Licenciada en Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional.

** Maestra en Educación. Administrativa y docente de la Universidad Pedagógica Nacional.
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0656-9003>

traba discapacidad intelectual, problemas de retención de información y dislalia.

Teniendo en cuenta la problemática, se retoma el examen diagnóstico, secuencia diagnóstica, test de estilos de aprendizaje y un cuestionario que fungió como *pre y post test*. Asimismo, el diario de campo formó parte del proceso, registrando aspectos con relación a la problemática, presentando en el documento posibles causas y consecuencias que esto está generando. Debido a que es una investigación, retomó a Rodríguez (2005), tomando en cuenta sus seis fases para obtener el planteamiento del problema, pregunta de investigación, objetivos e hipótesis.

A la vez, se generó la investigación tomando los antecedentes conforme a categorías y subcategorías, utilizando datos de la Constitución, plan analítico, ONU, UNESCO, LGE y diversos autores con los cuales se reconoció la importancia de abordar este tema. Entre los autores retomados, se ha utilizado el Aprendizaje basado en proyectos, explicado por Vergara (2015), utilizando sus cinco fases para generar un plan de intervención, el cual se muestra de manera general con la planeación de cuatro proyectos aplicados.

Posterior a la planeación anteriormente mencionada, se describen brevemente las áreas de oportunidad para que dichos proyectos generen mejores resultados, asimismo los gráficos generados tras una segunda aplicación del cuestionario y la conclusión de la investigación generada.

Palabras clave: *Estrategias didácticas, lectura y escritura.*

El presente trabajo tiene la finalidad de compartir la experiencia obtenida tras la aplicación de la investigación llevada a cabo mediante la identificación de una problemática dentro de una de las escuelas primarias del municipio de Nezahualcóyotl; rescatando aspectos importantes que favorecieran la enseñanza-aprendizaje con los estudiantes. A la vez se lleva a cabo una contextualización de la problemática presentada, tomando en cuenta la parte mundial, nacional, municipal y dentro de la colonia. Asimismo, aspectos del Modelo de Evaluación Diagnóstica, Formativa e Integral (MEDFI); y los ámbitos del Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE).

Otro aspecto que se menciona son los instrumentos aplicados para verificar la problemática observada con anterioridad, se implementó un test de estilos de aprendizaje para reconocer la manera en que cada uno era capaz de comprender mejor la información y un cuestionario a manera de diagnóstico, el cual fue utilizado al culminar la intervención y se comprobaron los avances conseguidos. Al tratarse de una investigación, es necesario retomar una metodología que permita una mejor relación conforme a lo que se estará trabajando, en este caso se llevó a cabo a través de Rodríguez (2005), quien presenta seis fases para poder desarrollar correctamente.

Posteriormente, será posible visualizar a través de un diagrama, todas las categorías que serán importantes para desarrollar la investigación, y cada una formará parte del siguiente punto como antecedentes de las cosas que ya se han realizado, con relación a las categorías de la investigación. A través de las subcategorías se definen autores en relación a lo que es cada una de éstas. Asimismo, se retoma desde la parte legal a nivel mundial donde se retoma la Agenda 2030, ONU, CEPAL y UNESCO, así como desde la parte nacional se revisó la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, planes y programas de estudio 2017 y programa sintético de la fase correspondiente de la Nueva Escuela Mexicana 2022.

Asimismo, la metodología a utilizar para la planeación de la intervención, la cual es el ABP de proyectos que menciona Vergara (2015), la importancia del uso del diario de campo, la importancia de los campos formativos y los ejes articuladores, el aspecto de tener en cuenta el área de USAER, ya que a partir de ello se generarán los ajustes necesarios para que el proceso de enseñanza-aprendizaje pueda desarrollarse correctamente. Para posteriormente tratar los proyectos implementados tratando de generar una solución a la problemática presentada y mencionar los resultados, análisis y conclusión de lo trabajado.

Es importante tener claro, que el contexto en el que se está llevando a cabo la investigación tendrá gran influencia. A su vez, permitirá que las estrategias, técnicas y/o actividades que se lleven a cabo sean acordes a las necesidades y posibilidades de cada comunidad. La lectura y la escritura son parte fundamental de la vida de cualquier ciudadano, ya que es la forma en

que uno puede comunicarse, transmitir sentimientos, comprender cosas y adquirir mayores conocimientos; sin embargo, su enseñanza y uso, es distinto en cada uno de los países y continentes, puesto que las condiciones y necesidades serán completamente distintas. Por ello, Noriega et al. (2021) mencionan que:

Es vital comprender que, para tener un acercamiento con la realidad, es preciso conocer el ambiente donde se desarrollan los hechos. Cómo se encuentra el tejido social, las dimensiones de lo económico, político, social, entre otros, que permitirán tener una lectura o radiografía general del contexto, en este sentido, el contexto deja de ser objeto para constituirse en sujeto del conocimiento [p. 78].

Dicho lo anterior, se podrá visualizar la manera en que la lectura y la escritura son visualizados desde la parte internacional, reconociendo algunas pruebas aplicadas, desde la parte nacional, que en este caso es México, haciendo un análisis de los programas, proyectos y estrategias que se tienen para mejorar, así como a nivel estatal, municipal y por último dentro de la colonia en donde se estará desarrollando la investigación.

En 2018 a través de Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) se generó una clasificación conforme a los resultados obtenidos ante la prueba, *El universal* (2019) mencionó que el primer puesto fue China, quedando México en el lugar número 53; ante ello es posible visualizar que no fue un buen resultado, a pesar de que se evalúan habilidades básicas como matemáticas, lectura y ciencias, por lo que es necesario que se estén reforzando constantemente éstas.

Sin embargo, las condiciones que se presentan mundialmente son distintas, si bien Crawford et al. (2020) mencionan que “El 53% de los niños en países de ingresos bajos y medios son incapaces de leer y comprender un texto sencillo a la edad de diez años, lo que se conoce como “pobreza de aprendizajes” (párr. 4), con lo que podemos observar que es una problemática que está afectando a más de la mitad de la población de niños con pocos ingresos, por lo que es necesario prestar atención a dicho problema y a las condiciones en las que se encuentra la población, para generar mejores estrategias.

Se requieren estrategias pedagógicas, que vayan solucionando estas brechas de aprendizaje, tomando en cuenta las características de los estudiantes, el contexto y los materiales con los que contamos, para generar una educación un poco más personalizada, que se adapte a la necesidades de aprendizaje de cada uno, generando competencias y habilidades a través de actividades dinámicas que fomenten de manera agradable el fomento de la lectura y la escritura y en las que se pueda incluir a todos para un correcto desarrollo.

Por otra parte, en 2015 se comenzó a hacer uso del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) el cual lleva a cabo la aplicación de instrumentos reconociendo fortalezas de los estudiantes, sin embargo, esta prueba solamente se enfoca en dos áreas que son los lenguajes, más específicamente a la comprensión lectora y las matemáticas. En esta prueba no es reconocida con el nivel de conocimiento a la escritura, solamente está enfocada a que los estudiantes respondan correctamente las preguntas, a través de lo que se haya leído.

Sin embargo, por parte del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en 2004 se creó la prueba Corpus Excale con la cual se pretende llevar a cabo un registro de los textos producidos por alumnos de 3ro y 6to de primaria y de 3ro de secundaria, esto son “obtenidos a partir de los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale) de Español, que incluyen una sección de preguntas con respuesta construida para evaluar la capacidad de expresión escrita de los alumnos” (INEE, 2009), estas pruebas fueron aplicadas en distintas escuelas, tanto a nivel nacional, estatal y por modalidad.

Tras haber hecho una investigación a través de diferentes fuentes de información, se pudo visualizar que ante la habilidad de la escritura es realmente complicado obtener información que permita conocer el nivel que se presenta por cada uno de los estudiantes y asimismo, no es sencillo encontrar programas, estrategias y/o actividades que estén completamente dirigidas a la escritura, generalmente se encuentran mayormente enfocadas con la lectura.

En el Estado de México solamente se pudo visualizar una página de la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación ingresando al apartado reconocido como Fomento a la lectura donde se encuentra una

recopilación de diferentes textos para todas las edades. A través de la revisión de diferentes fuentes de consulta, se pudo visualizar que no se encuentran pruebas ni estrategias acorde a la lectura y la escritura, ya que éstas son retomadas desde lo nacional, lo que nos lleva a pensar que dentro del Estado de México no se ha realizado una prueba que esté acorde a las necesidades que se presentan dentro de la zona.

El municipio en el que se ubicó la investigación fue Nezahualcóyotl, el cual cuenta con el apoyo del Librobus, que cubre una gran cantidad del territorio tanto dentro de las escuelas como fuera en las calles. Asimismo, de acuerdo con Fernández (2020) menciona que:

Desde el 2005 se lleva a cabo en Ciudad Neza el programa Literatura Siempre Alerta, mediante el cual los policías locales leen todo tipo de libros: desde autores clásicos hasta contemporáneos, y ahora participaron en la creación de clubes de lectura en todas las cuerdas del municipio, proyecto único en su tipo a nivel nacional [párr. 2].

Por ello, contar con el apoyo de las autoridades, debería ser una ventaja para que los habitantes se animen a participar e ir generando un hábito de lectura, que posteriormente, puedan compartir con sus hijos, sobrinos o inclusive con los nietos, para ir generando mejores condiciones para su vida diaria que a su vez, dentro del ámbito escolar, se verá reflejado como una mejora debido a la comprensión de temas, sin embargo, debido a la zona en la que se encuentran, deberían de existir mayores estrategias.

El contexto institucional es de gran importancia, puesto que de esta manera se podrán reconocer los aspectos más esenciales del lugar en donde se llevará a cabo la intervención, puesto que será necesario tener identificados varios elementos. Todos estos van a tener gran influencia, ya que afectarán en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La institución en la que se planteó la investigación fue una primaria, en ella de acuerdo con el Plan Analítico del ciclo escolar 2023-2024 se registra que “La institución atiende a una matrícula de 356 alumnos, siendo 44 alumnos de primero, 43 alumnos de segundo, 64 alumnos de tercero, 55 alumnos de cuarto, 77 alumnos de quinto y 73 alumnos de sexto” (p. 2), mostrando una gran disminución en los grupos de primaria baja.

Retomando la Evaluación de las Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) creado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) llevado a cabo en 2017 se espera que la educación cuente con cuatro aspectos fundamentales, para que pueda haber un mejor aprendizaje entre los alumnos, y estas características se explican de la siguiente manera: que sea asequible, es decir esté disponible y cerca de los hogares; accesible, se busca que no se le impida a nadie la educación; aceptable, es decir que los alumnos se encuentren seguros y tranquilos; y que sea adaptable, es decir que se asocie con las condiciones de su contexto.

Al encontrarnos dentro de un ambiente escolar, es muy importante que se tenga conocimiento del Modelo de Evaluación Diagnóstica, Formativa e Integral (MEDFI) y del Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE), ya que ambos brindan información precisa sobre ciertos aspectos importantes del sistema educativo, los cuales permitirán un mejor desarrollo para llevar la educación. Por una parte, tenemos al MEDFI creado por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDUCIÓN] (2022) nos habla de integrar la evaluación a los procesos de enseñanza, tomando en cuenta tres ámbitos, aprendizaje, práctica docente y condiciones y procesos escolares; el primero dirigido a las valoraciones diagnósticas, la práctica docente a aspectos pedagógicos curriculares, mientras que las condiciones y procesos escolares, este hace referencia a todos los aspectos pedagógicos con la participación de la comunidad.

Mientras que el MGEE creado por la Secretaría de Educación Pública [SEP] (2010) maneja cuatro dimensiones existentes, las cuales son Administrativa, Organizativa, de Participación social y Pedagógico-curricular. Estas cuatro generarán mejores condiciones para los alumnos, el docente y la escuela; por ejemplo, hay una mejor organización al momento de realizar distintas actividades dentro de las escuelas, que exista una jerarquización con todos los integrantes, se planean las distribuciones de espacios y recursos, las comisiones que tendrá cada uno de los docentes, se generarán mejores estrategias, se buscará que los contenidos sean adecuados, etc.

Por otra parte, tenemos el contexto pedagógico, el cual es de gran importancia, debido a que a través de esto podremos adquirir datos importantes del grupo que se está investigando, ya que esto va a tener influencia en el desarrollo de los estudiantes, se estarán analizando los conocimientos

generales para llegar a una problemática específica. En este caso, el contexto pedagógico que se presenta comienza haciéndose un análisis de la descripción del aula, haciendo uso de la observación participante, puesto que a través de ésta se pudieron adquirir datos sobre las dimensiones, materiales que se presentan, el mobiliario y las condiciones de iluminación, haciendo un análisis del por qué esto va a tener influencia en el aprendizaje de los estudiantes.

Es necesario reconocer, en un primer momento, lo que es una observación participante, por lo que se retoma a Pellicer, *et al.* (2013) quienes mencionan que:

La observación participante implica, en el caso de los estudios urbanos, la inmersión activa del investigador en la ciudad, con el objetivo de obtener el mayor número de datos sobre ella. La función principal de esta técnica es garantizar su acceso privilegiado a los significados que los actores construyen y asignan a su mundo, por medio de un acercamiento a las prácticas que allí se realizan [p. 128].

Dicho lo anterior, se adquirieron los siguientes datos acerca del salón de clases: el aula asignada tiene medidas aproximadas de 7 m de largo por 3 de ancho, un tamaño reducido, pero acorde a la matrícula que se presenta en el ciclo escolar 2023-2024; es adecuado para los estudiantes, debido a que permite que los alumnos puedan distribuirse de distintas maneras. Asimismo se contaba con 17 mesas en forma trapezoide y 24 sillas, que permitían asignar 2 en cada mesa, una mesa y silla para el docente, acorde a su estatura, un gabinete, una pizarra de policarbonato, una pequeña pantalla y se construyó una biblioteca áulica.

El grupo asignado fue 2° “A” conformado por 18 alumnos, de los cuales 8 eran mujeres y 10 hombres, al iniciar la investigación se encontraban en las edades de 6 y 7 años a excepción de un estudiante que tenía 9 años cumplidos. Al inicio del ciclo, ninguno de los estudiantes contaba con un diagnóstico ya prescrito por parte de USAER o alguna otra institución, sin embargo, ante el constante trabajo realizado por esta área, se comenzó a trabajar con tres de ellos, puesto que uno presentaba discapacidad intelectual, otra pequeña presentó problemas con la retención de información y se canalizó a un centro psiquiátrico para pruebas más específicas sobre su

desarrollo, una pequeña con dislalia y uno más que no se pudo completar su expediente, debido a que la tutora no autorizaba las pruebas a aplicar para un correcto diagnóstico.

A través del diagnóstico aplicado por el docente titular, en el cual los estudiantes debían de contestar preguntas sencillas, se pudo observar, que los estudiantes presentan ciertas dificultades para poder escribir y leer, ya que su mayoría del examen, fue contestado con ayuda, era necesario irles diciendo letra por letra y su lectura no es fluida, ya que aún desconocían algunas letras. A pesar de ello, se pudo visualizar durante la aplicación que los estudiantes presentaban ciertas dificultades dentro de los campos formativos de lenguajes y pensamiento científico, debido a que los problemas presentados tampoco estaban siendo contestados correctamente, sin embargo, aquellos donde solamente se presentaba alguna suma o identificación de monedas, entre otras, eran correctos, por lo que fue necesario aplicar una secuencia diagnóstica.

Ante la secuencia diagnóstica, se estuvieron trabajando ambas problemáticas visualizadas con la aplicación del diagnóstico. Se llevó a cabo una identificación de números asignando su símbolo en dibujos de cupcake, con la finalidad de identificar, con la finalidad de identificar si estaban recibiendo bien la información; realizaron operaciones sencillas con las cuales fue posible observar que tuvieron un buen desarrollo y colorearon con el color asignado conforme a las cantidades. Asimismo, se trabajó con el dictado de palabras haciendo énfasis en los sonidos producidos, para reconocer si los estudiantes estaban codificando y decodificando de manera correcta, debido a que el tema que se estaba trabajando era relacionado con la violencia se obtuvieron las respuestas de “fírica”, “golpar”, “vofeteod”, “enpujar”, “boferiaba”, “morbiendo”, “merdiendo”, etc.

Se trabajó con la organización de las palabras, teniendo de un lado el dibujo y en el otro las letras en desorden para formularlas correctamente, tenían que repetirse en voz alta varias veces como se escuchaba para complementarlas; igualmente se trabajó con las cantidades de 10 en 10 hasta el 100, sin presentar inconvenientes hasta que tuvieron que responder las preguntas; conocían las respuestas, sin embargo, no sabían cómo completarla de manera escrita. Posteriormente, se llevó a cabo la identificación de centenas, decenas y unidades ante lo cual no se presentó ninguna dificultad y

disfrutaron la actividad, sin embargo, al pedirles que escribieran el nombre de estas cantidades empezó la problemática, ya que si se les preguntaba la cantidad la reconocían, pero la escritura de ella no está de manera correcta y les costaba mucho trabajo formularla, puesto que escribían cantidades como “cetentay dos”, “beYnte”, etc.

Y aunque ya se ha observado que presentan dificultad por llevar a cabo la lectura, fue necesario aplicar una última actividad, la cual es titulada La casita; se presenta texto que da algunas características de la casa, puesto que menciona que “hay una casita amarilla de tejas rojas...” Y otras características, con las que se tendrían que contestar seis preguntas sencillas; se estuvo pidiendo a algunos leyeran en voz alta, sin embargo, estaban tardando mucho en poder realizarlo, se fueron guiando para escuchar sobre qué trataba y poder continuar con la actividad.

Por lo observado y tras la aplicación de los diagnósticos aplicados, fue posible confirmar que existe una dificultad en los estudiantes de 2° grupo “A” para poder leer y escribir, esto no quiere decir que no reconozcan nada acerca de estas dos habilidades, sino que es necesario que ambas se refuercen para que presenten un mejor desarrollo académico, además como se ha mencionado en párrafos anteriores, el poder llevar a cabo de manera correcta estas dos serán de vital importancia, debido a que con ello se podrán realizarmúltiples actividades.

Al culminar con las actividades diagnósticas, se hizo la aplicación del test de estilos de aprendizaje debido a que al encontrarnos dentro de un espacio en donde se lleva a cabo la enseñanza-aprendizaje, es necesario reconocer la manera en que los estudiantes les es más sencillo adquirir este conocimiento; ante ello se realizan pruebas, las cuales son reconocidas como test de estilos de aprendizaje. Castro y Guzmán de Castro (2005) mencionan que “un estilo de aprendizaje se basa en características biológicas, emocionales, sociológicas, fisiológicas y psicológicas. Es todo aquello que controla la manera en que se capta, comprende, procesa, almacena, recuerda y usa nueva información o aprendizaje” (p. 87).

En este caso se retoma al “Modelo de la Programación Neurolingüística de Bandler y Grinder” creado en 1988, el cual es reconocido por ser “visual, auditivo y kinestésico”. Ante ello, la Dirección General del Bachillerato [DGB] (2004) menciona que:

La persona acostumbrada a ignorar la información que recibe por un canal determinado no aprenderá la información que reciba por ese canal, no porque no le interese, sino porque no está acostumbrada a prestarle atención a esa fuente de información [p. 30].

Por ello, es necesario reconocer la manera en que cada uno de los estudiantes van a poder adquirir de mejor manera los conocimientos, sin embargo, se debe de trabajar en la construcción de los tres estilos. En este caso, se aplicó el test con solamente cinco preguntas sencillas, cada una haciendo referencia a las cosas que más les gustaran realizar y cada una de éstas con tres opciones de respuesta. Con la aplicación fue posible reconocer que dentro del grupo de 2° “A” se cuenta con los tres estilos, ya que se tuvieron 19 puntos dirigidos hacia el estilo auditivo, 27 visuales y 24 kinestésicos, por lo que será necesario presentar herramientas que favorezcan estos al momento de implementar las sesiones de clase.

Dentro de la investigación es realmente importante el proceso de observación, puesto que a través de la vista vamos a adquirir gran información; para ello se recomienda hacer uso de un diario de campo, ya que a su vez este servirá como un documento que avale lo que se está describiendo durante la investigación; por ello se retoma a Valverde (1993) quien menciona que:

El Diario de Campo puede definirse como un instrumento de registro de información procesal que se asemeja a una versión particular del cuaderno de notas, pero con un espectro de utilización ampliado y organizado metódicamente respecto a la información que se desea obtener en cada uno de los reportes [p. 309].

A partir del martes 29 se integró al salón de clases, por lo que ese mismo día se llevó a cabo la aplicación del diagnóstico por parte del titular, a través del cual se comenzó a generar la sospecha de que en el grupo sí se encontraba la dificultad para leer y escribir, puesto que “se pudo observar que aún tienen muchos problemas para identificar la b y la d, la g y la j, ll e y, así como las mayúsculas” (p. 25). Desde ese momento, se pudo ver que resolver el diagnóstico les estaba costando trabajo, poder leer y escribir las palabras

de manera correcta, lo que comenzó a ser un aspecto para analizarse y reconocer si sería necesario abordar en dicha temática.

Si bien no se espera que los estudiantes ya puedan desarrollar textos largos, puesto que para su edad aún no es posible, pero por ello es necesario que ya sepan escribir frases sencillas, que puedan reconocer correctamente las letras, tanto consonantes como vocales, sin embargo, como se menciona en el diario de campo el viernes 8 de septiembre de 2023 se llevó a cabo una actividad en la cual el docente titular agregó algunas palabras para que cada uno desarrollara oraciones a lo que se registró que:

Los alumnos tenían más o menos una idea de lo que eran los enunciados; sin embargo, no sabían cómo podrían dar una definición. Les costaba un poco de trabajo escribirlas, pero de manera oral, sabían a lo que se querían referir, por lo que se acercaban para preguntar cómo debían escribirlos y se les decía letra por letra. [p. 35].

Al observar estas situaciones, es evidente que es necesario trabajar la parte de la escritura y la lectura, puesto que en estos estudiantes la problemática no es que no se cuente con el conocimiento o no se hayan reconocido las indicaciones, sino que más bien es el hecho de que ellos desconocen el uso y sonido adecuado de las letras, generando que al momento de escribir, ellos no puedan recibir correctamente la manera de hacerlo, pues los sonidos en muchas ocasiones serán similares para ellos.

Es posible que en los estudiantes de 2° “A” no se haya podido generar una adecuada enseñanza del sonido y del uso de las consonantes y las vocales y la manera en que éstas terminan generando una palabra completa, ya que el día el 10 de octubre de 2023 se registró que “para ellos aún es difícil escribir las palabras completas, sin embargo, si se les va diciendo letra por letra, ya las identifican bien, por lo que así completan sus actividades” (p. 86). Ante ello puede notarse la gran importancia de desarrollar de manera adecuada la enseñanza del uso adecuado de las palabras, puesto que, de lo contrario, se seguirá teniendo un mal desarrollo de esta habilidad.

Generalmente, al momento de escribir solemos escuchar la manera en que suena la palabra para identificar la forma con la que escribiremos, para ello también es necesario tener un adecuado conocimiento del sonido, para

los estudiantes es un proceso que puede ser complicado, puesto que no saben completamente los sonidos, y como se recupera del diario de campo el día martes 7 de noviembre de 2023 “en el dictado se presentó un poco de dificultad con algunas, en su mayoría porque omitían alguna letra o lo escribían con otras letras. Se les mencionó “jabón” y en algunos casos escribían “jamon”, “avon” o “abon” “gabon” (p. 117). Con esto se puede identificar que en ellos está existiendo esa dificultad para escuchar y poder codificar y decodificar de mejor manera.

Tras haber realizado una constante observación e identificar que la problemática que era necesario atender era la lectura y la escritura, se aplicó un cuestionario, el cual comenzaba con la simple fecha, nombre y edad, con ello se podría observar su escritura y si es que todos tenían ya identificados sus nombres completos. Posteriormente, se presentaban cuatro imágenes de animales para que asignaran el nombre de cada uno de ellos, se obtuvieron algunas respuestas como “vaka”, “obeja”, “borego”, “elefate”, “baca”, “Ba-KiTa”, “oBegiTa”, etc.

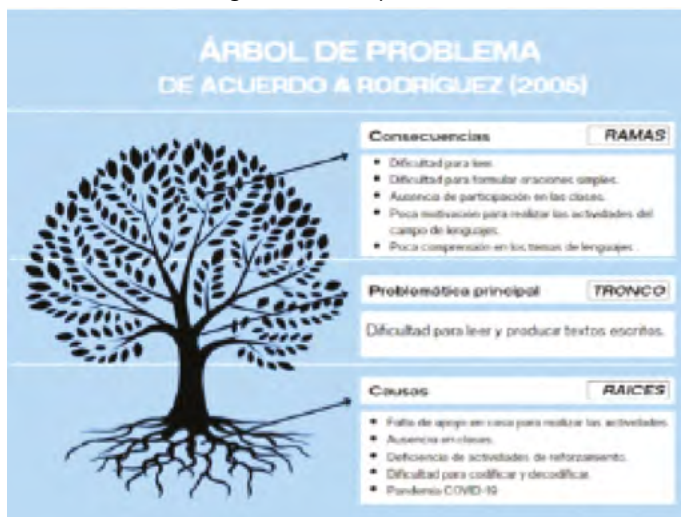
Una vez que los tuvieran, crearían una historia con alguno de los animales, sin embargo, esto no se pudo llevar de la manera más adecuada, debido a que seis alumnos lo realizaron correctamente (estos presentan errores de redacción, ortográficos, etc., los cuales no fueron tomados en cuenta debido a su edad), pero aun así la producción escrita que presentaron fue muy poca, cuatro sólo formularon una pequeña frase relacionando los animales, cuatro hicieron un dibujo retomando alguna historia o algún animal que ellos hubiesen tenido y tres dejaron su respuesta en blanco, a pesar de que se les brindó mucho tiempo para contestarlo.

Más relacionado con la lectura, se aplicaron de igual forma dos reactivos, en el primero se tenía una lectura con información sencilla y clara, una vez que la terminaran se debían de responder tres preguntas, sin embargo, fue muy difícil obtener buenos resultados, debido a que no pudieron realizar la lectura y fue necesario leérsela, para la siguiente actividad que constaba de tres frases, en las cuales debían ordenar correctamente las palabras, ocho hicieron lo posible por ordenarlas, en su mayoría, estas tenían algún error. Ante los resultados obtenidos, fue posible observar y rescatar que los estudiantes de 2° “A” están presentando una mayor dificultad por resolver reactivos que relacionados con la lectura y la escritura,

puesto que principalmente no están realizando una correcta codificación y decodificación, generando que el reconocimiento de las palabras, producción de textos, la legibilidad, ortografía, fluidez en textos y demás aspectos importantes para llevar a cabo estos procesos tampoco se estén generando de manera adecuada.

Debido a que se llevó a cabo una investigación, fue necesario tomar en cuenta cuál sería la mejor forma y método para realizarla de una manera correcta. Una de ellas es la investigación-acción, retomando a Rodríguez (2005). Para llevar a cabo este método, se deben realizar en seis fases. Como uno de los aspectos fundamentales, se generó el listado de las posibles problemáticas y se identificó cual presenta mayor dificultad, para así generar un árbol de problemas, este será posible visualizarlo en la figura 1.

Figura 1 Árbol de problemas



Nota: se presenta el árbol de problemas sugerido por Rodríguez (2005), donde se muestran las causas y consecuencias de la problemática.

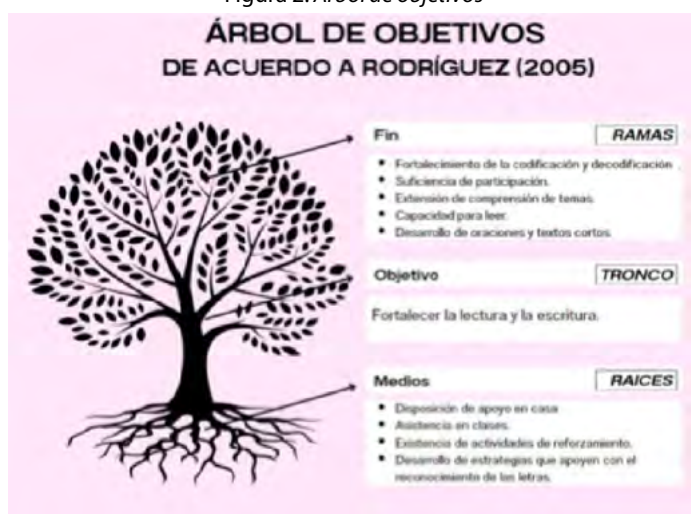
Fuente: elaboración propia.

Es posible observar varias causas que pueden generar que la educación se encuentre con algunas dificultades, debido a que no siempre existe el apoyo en casa y siempre va a ser necesario que se estén llevando a cabo actividades que refuercen sus habilidades, principalmente porque el no atender a las problemáticas generará que se vaya generando mayor rezago y

otras cuestiones, como puede ser la ausencia en los salones de clases, al participar, etc.

Para la segunda fase, se generaron los objetivos, tanto el general como los específicos, partiendo del diagrama (figura 2). Los objetivos son un aspecto esencial, ya que a partir de estos, podremos definir lo que queremos lograr a través de las aplicaciones que se generen. Para la formulación de objetivos, es necesario contar con los diagramas anteriores, ya que se parte de estas ideas, que fueron observadas en nuestra problemática.

Figura 2. *Árbol de objetivos*



Nota: se presenta la elaboración del árbol de objetivos, con base en Rodríguez (2005).
Fuente: elaboración propia.

En relación con la pregunta de investigación, ¿qué estrategias son eficaces para fortalecer la lectura y la escritura?, los objetivos comienzan a tener relación con ella, ya que será nuestra guía acerca de lo que se quiere alcanzar.

Objetivo general: Diseñar e implementar estrategias para fortalecer la lectura y la escritura, a través de cartas, carteles, cuentos y cortometrajes.

Los objetivos específicos están fuertemente relacionados con el objetivo general, presentando como característica que éstos serán más desarrollados y vinculados directamente con lo que se estará trabajando en la investigación, ante ello se generaron los siguientes objetivos específicos:

- Ejercitar la lectura y la escritura, utilizando estrategias didácticas, para desarrollar mejores habilidades lingüísticas.
- Producir distintos textos, como cortometrajes, cartas, cuentos y carteles, utilizando los recursos de su contexto, para reforzar las habilidades de lectura y escritura.
- Evaluar el progreso en lectura y escritura logrado, a través de rúbricas y portafolio de evidencias, para analizar las habilidades adquiridas con la implementación de las distintas estrategias.

En cuanto a la hipótesis de acción, Rodríguez (2005) menciona que, se busca generar una guía de manera general, respondiendo a distintas interrogantes, es decir que plantearemos distintas propuestas para realizar la intervención y mediante ello solucionar; por ello, se generó la siguiente hipótesis: *El diseñar estrategias en las que los estudiantes puedan imaginar, crear y aprender, permitirá que se refuercen las habilidades en lectura y escritura.*

Como se mencionó al comienzo, se presenta en la figura 3 el cuadro de categorías, en el cual es posible observar los aspectos fundamentales de la investigación y a través del cual se llevará a cabo la indagación de antecedentes con relación a las categorías y subcategorías.

Figura 3. Categorías de análisis



Nota: se presentan los aspectos fundamentales para la investigación a realizar.

Fuente: elaboración propia.

La lectura y la escritura son aspectos fundamentales para la vida de cada uno de los seres humanos y es por ello, que los estudiantes de niveles básicos son con quienes se comienzan a desarrollar este tipo de habilidades y capacidades. Por ello, podemos encontrarnos con una gran cantidad de documentos que han llevado a cabo este proceso de reforzamiento o de resolución de esta problemática, ya que como se pudo observar anteriormente, el nivel existente de rezago en cuestión de estas habilidades, es muy grande y que ha afectado a la mayoría de la población tanto en México, como en otros países.

Debido a que es una problemática a nivel mundial, se retoma a Mejía (2021), quién lleva a cabo su intervención con estudiantes de 2° grado en Medellín, Colombia, a través de textos literarios, en dicho documento, se menciona que: “la lectura y escritura son herramientas importantes para desarrollar niveles de pensamiento cada vez mayores, de comunicación e interacción positiva con los demás y con el medio” (p. 7). Mientras que Martínez y Rentería (2020) presentan su documento titulado “Escríbeme una carta. Posdata: escritura como proceso”. Ellas recalcan la importancia del apoyo de los padres de familia. Se plantea el uso de una plataforma digital.

Por otra parte, Castillo (2018) en su trabajo llamado: “Cuentos como estrategias didácticas y su incidencia en el fortalecimiento de los estudiantes” recalca que su problemática está fuertemente vinculada con la deficiencia de comprensión lectora. Mientras que Zepeda y Martínez (2019) a través de su investigación “El cortometraje como estrategia didáctica para optimizar los niveles de comprensión lectora a partir de una selección de cuentos de Sergio Ramírez”, en el cual se espera desarrollar la creatividad, la responsabilidad, propiciar el interés por la lectura, indagar, deducir, decodificar la información, todo a través de la elaboración de un cortometraje.

Tras haber reconocido nuestra problemática, es necesario identificar nuestras categorías, como se puede observar en la figura 3, las categorías de análisis que se presentan son: estrategia didáctica, lectura y escritura. Asimismo, de estas categorías, surgen las subcategorías, relacionándose con las estrategias didácticas, el cuento, cortometraje, cartas y carteles. Para ello, la SEP (2022) menciona que:

Una estrategia didáctica es el conjunto articulado de acciones pedagógicas y actividades programadas con una finalidad educativa, apoyadas en métodos, técnicas y recursos de enseñanza y de aprendizaje que facilitan lograr los aprendizajes y guían los pasos a seguir [p. 1].

Por lo que se podría decir que estrategias didácticas serán todos aquellos métodos, técnicas, materiales, recursos que se estarán utilizando de manera ordenada a través de una serie de pasos, con la finalidad de facilitar el aprendizaje, tomando en cuenta las características del grupo a atender. Asimismo, las narraciones son una parte fundamental para la vida de los seres humanos, por lo que llevarla a cabo, será importante; por ello Alonso (2017) menciona que “la narración, el cuento, la parábola, la fábula, los relatos en general, desvelan aspectos fundamentales de la historia humana que ayudan a cuestionar, comprender y asimilar diversos aspectos de la realidad” (p. 86).

Por medio de la escritura se van a generar las subcategorías, entre ellas una correcta codificación, producción de textos, caligrafía, ortografía, producción de textos, la gramática, la estructura, la organización, etc. En este caso, al estar enfocado en los estudiantes de 2° grado de primaria, sólo se tomarán las subcategorías de codificación, producción de textos y la legibilidad, puesto que al aún ser pequeños no es tan necesario enfocarnos en aspectos mucho más profundos que aún no son capaces de desarrollar y que no van acordes al plan sintético que se presenta por parte de la SEP.

Ante lo mencionado anteriormente, Hall (1980), quien fue el principal en enfocarse en la codificación y decodificación menciona que:

Los códigos de codificación y decodificación pueden no ser perfectamente simétricos. Los grados de simetría –es decir, los grados de “comprensión” e “incomprensión” en el intercambio comunicativo– dependen de los grados de simetría/asimetría (relaciones de equivalencia) establecidos entre las posiciones de “personificaciones”, de los codificadores-productores y decodificadores-receptores [p. 3].

Esto quiere decir que en el proceso de la educación se verá realmente influenciado por la forma en que el docente, como productor de lo que se espe-

ra que los estudiantes puedan decodificar como receptores, sea llevado a cabo de la mejor manera, brindando las herramientas necesarias para que el proceso se pueda generar cada vez con mejores condiciones para cada uno de ellos. Y otro de los aspectos que se estarán tomando en cuenta para el proceso de la escritura, será la legibilidad, a lo que Belart (2004) menciona que:

La legibilidad depende, en buena parte, de si un texto está constituido por frases cortas, de si se utilizan estructuras que permitan al lector avanzar en el contenido del texto, de si se colocan adecuadamente las palabras clave en el lugar preciso, de si las frases conservan el orden lógico, entre otras cuestiones [p. 143].

Por lo que se buscará que los estudiantes tengan la habilidad de escribir un texto de una manera adecuada, permitiendo que se dé una correcta legibilidad, con ello se pretende que ubiquen correctamente los espacios entre palabras de una buena manera, asimismo, se tiene a la fluidez mencionada por Vázquez (2024) quien la define como un proceso en el que se desarrolla una lectura adecuada, se espera que la entonación y las pausas sean marcadas, debido a que con esto permitirá una mejor comprensión, enfocando en que se pueda leer correctamente lo que se tiene escrito, debido a que se ha visualizado que existe la dificultad para llevar a cabo este proceso.

Asimismo, es importante recalcar, que no es tan fácil el poder comprender una lectura, pues se llevan a cabo distintos procesos para poder hacerlo de manera correcta, ya que no sólo consta del conocer correctamente las letras y poder leerlas, también, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2019) menciona que:

La comprensión lectora es una habilidad de gran importancia, no sólo en el ámbito escolar, sino para la vida. Comprender un texto escrito implica integrar la información que se presenta en distintas partes de lo leído, así como también construir significado, vinculando el conocimiento del mundo que posee cada lector [p. 1].

Por ello, es necesario que se vaya desarrollando este tipo de habilidad, para que cada vez se vaya reforzando más y se pueda llegar a comprender

de manera correcta todo tipo de texto. En la Agenda 2030 creada por la CEPAL (2018) a pesar de que se nos habla del desarrollo sostenible, en su 4º objetivo, busca “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. Asimismo, una de las metas es “de aquí a 2030, asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética”, por lo que es importante comenzar a desarrollarlo con los estudiantes más jóvenes y fortalecerlos.

Al encontrarnos dentro de un ambiente escolar, es necesario reconocer que existen distintos documentos que nos rigen, como la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, acuerdos nacionales, etc. Cada uno de ellos, nos permitirá conocer la mejor manera de llevar a cabo ciertas acciones. Además, será importante conocer los aspectos de la Nueva Escuela Mexicana, puesto que, a partir de ahí, podremos identificar los contenidos a llevar a cabo. Partimos desde el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917/2024).

Por otra parte, se cuenta con la Ley General de Educación (LGE) la cual está fuertemente vinculada con la Constitución, buscando la equidad, la excelencia, la mejora continua dentro de la educación, el desarrollo integral del educando. Además, en el capítulo IV, Artículo 18 fracción II menciona que “La comprensión lectora, la expresión oral y escrita, con elementos de la lengua que permitan la construcción de conocimientos correspondientes a distintas disciplinas y favorezcan la interrelación entre ellos” (p. 10). Asimismo, se tiene la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA, 2014/2023) con la cual se hace referencia a ciertas cosas que se deben de tener en cuenta al momento de encontrarse con NNA, ya que estos son poseedores de derechos.

Debido al gran impacto que tiene la lectura y la escritura, se ha tomado en cuenta Aprendizajes Clave (2017) que menciona dentro de sus propósitos que se deberán “Analizar los elementos y recursos de los textos literarios en sus distintos géneros, para que se vaya profundizando en la comprensión, poder leerlos, producirlos y asimismo compartirlos” (p. 166). Asimismo, en el programa sintético de la fase 3 ciclo escolar 2022-2023, dentro del campo

formativo “Lenguajes” menciona que una de las finalidades es que se emplee de manera adecuada los distintos géneros discursivos, que narren experiencias y acontecimientos, realizando descripciones acordes a los objetos, personas, animales, lugares, etc.

La metodología para la intervención que se llevará a cabo es el **Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)**, explicado por Vergara, J. (2015). Este autor nos menciona que es necesario llevar el proyecto a través de una línea del tiempo, puesto que es necesario tener en cuenta los pasos que deberán llevarse. Él propone cinco fases para llevarlo a cabo. La primera es “la ocasión”, “la intención”, “dirigir la mirada”, “la estrategia”, “la acción” y, por último, “la evaluación”. En la página 65 del libro *Aprendo porque quiero* se muestra un diagrama, mencionando dichas fases.

A través de la Nueva Escuela Mexicana, se presentan cuatro campos formativos y se cuenta con siete ejes articuladores, si bien, ante la problemática presentada dentro del grupo, fue necesario trabajar dentro del campo formativo de lenguajes, puesto que, como se menciona dentro del plan de estudios 2022 de la Nueva Escuela Mexicana, elaborado por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022):

Los lenguajes son construcciones cognitivas, sociales y dinámicas que las personas utilizan desde su nacimiento para expresar, conocer, pensar, aprender, representar, comunicar, interpretar y nombrar el mundo, así como compartir necesidades, emociones, sentimientos, experiencias, ideas, significados, saberes y conocimientos [p. 147].

Por ello, es necesario que los estudiantes puedan desarrollar estas habilidades, puesto que permite que ellos tengan mejor manejo de la lengua para poder compartir con sus demás compañeros, con los maestros, su familia y su comunidad, permitiendo un mejor desarrollo de sus habilidades lingüísticas, escritas u orales, comunicación asertiva, resolución de problemas, desarrollo de la imaginación y la creatividad, buscando estrategias que sean favorables para cada uno de los estudiantes, tomando en cuenta sus características e intereses.

Al contar con tres estudiantes que han sido valorados por el departamento de USAER, es importante que se realicen los ajustes necesarios para poder

llevar a cabo una educación adecuada para todos los estudiantes. Ante lo mencionado, el departamento de USAER (2021) a través del manual de apoyo a la educación, menciona que:

El profesor modifica los contenidos, procesos y productos. Utilizar la evaluación para decidir qué modificar: *a)* contenido, es lo que se pretende que los alumnos aprendan y los recursos que usará para lograrlo. *b)* proceso, actividades diseñadas para que los alumnos usen las habilidades básicas dando sentido a las ideas esenciales. *c)* Productos, son insumos en los que los alumnos demuestran y amplían lo que han aprendido [p. 56].

Por ello es necesario tener en cuenta las condiciones de cada uno de los estudiantes, lo que será favorable para su aprendizaje, sin dejar a un lado que será capaz de comprender a sus demás compañeros, pero será necesario realizar los ajustes necesarios. Otro de los aspectos que es necesario tener en cuenta es que la evaluación es un proceso muy importante que se da un proceso mucho más desarrollado, puesto que intervendrán distintos factores, como los agentes que participarán en el proceso, el tipo de evaluación a desarrollar, momentos y los instrumentos a usar. Para ello, Suárez (2002) nos define la evaluación como:

Proceso permanente mediante el cual se conoce, se mide y se dan opiniones sobre todas las circunstancias y elementos que intervienen en la planificación y ejecución del acto docente, con el fin de revisarlos para su mayor eficiencia en el logro de los objetivos [p. 144].

El autor nos menciona que el contexto, el proceso con el que se vaya trabajando la planeación y los resultados van a influir en la manera en que se lleva a cabo la evaluación, no necesariamente porque se deban de tomar para poder evaluar, sino porque estos van a influir directamente en los resultados que los estudiantes presenten. Por otra parte, Vergara (2015) retoma la importancia que tiene el llevar a cabo una evaluación y no solamente calificar, reconociendo que:

La evaluación es un momento de reflexión en el aprendizaje. Es el momento en que detenerse y valorar qué hemos aprendido, cómo lo hacemos, cómo podemos mejorar nuestras competencias y, por tanto, dirigir mejor nuestra acción hacia el objetivo que nos planteamos [p. 56].

Por otra parte, hay distintos instrumentos que permitirán llevar a cabo la evaluación, entre ellos se encuentra la guía de observación, registro anecdótico, diario de trabajo o de clase, organizadores gráficos, portafolio de evidencias, rúbrica, lista de cotejo, preguntas sobre el procedimiento, debates, ensayos, etc. En este caso, se utilizó el portafolio de evidencias y la rúbrica. El portafolio de evidencias permite tener un control con los productos que se han ido realizando, asimismo se podrá observar el avance que se ha tenido durante cierto periodo. Ante ello, la Dirección Nacional de Talento Humano y Conocimiento (2022) menciona que:

Los portafolios son instrumentos de evaluación que contienen muestras documentadas de logros y experiencias personales y profesionales. Se organiza en una carpeta desplegable en el caso que sea en formato de papel, con divisores de clasificación interna, en la cual se reúnen los trabajos, experiencias y producciones significativas, que registran los mencionados logros y experiencias [p. 15].

Por lo antes dicho, el portafolio será una gran herramienta, ya que ahí podremos recolectar los trabajos de los estudiantes, permitiendo organizarlos de la manera en que sea más favorable para el docente y poder reflexionar acerca de lo que se ha ido trabajando en las sesiones. Una vez que se tomaron en cuenta todos los aspectos anteriormente mencionados, se comenzó con la elaboración de la planeación, para posteriormente generar la aplicación de dichos proyectos. Es importante mencionar que se tuvieron que realizar algunos ajustes para llevar a cabo de mejor manera la implementación de estos proyectos. A continuación, se presenta la tabla de manera general de las actividades que se realizaron durante la intervención dentro de los cuatro proyectos implementados.

Tabla 1. *Tabla de proyectos elaborados*

Proyecto	Planeación general	Evaluación
"Cartas a las estrellas".	Preguntas generadoras relacionadas a su periodo vacacional, retomando el uso de la carta de reyes magos. Corrección de textos con uso de reglas ortográficas. Reconocimiento de las partes de una carta, para comenzar a realiza borradores, en un comienzo en parejas para posteriormente ser individual. Compartiendo la carta con otros, al finalizar realizar las evaluaciones correspondientes.	• Diagnóstica y formativa. • Autoevaluación y heteroevaluación. • Portafolio de evidencia y rúbrica.
"Invitando e informando yo también aprendo".	Ubicación de fechas importantes durante los siguientes meses, así como investigación de lo realizado en la escuela. Creación de un cartel relacionado a algún tema conocido. Posteriormente, trabaja con los tipos de carteles y su identificación, para elaboración de ejemplos. Trabajo con apoyo de monografía, realización de carteles que serán expuestos ante el grupo. Mediante un juego, identificarán comas, mayúsculas, minúsculas y uso de b y v. Desarrollo de cartel final a través de borradores identificando los aspectos a corregir.	
"Creando una nueva historia"	Dictados y trabajos de redacción a través de adivinanzas. Explicación de las características y partes de los cuentos. Realización de un cuento retomando actividades anteriores. Lecturas de diversos cuentos fomentando los valores y tradiciones. Explicación e identificación de los diversos subgéneros del cuento y el preferido por cada estudiante. Leyendo cuentos clásicos, para posteriormente cambiar la historia por algo que les gustase más y compartirlos con sus compañeros llevando a cabo una sesión de preguntas de comprensión.	• Diagnóstica y Formativa. • Heteroevaluación. • Portafolio de evidencia y rúbrica.
"Imaginando, creando y presentando".	Presentación de cortometrajes educativos relacionados con temas de valores. Actividad palomera describiendo que conocen de los cortometrajes y cuál sería el que les gustaría ver. Análisis de las diferencias existentes entre una obra, película y el cortometraje. Temas de interés para redacción para creación del cortometraje. Con materiales de casa, comenzar la creación del cortometraje de manera para su presentación.	

Nota: Se presentan brevemente las actividades llevadas a cabo durante la intervención.

Fuente: elaboración propia.

Dentro de los resultados obtenidos ante la aplicación, el primer proyecto que se llevó a cabo, fue **Cartas a las estrellas**, en él se puede observar que existen muchas áreas de oportunidad, principalmente, al utilizar las partes de la carta, puesto que también se presentaron dificultades con la motivación por parte de los estudiantes, ya que consideraban, es más sencillo enviar un mensaje por WhatsApp, que tener que realizar una carta, la cual lleva más requisitos, ante ello, es necesario contar con mayor tiempo de intervención para poder abarcar los aspectos necesarios.

Con la aplicación de este proyecto, los estudiantes tuvieron la oportunidad de visualizar las características que presenta una carta, además de que fue necesario que reconocieran los signos más importantes para que la redacción fuera de la mejor manera, ante esto los resultados fueron favorables, pero existió mucha dificultad para que cada uno generara una motivación para poder estar escribiendo, puesto que además no estaban tan acostumbrados a realizarlo. Mientras que, con los estudiantes que presentaban alguna necesidad en específico, era importante retomarlas para ir generando avances, aunque estos no serían evidentes en las primeras sesiones, fue muy importante que con éstos estudiantes se estuviese trabajando el reconocimiento adecuado de vocales y a la vez de todo el abecedario y así ir generando avances.

El segundo proyecto llevado a cabo, fue titulado **Invitando e informando, yo también aprendo**. Con este proyecto, los estudiantes comenzaron a tener una mayor motivación, puesto que además reconocían más el tema, asimismo, el uso de una monografía para adquirir información fue algo nuevo para ellos que les generó intriga y satisfacción por estar conociendo “nuevas cosas” y que éstas estuvieran siendo utilizadas para generar conciencia entre sus demás compañeros y con sus familias; sin embargo, sería necesario implementar más el uso de la escritura, para que se pueda desarrollar en mayor potencia sus capacidades y fortalecer su confianza al presentar sus trabajos elaborados. A la vez fue favorable para los estudiantes con NEE debido a que podían estar visualizando información de una manera más sencilla.

Con respecto al tercer proyecto **Creando una nueva historia** fue un gran reto poder trabajar con cuentos, debido a que muy pocos los reconocían, puesto que muchos mencionaban que sus papás no les leían y por su cuenta

tampoco lo llevaban a cabo. Pero el estarles dando algunas historias cortas les era más sencillo trabajarlo, asimismo los estudiantes fueron reforzando mucho su redacción con el uso de adivinanzas, ya que al generarlas era necesario que describieran varios aspectos de lo que estaban utilizando, mejorando así la cronología en sus trabajos. Los cuentos permitieron que se trabajaran temas de valores, convivencia y aquellos que fueran necesarios de tratar, conforme a las necesidades de los estudiantes.

Al momento de compartir sus historias con sus compañeros, hacían lo posible por mantener su atención en lo que los demás compartían, en respetar las creaciones de sus compañeros, claramente esto no se logró por completo con todos los estudiantes, ya que en algunos es necesario reforzar mucho más otras aptitudes. Algo que no favoreció a la actividad fue haberla llevado a cabo en uno de los patios, cuando se encontraban ya un poco cansados por los trabajos realizados durante el día, la curiosidad de ver lo que hacían en otros salones y el que aún hablan muy bajito, generaba que no se escuchara tanto y por ende algunos se quedaban observando hacia otros lados.

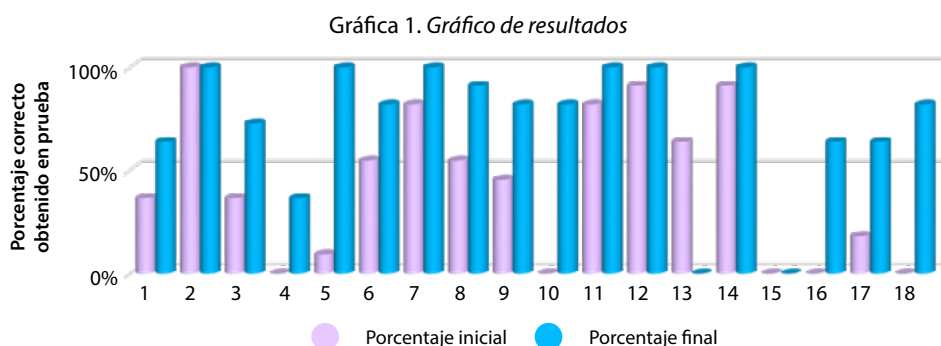
El último proyecto que se llevó a cabo fue **Imaginando, creando y presentando**, en el cual se tuvieron que hacer varias adecuaciones, puesto que los proyectos anteriores se extendieron para retomar algunos temas importantes. Al analizar los resultados obtenidos ante este proyecto se puede decir que es una estrategia funcional para el fortalecimiento de la lectura y la escritura, pero es necesario llevarlo a cabo durante más sesiones para que pueda desarrollarse completamente dentro del salón de clases y puedan visualizarse las creaciones de cada uno de ellos; así, se podría fomentar el trabajo en equipo y, si es posible, hacer uso de la tecnología para que los estudiantes puedan involucrarse con ella y disfrutar del proceso.

En este caso los estudiantes estaban emocionados y en esta ocasión no se estaban quejando por el tener que estar escribiendo, puesto que estaban creando historias que a ellos les gustaban, se sentían motivados y en algunos podría decirse que conmovidos debido a que recordaban cosas que habían pasado con sus familias y también pudieron decidir cada uno cómo llevarían a cabo su presentación, qué materiales podrían ocupar y al momento de presentarlo, se sentían orgullosos de que habían creado y querían que sus compañeros también lo vieran.

Una vez que se terminaron los cuatro proyectos, se aplicó nuevamente el cuestionario utilizado en el diagnóstico con la finalidad de observar qué tanto se había logrado reforzar la lecto escritura a través de las estrategias implementadas. Desde el primer instante en que los estudiantes comenzaron a responder su cuestionario, se pudo observar que ahora avanzaban por su propia cuenta, podían leer por sí mismos las instrucciones (a excepción de nuestros tres sujetos), comenzaron a redactar las respuestas que se les solicitaban sin estarse negando, ya que al comienzo no les gustaba escribir.

Se notaron varias diferencias entre la primera aplicación y esta última, no solamente en cuestión de resultados, su manera de contestarlo, de no hacerlo de malas o molestándose porque tenían que escribir, fue algo muy notorio en ellos. En la figura 4 se presenta un gráfico, donde pueden observarse los resultados obtenidos en porcentaje de la aplicación del cuestionario los cuales se encuentran distribuidos en los 18 estudiantes registrados, cada uno de ellos tienen dos colores, el morado representa el porcentaje de respuestas correctas en la aplicación del diagnóstico y el azul presenta las respuestas en porcentaje adquiridas en el cuestionario final, el cual fue aplicado una vez que se habían finalizado los proyectos.

En el caso del estudiante N° 15 “O” se puede observar ambas escalas en 0, debido a que los días en que se aplicaron ambos cuestionarios no se presentaba, en el caso del estudiante N° 13 “IK” no se tiene registro del cuestionario final, ya que no se presentó a dicha sesión.

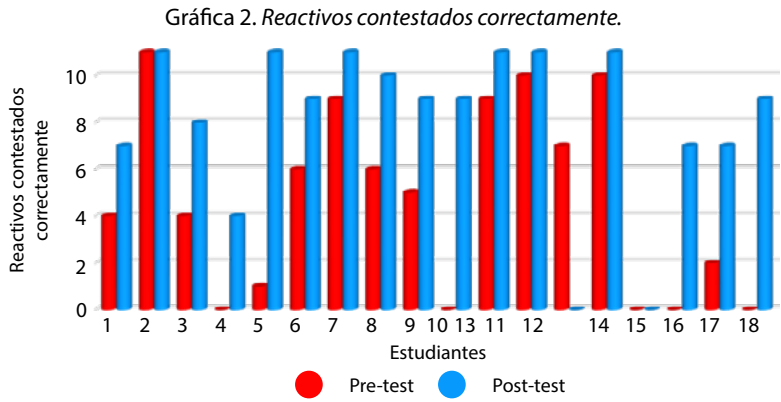


Nota: se presenta gráfico en porcentaje de los resultados obtenidos en los cuestionarios aplicados a los estudiantes del 2° “A” en dos diferentes momentos.

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, con seis estudiantes se obtuvo el 100% en la segunda aplicación, es decir que estos estudiantes obtuvieron los 11 reactivos correctamente (gráfica 1); sin embargo, de estos datos con tres se puede decir que ellos ya tenían un buen proceso, ya que en la primera aplicación obtuvieron, en uno el 100% y en las otras, dos estudiantes tenían un 90%, pero esto no quiere decir que no se hayan generado cambios, en los cuestionarios puede percibirse que su redacción fue un poco más, además de que los errores de redacción fueron menos e intentaron hacer uso de los signos trabajados durante los proyectos.

Asimismo, se puede observar un avance en los tres sujetos que se tienen con USAER, que en este caso son el número 1, 4 y 16; con los que mayor avance se puede observar es con nuestro sujeto 4 “G” y 16 “C”, ya que ambos tenían un desarrollo de 0%, debido a que aún no reconocían correctamente las letras y tras el desarrollo de los proyectos y los ajustes realizados se pudieron observar avances, puesto que para el cuestionario final “G” obtuvo un 36% es decir cuatro respuestas contestadas de manera escrita, ya que el restante del cuestionario fue respondido de manera oral, al igual que “C”, pero él obtuvo un 64% es decir siete respuestas correctas (gráfica 2).

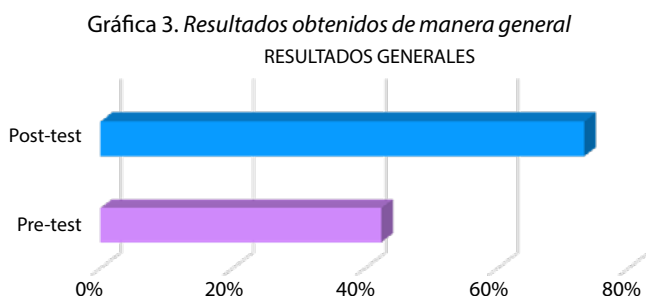


Nota: se presentan los reactivos contestados correctamente en ambas ocasiones por estudiante.
Fuente: elaboración propia.

Es importante reconocer los avances que presentaron los estudiantes, puesto que todos lograron obtener resultados favorables, a través de la aplicación de los proyectos; 17 de los 18 obtuvieron resultados mayores a seis, solamente

uno obtuvo cuatro, pero con él se aplicaron ajustes, también es importante mencionar que como se puede visualizar con el estudiante 5 “IA” y 17 “S” generaron resultados muy favorables al final en el cuestionario, ya que sus respuestas iniciales habían sido de uno y dos respuestas correctas y en la final, de 11 y 7. En el caso de la estudiante 11 “F” no se presentó en la aplicación del diagnóstico por lo que no se tiene su registro y en el caso de la estudiante 18 “AV” aún no se encontraba dentro del grupo, ya que se integró hasta el 9 de enero de 2024 y el diagnóstico fue aplicado el 19 de septiembre de 2023.

De manera general se obtuvieron buenos resultados (figura 3); al realizar el conteo de respuestas en ambas aplicaciones se obtuvieron diferentes números, en la primera solamente se registró un 42% de respuestas correctas, mientras que en la última aplicación se obtuvo ya un 73%, no se alcanzó el 100%, ya que con algunos estudiantes es necesario reforzar en algunas áreas, además de los ajustes que se tuvieron que realizar para que los resultados fueran acordes a las necesidades que presentaba cada uno de los estudiantes.



Nota: se presenta el gráfico de respuestas correctas obtenidas en ambas aplicaciones.
Fuente: elaboración propia.

A pesar de que no se alcanzó un 100% de respuestas correctas, tras haber estado trabajando desde el 8 de enero de 2024 al 22 de marzo de 2024 fue visible un avance significativo en los estudiantes, se logró generar un poco de interés en realizar escritos, hacían constantemente el intento de escribir correctamente, reconocieron y comenzaron a hacer uso del punto, del acento y la coma, así como también la mayúscula y la minúscula utilizando el color rojo para identificarlos mejor, sin embargo, no se alcanzó a lograr por completo esto con todos los estudiantes, cada uno fue avanzando

en su proceso, sin ser forzado a aprenderlo al mismo ritmo que los demás, y cada uno de los avances obtenidos son valorados y han sido obtenidos por el esfuerzo de cada uno.

En conclusión, se reafirma la importancia de la lectura y la escritura para todos los seres humanos, ya que con ello desarrollarán muchas habilidades y capacidades, además de mejorar el proceso de comunicación. Además, en los niños pequeños es necesario llevar a cabo este proceso de lectoescritura, ya que poco a poco tendrán mayor acercamiento y qué mejor que éste se desarrolle de la mejor manera y que pueda ser llamativa y satisfactoria para ellos.

Actualmente, podemos encontrarnos con muchos recursos que favorezcan en el desarrollo de la lectoescritura, sin embargo, también es necesario e importante reconocer cuáles son las características que se presentan dentro de nuestro contexto, ya que en ocasiones este tipo de recursos no serán factibles y se tendrán que aplicar algunas otras estrategias como fue el caso en esta ocasión, ya que al no contar con los recursos digitales dentro de la institución, todo se tuvo que llevar a cabo de una manera más tradicional, sin embargo, eso no impidió que se buscaran técnicas para que este proceso pudiera llevarse de la mejor manera y que para los estudiantes el leer y escribir se volviera algo más interesante.

Una vez que se ha analizado lo trabajado en cada uno de los proyectos, así como los resultados obtenidos en el cuestionario final, se puede decir que la carta, cartel, cuento y cortometraje como estrategias didácticas fueron eficaces para poder fortalecer la lectura y la escritura en los estudiantes de 2° de primaria, ya que recordando el objetivo principal que era “Diseñar e implementar distintas estrategias para fortalecer la lectura y la escritura, a través de cartas, carteles, cuentos y cortometraje” se logró lo planteado en un inicio, que era fortalecer las habilidades en lectoescritura que los estudiantes ya tenían, puesto que ya contaban en su mayoría con ella, solamente era motivarlos a escribir, generarles el gusto por la lectura y que esto no lo vieran como algo aburrido y el proceso de aprendizaje sería mucho más sencillo para cada uno de los estudiantes, puesto que se basarían en cosas que les gustaran.

La gran ventaja que se puede observar al utilizar este tipo de estrategias es que se podrá vincular con todo aquello que esté rodeando la vida de nuestros estudiantes, puesto que, con cualquiera de estas estrategias, se pueden abordar

temas importantes, comenzando con la lectura, escritura, ortografía, artes, hasta el trabajar con problemáticas contextualizadas, como el cuidado del agua, bullying, valores, cultura, manejo de las emociones, etc. Sin embargo, es necesario recalcar que durante la intervención se presentaron ciertas complicaciones durante el proceso, además será necesario tener muchos aspectos en cuenta para el desarrollo de cada uno de los proyectos, por lo que las sesiones para abordarlo podrán ser varias, pero como ya se mencionó, se podrán incluir muchos temas que ayuden a tratar diferentes necesidades.

Otro de los aspectos esenciales para llevar a cabo los proyectos de la mejor manera, es tener en cuenta a todos los integrantes, para que de esta forma disfruten su proceso de aprendizaje y como docente también sea agradable el desarrollo personal. Asimismo, se podrá desarrollar la creatividad de cada uno, favorecer el desarrollo de la interioridad, generar motivación a cada día ser mejores y que todos son capaces de lograr lo que imaginen, puesto que todos son inteligentes, talentosos, brillantes e importantes.

Referencias

- Alonso, A. (2017). *Pedagogía de la interioridad*. P. 86. Editorial Narcea. ISBN papel: 978-84-277-1799-2
- Belart, F. (2004). La legibilidad: un factor fundamental para comprender un texto. <https://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-pdf-13064529>
- Castro, S. y Guzmán de Castro, B. (2005) Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: Una propuesta para su implementación. <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140372005.pdf>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917/2024) Constitución publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917. Última reforma publicada el 24-01-2024. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Crawford *et al.* (2020). La Universalización de la Alfabetización Básica: ¿Cómo lograr que todos los niños lean? <https://blogs.worldbank.org/es/education/la-universalizacion-de-la-alfabetizacion-basica-como-lograr-que-todos-los-ninos-lean>
- DGB (2004). Manual de estilos de aprendizaje. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/1002/1/Manual%20Estilos%20de%20Aprendizaje%202004.pdf>
- Dirección Nacional de Talento Humano y Conocimiento (2022) Guía para la elaboración de instrumentos de evaluación. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/03-2023-guia-herramientas-evaluacion-residentes.pdf>
- El Universal (2019). Pruebas PISA: qué países tienen la mejor educación del mundo. <https://www.eluniversal.com.mx/mundo/pruebas-pisa-que-paises-tienen-la-mejor-educacion-del-mundo/>

- Fernández, E. (2020). Librobus recorrido por Neza. <https://www.fondodeculturaeconomica.com/Noticia/1189>
- INEE (2017). Condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los preescolares de México <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1D257.pdf>
- INEE (2018). La Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/ECEA12402.pdf>
- Jociles, M. (2016). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. (redalyc.org)
- Ley General de Educación (2023). Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 20-12-2023. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Ley General de Los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014/2023). Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación, el 26 de mayo de 2023.
- Noriega, M. *et al.* (2021). Importancia del contexto social para la investigación. <https://revistasep.usac.edu.gt/index.php/RevistaSEP/article/download/77/109/409>
- Pellicer *et al.* (2013). La observación participante y la deriva: dos técnicas móviles para el análisis de la ciudad contemporánea. El caso de Barcelona (scielo.cl)
- Rodríguez, J. (2005). La investigación acción educativa ¿Qué es? ¿Cómo se hace?, pp. 35-81. ISBN: 9972-33-237-3.
- Rodríguez, J. (2005). La investigación acción educativa ¿Qué es? ¿Cómo se hace?, pp. 35-81. ISBN: 9972-33-237-3.
- SEP (2010). Modelo de Gestión Educativa Estratégica. PP. 67-77
http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/recursos_evaluacion/materiales/escuelas%20de%20calidad/Modelo%20de%20Gestión%20Educativa.pdf
- SEP (2017). Aprendizajes Clave Educación primaria 1er grado. ISBN: 978-607-97644-6-3
- SEP (2022). Avance del contenido del Programa sintético de la fase 3.
<https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/Avance-Programa-Sintetico-Fase-3.pdf>
- SEP (2022). Guía para el diseño de estrategias didácticas. <https://dgetaycm.sep.gob.mx/storage/recursos/2022/08/ZU9A7I6ewP-Gu%C3%ADa%20para%20el%20dise%C3%B1o%20de%20estrategias%20did%C3%A1cticasV3%20080819.pdf>
- SEP (2022). Plan de estudios 2022. <https://info-basica.seslp.gob.mx/programas/departamentos-educativos-programas/plan-de-estudios-de-la-educacion-basica-2022/>
- Suárez, R. (2002). La educación: Estrategias de enseñanza-aprendizaje, teorías educativas. Trillas ISBN:978-968-24-6505-5
- USAER (2021). Manual de Apoyo a la educación inclusiva. <https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/05/X7DHjhOjh-CAMP-MANUAL-USAER.pdf>
- Valverde, L. (1993). Revista de trabajo social. Diario de Campo. <https://www.binasss.sa.cr/revistas/ts/v18n391993/art1.pdf>
- Vázquez, A. (2024). Cap. 6 Lenguaje escrito y procesos cognitivos. <https://cognicion.psico.edu.uy/6>
- Vergara, J. (2015). Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) paso a paso. ISBN: 978-84-675-8350-2

12. Uso de material concreto para la heurística en la resolución de problemas en alumnos de 4° grado

VALENTINA BARRÓN ARRIAGA*

<https://doi.org/10.52501/cc.309.12>

Resumen

El aprendizaje de las matemáticas, es considerado como uno de los más difíciles por el razonamiento y análisis que implica para su resolución, sin embargo, cada individuo posee la habilidad y conocimiento vivencial para resolver situaciones de manera permanente, algunas con mayor grado de dificultad que otras. El aprendizaje formal de las matemáticas parte desde los conceptos básicos del lenguaje matemático, en donde el educando asimila los elementos y significado de las operaciones básicas es decir, la aritmética, siendo la base para la resolución de problemas matemáticos en diferentes niveles de formación académica. Es aquí, en donde los alumnos identifican las matemáticas como una asignatura difícil, compleja y aburrida, debido al uso de números, generando disgusto y frustración en el momento que se requiere del análisis y razonamiento para resolver un ejercicio, debido a que las matemáticas son consideradas una ciencia exacta, son sistemáticas para su uso y aplicación, todo lo que nos rodea es medible. En esta investigación se abordará la heurística como la habilidad para resolver problemas a partir de una serie de análisis y reflexión que genere en el educando un panorama con diferentes posibilidades de resolución, potenciando su pen-

* Maestra en Educación Básica. Docente frente a grupo con alumnos de primer grado. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9999-3664>

samiento crítico, la creatividad y habilidad de cálculo mental. Se presenta el diagnóstico del eje problematizador, la descripción del contexto geográfico, institucional y pedagógico, a partir de la aplicación de instrumentos que dan sustento a la necesidad de esta investigación, así como los objetivos generales y específicos, la pregunta de investigación y la hipótesis de acción se abordará el marco teórico y conceptual, es decir la heurística, el material concreto, la aritmética y la resolución de problemas. Actualmente los procesos de enseñanza y de aprendizaje reflejan la necesidad de implementar estrategias docentes, que tengan impacto en el alumno para adquirir los conocimientos permanentes para su aplicación en las situaciones de la vida cotidiana, en este proceso se requiere identificar y diagnosticar las necesidades de aprendizaje del alumno para fortalecer sus áreas de oportunidad.

Palabras clave: *Heurística, material concreto, aritmética, resolución de problemas.*

Introducción

La heurística, entendida como un conjunto de estrategias y métodos que facilitan la resolución de problemas, se ha convertido en una herramienta fundamental en el ámbito educativo, especialmente en la enseñanza y aprendizaje de la aritmética. En un mundo donde las habilidades matemáticas son esenciales, el desarrollo de la heurística no sólo permite a los estudiantes abordar problemas aritméticos de manera más efectiva, sino que también fomenta un enfoque creativo y crítico hacia las matemáticas. La utilización de material concreto en este proceso enriqueció el aprendizaje, permitiéndoles no sólo resolver problemas, sino también comprender los conceptos subyacentes que los sustentan.

El uso de material concreto, ofreció a los estudiantes una representación tangible de los números y las operaciones aritméticas; este enfoque multisensorial ayudó a que pudieran visualizar problemas abstractos, lo que resultó en una comprensión más profunda de las relaciones numéricas y de las operaciones básicas, la manipulación de estos materiales proporcionó a los educandos la oportunidad de experimentar directamente con las mate-

máticas, lo que les permitió explorar diferentes estrategias de resolución y descubrir qué métodos son más efectivos en contextos específicos.

Además, el desarrollo de la heurística en la resolución de problemas de aritmética mediante material concreto promovió la autonomía en el aprendizaje, los estudiantes se vieron motivados a investigar por sí mismos, proponiendo distintas estrategias y evaluaron la eficacia de cada una de ellas, fomentando así su pensamiento crítico, este proceso no sólo mejoró su capacidad para resolver problemas aritméticos, sino que también les brindó herramientas que podrán aplicar en situaciones futuras tanto en el ámbito académico como en su vida cotidiana.

La importancia del desarrollo heurístico no se limitó al mero acto de resolver problemas, se extendió a la formación de una mentalidad matemática robusta y flexible; al involucrarse los estudiantes en el uso de material concreto, se promovió un ambiente de aprendizaje colaborativo donde se compartieron conocimientos y se discutieron distintas formas de abordar un mismo problema, esto no sólo enriqueció la experiencia de aprendizaje individual, sino que también fortalece la comunidad educativa, creando una cultura de apoyo mutuo y colectivo.

Finalmente, la heurística, acompañada del uso de material concreto, se erigió como un pilar fundamental en la enseñanza de la aritmética, preparando a los estudiantes no sólo para enfrentar desafíos matemáticos, sino también para desarrollar competencias que les serán útiles a lo largo de su vida, en un contexto educativo que cada vez responde más a las necesidades de un mundo en constante cambio, la integración de estos enfoques es clave para formar individuos capaces de adaptarse y prosperar, híbridos entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y la aplicación, por lo tanto, el desarrollo de la heurística a través del material concreto no sólo fue pertinente, sino esencial en la educación matemática contemporánea.

Desarrollo

Actualmente, los procesos de enseñanza y de aprendizaje reflejan la necesidad de implementar estrategias docentes, que tengan impacto en el alumno para adquirir los conocimientos permanentes para su aplicación en las

situaciones de la vida cotidiana, en este proceso se diagnosticaron las necesidades de aprendizaje del alumno para fortalecer sus áreas de oportunidad. Para identificar la problemática se realizó un diagnóstico, “el cual es un proceso general de identificación y valoración de las necesidades que presenta un sujeto en un contexto dado” (De la Orden, 1969, p. 125).

El docente, cuando aplico el diagnóstico pedagógico, se preguntó: ¿Por qué no aprende el niño? ¿Cuál es la causa de la dificultad? ¿Qué medidas tomar para atenuar la dificultad? Esta reflexión le facilitará reconocer las necesidades del alumno. Buisan, Ballesteros y Anaya (1997) mencionan que la formulación de interrogantes y la fijación del tipo de actuación siempre ha de tener presente su objetivo, que es mejorar la situación que se presenta por otra mejor o más deseable, ya sea a través de programas de prevención o programas de intervención. Se menciona a continuación la secuencia de trabajo que se realizó para sustentar la metodología de diagnóstico:

1. *Demanda del diagnóstico*: la necesidad de este diagnóstico surgió a partir de la observación que el investigador identificó en su práctica docente, visualizando poca habilidad en la resolución de problemas en su grupo de alumnos de 4° grado.
2. *Recogida inicial de información*: los resultados obtenidos del Sistema de Alerta Temprana (SISAT), examen diagnóstico de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU), el instrumento aplicado de elaboración propia y una guía de observación, se identificó dificultad en la resolución de problemas.
3. *Formulación de hipótesis*: se detectó que el grupo tiene bajo aprovechamiento en la asignatura de matemáticas, específicamente en aritmética y en la resolución de problemas.
4. *Validación de hipótesis*: de acuerdo al análisis desglosado de los resultados de la prueba de elaboración propia, resultados de prueba SISAT y MEJOREDU, se identificó bajo nivel de logro de los aprendizajes esperados fundamentales del ciclo anterior en los alumnos de 4° grado.
5. *Dictamen de resultados*: se identificó el eje problematizador a favorecer en una propuesta de intervención para la mejora de los aprendizajes y habilidad para la resolución de problemas en la aplicación de la aritmética.

El grupo de 4° grado tuvo las características generales de contar con una matrícula de 28 alumnos, 14 niñas y 14 niños, entre 9-10 años de edad. Se aplicó el test de estilos de aprendizaje de Blander (1982), identificando que predomina en el grupo el kinestésico-visual. Para identificar cuáles fueron los niveles de logro de los aprendizajes esperados en los alumnos de 4° grado de primaria, se retomó a Piaget (1998) con los estadios de desarrollo del niño en el momento de operaciones concretas que abarca de los 7 a 12 años; en donde comienzan a usar la lógica para llegar a conclusiones válidas, para esto es necesario generar situaciones reales directas y no abstractas.

Por otra parte, cabe mencionar a Ausubel (1983) en su teoría de aprendizaje significativo en donde destacó que el alumno debe construir conocimiento a partir de su propio descubrimiento, considerando sus saberes previos con los nuevos para crear su propio concepto nuevo del evento, en donde el aprendizaje es significativo porque es un conocimiento a largo plazo, se debe mantener motivado para generar curiosidad de seguir investigando.

Vinculando lo anterior con el Plan y Programa de Estudio 2011 se reflejó en las competencias para la vida, específicamente la de aprendizajes permanentes direccionados a la asignatura de matemáticas, los cuales son saberes que se adquieren de forma continua retomando los saberes previos y reforzando con los nuevos, reflejados en el campo de formación académica del Modelo Educativo 2017 Aprendizajes Clave, en donde el enfoque competencial se favorece de forma gradual, creando un espiral de conocimientos significativo.

Considerando los aprendizajes esperados fundamentales de Plan y Programa 2011 en el Marco Común de Aprendizajes Fundamentales de tercer grado en el instrumento de elaboración propia, los resultados de prueba SISAT en el área de cálculo mental y MEJOREDU en la asignatura de matemáticas, se identificó como problemática prioritaria trabajar en el fortalecimiento de la asignatura de matemáticas, para que continúen desarrollando su formación académica.

En la resolución de problemas, a partir de los aprendizajes esperados fundamentales del Marco Común de Aprendizajes Fundamentales (MCAF) de tercer grado del Plan y Programas 2011, se realizó el análisis de los ítems retomados del Libro de Texto Gratuito de Matemáticas (Desafíos matemá-

ticos) de 4°, de las secuencias de diagnóstico para identificar los saberes previos de los alumnos.

Los resultados del instrumento aplicado para dar sustento a la problemática reflejar que partiendo del concepto del número y lenguaje matemático, en los ítems 1, 2 y 3 el 48% del total de 28 alumnos no escribieron la notación desarrollada de las cifras. En los ítems 4, 5, 6, 7 y 8 el 41% de los alumnos no comprendieron la instrucción al acomodar las cifras de menor a mayor; en los ítems 9 y 10 el 67% de los estudiantes se confundieron con el paréntesis y no supieron contestar el ejercicio. En el ítem 11 el 90% de los alumnos no lograron el razonamiento y análisis del problema, al no asimilar la palabra descuento como una resta.

En el ítem 12 sólo el 3% de los alumnos asimiló las cifras que se deben dividir. En el ítem 13 únicamente el 3% de los alumnos identificó que debía resolver tres multiplicaciones y sumar sus productos; en el ítem 14 el 0% de alumnos, es decir, ninguno identificó que debía resolver tres multiplicaciones, ya que otros datos estaban de sobra, finalmente en el ítem 15 el 97% de los alumnos no logró resolver de manera mental la multiplicación y división del problema.

El segundo instrumento en que se sustentó el eje problematizador, son los resultados de la prueba de evaluación diagnóstica MEJOREDU aplicada al inicio del ciclo escolar 2022-2023, la asistencia regular y de grupo completo permitió aplicar la prueba de manera directa, bajo observación y tiempo de resolución a los alumnos de 4° grado, esta vez el instrumento reflejó resultados más confiables que permitieron visualizar las áreas de oportunidad de los alumnos. De acuerdo a los resultados el nivel de los saberes previos de los alumnos, respecto a los aprendizajes esperados del ciclo pasado, reflejó que la matrícula actual del grupo de 4° grado sólo el 46.7% de los 28 alumnos tienen conocimiento y aplicación del sentido numérico y pensamiento algebraico.

Es decir, que se requiere reforzar el eje de número, álgebra y variación de acuerdo a Plan y Programa 2011. El tercer instrumento en donde se identificó la problemática; son los resultados de prueba SISAT, de acuerdo a la rúbrica de evaluación, en cálculo mental el grupo de 4° tiene un resultado de 60% de alumnos en el indicador de “requiere apoyo”; el 30% en desarrollo y 10% en nivel esperado, es decir, falta fortalecer la habilidad de cálculo mental para la resolución de problemas.

La comparación de los resultados del primer momento de evaluación diagnóstica MEJOREDU, con resultado del 47.6% en el eje de número, álgebra y variación; la prueba SISAT con el 60% de alumnos en el indicador “requiere apoyo” y el examen diagnóstico de elaboración propia, en donde el aprovechamiento es bajo, no se logró la resolución de problemas que implicaban más de una operación para llegar al resultado.

Justificación de la investigación

La causa raíz de la problemática es la deficiencia de los saberes previos desde el concepto de número, el valor posicional, pasando por las secuencias, falta de identificación de signos y su representación como indicador de la operación a realizar. El vocabulario matemático en donde a la suma también se le llama adición y a la resta, sustracción, sus elementos, componentes, significado literal del concepto, el dominio de las tablas de multiplicar como una suma abreviada, la colocación de los números en operaciones con punto decimal, las partes de la división y sus diferentes posibles representaciones.

En la aritmética, la orientación como se presenta el algoritmo al alumno, en ocasiones es el factor que lo hace dudar y pone en conflicto ante un ejercicio que no identifica por la falta de análisis y razonamiento de los planteamientos. De manera que esta investigación es necesaria para proporcionar a los alumnos, las herramientas y estrategias que favorezcan la habilidad de pensamiento matemático, desde el cálculo mental hasta el análisis y razonamiento en la resolución de problemas de manera asertiva, direccionado hacia un aprendizaje significativo como una competencia para la vida y sus aplicaciones en los diferentes contextos en que se desenvuelve el alumno.

Árbol de problemas

Silva (2001) expone que “para hacer frente a un problema necesitará comprender qué lo causa y cuáles podrían ser sus efectos, consiste en una representación lineal, ofrece una visión holística, sistémica, permitiendo desglo-

sar pensamientos lógicos de lo general a lo particular” (p. 336). En la recolección de datos en la fase intensiva del diagnóstico se identificó la falta de habilidad matemática en los alumnos de 4° grado, que se sustenta en la exigencia educativa planteada en el Artículo 3°, los saberes previos, Plan y Programas 2011 en los aprendizajes esperados.

Se identificaron las problemáticas, tales como aprendizajes previos fallidos, falta de análisis en resolución de problemas, no asimilaban los conceptos numéricos y signos matemáticos, no asociaban las posibles soluciones con la vida cotidiana, se confundían cuando se les presentaba el ejercicio con otra estructura u orientación. El uso de estos materiales se direccionó a la comprensión de los educandos para un aprendizaje significativo, a partir de la práctica docente y la contextualización de los diferentes escenarios en que se desenvuelven, con situaciones reales de su vida cotidiana, en donde ellos mismos asimilaron la necesidad de saber tomar decisiones para resolver problemas de cualquier tipo.

Objetivo general

- Desarrollar la heurística para el razonamiento de la resolución de problemas a través del material concreto para su comprensión y logro de un aprendizaje significativo.

Objetivos específicos

- Usar material concreto para desarrollar la heurística en la resolución de problemas que impliquen el uso de la aritmética.
- Comprender el planteamiento de un problema matemático a partir de los datos que se le presentan conforme a los cinco pasos del modelo IDEAL.
- Analizar las operaciones aritméticas que debe resolver para obtener la respuesta.

De aquí surge la siguiente pregunta investigación:
¿Cómo favorecer el razonamiento para la resolución de problemas matemáticos en alumnos de 4° grado?

Hipótesis de acción

El material concreto influyó significativamente en la comprensión y resolución de problemas matemáticos, en el planteamiento de situaciones de la vida cotidiana, estimulando el pensamiento reflexivo para el análisis de la posible solución, por lo que el modelo IDEAL, desglosó los datos del problema de manera específica para su análisis, permitiendo a los estudiantes la asimilación de la información mediante la heurística para llegar al resultado.

Fuenlabrada (2005) respecto al enfoque para la enseñanza de la Aritmética, sostiene el postulado didáctico de ir de lo “sencillo a lo complejo”, que deberá plantearse en términos de las situaciones problemáticas mismas, de las relaciones entre los conceptos involucrados para la puesta en marcha de las soluciones, favoreciendo en todo momento, el tránsito de procedimientos, soluciones espontáneas no convencionales hacia otras de mayor complejidad y abstracción, hasta llegar a nociones, conceptos u operaciones aritméticas convencionales.

Chamorro (2005) respecto a la resolución de problemas en la educación básica como uno de los núcleos de la formación lógico-matemática, propone introducir al alumno de una forma espontánea para despertar su interés, es necesario que el maestro capte la idea de problema que pretende proponer, a través del análisis, comparación y selección de una serie de situaciones que permitan disociar la idea de problema de la idea de ejercicio.

Marco teórico pedagógico

Esta investigación planteó la necesidad de potenciar el análisis y razonamiento de la resolución de problemas, despertando el interés y motivación del alumno para generar sus propias estrategias, a través del uso de material

concreto, desarrollando su creatividad al diseñarlo, elaborarlo, manipularlo y encontrarle diferentes aplicaciones para llegar al resultado de la incógnita, del planteamiento de un problema que implique resolver operaciones aritméticas combinadas.

Conceptualización de la investigación

Entre los principales teóricos de la corriente constructivista y cognitivista destacaron las propuestas de Piaget (1973) con su teoría del desarrollo cognitivo, por la edad de los alumnos y la etapa cognoscitiva en que se encuentran; Vygotsky (1931) con su teoría sociocultural, de la zona de desarrollo próximo, Ausubel (1983) con su teoría del aprendizaje significativo, por la importancia de retomar los saberes previos y Bruner (1968) con su teoría del aprendizaje por descubrimiento, a partir de la heurística.

En relación con lo anterior Piaget (1973) en su libro de seis aportaciones de psicología, explica la teoría de los cuatro estadios del desarrollo cognitivo: sensoriomotor el recién nacido y el lactante de 0 a 2 años, preoperacional la primera infancia de 2 a 7 años, operaciones concretas la infancia de los 7 a los 11 años, operaciones formales a partir de los 12 años, es aquí en donde retomaremos el estadio llamado operaciones concretas.

En este sentido retomando a Ausubel (1983) destacó que los saberes previos son la base para adquirir un aprendizaje significativo una vez que el alumno interioriza el nuevo conocimiento, mencionó “si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un sólo principio, enunciaría este: “El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente” (p. 37), es aquí en donde la información nueva se complementa y amplía para generar la reflexión de su utilidad y aplicación.

En ese mismo contexto la teoría de Jerome Bruner (1968) sostiene que el descubrimiento consiste en reorganizar o transformar la experiencia, de manera que se pueda adquirir más consolidada, de manera hipotética y heurística antes que de manera expositiva. “El descubrimiento es un tipo de razonamiento inductivo, ya que los alumnos pasan de estudiar ejemplos específicos a formular reglas, conceptos y principios generales. Se conoce

también como aprendizaje basado en problemas, aprendizaje de indagación o aprendizaje de experiencia” (p. 40).

Vinculando las teorías anteriores, para que el alumno adquiriera un aprendizaje significativo dentro de los Planes y Programas de Estudio de Educación Básica 2011 y 2017, en su primer principio pedagógico colocaban al estudiante al centro del proceso educativo adecuando las estrategias de enseñanza de acuerdo a la etapa de desarrollo en que se encuentren los alumnos según Piaget (1975), también coinciden en generar ambientes de aprendizaje que se refiere a estimular la motivación intrínseca del alumno, aparecen las ideas de Bruner (1968) con el aprendizaje por descubrimiento.

La heurística es una disciplina de la actividad racional humana que puede tener dos acepciones: la primera, de carácter científicista, la describe como el método de indagación basado en la experiencia, con el objeto de explicar problemas específicos, concierne el uso de métodos inductivos racionales, en esta línea son significativos los aportes del filósofo y matemático húngaro Lakatos (1983):

La segunda de acuerdo al matemático Polya (1989) de origen húngaro, plantea reglas heurísticas que guían a la solución de problemas, a partir de cuatro etapas esenciales: entender el problema, concebir un plan, ejecución del plan y por último analizar la solución, guiados por interrogantes que metódicamente conducen a la solución. En su obra, indicó que la heurística moderna trata de comprender el método que conduce a la solución de problemas. Asimismo, señala que para acercarse al problema es conveniente poseer conocimientos previos y desarrollar situaciones similares [p. 102].

Partiendo de las características del proceso de solución de problemas, el cual va dirigido a revelar las relaciones necesarias para hallar la vía de solución a partir del contenido del enunciado, se logra mediante la comprensión del mismo; también el concepto de comprensión de problemas matemáticos permite lograr unidad entre los procesos reflexivos, analíticos, heurísticos y de razonamiento para la solución de problemas.

La aritmética es aquella rama dentro de las matemáticas que se ocupa del estudio de los números y las operaciones básicas (suma, resta, multiplicación y división) que pueden realizarse con ellas, es utilizada para las tareas

cotidianas más elementales, por ejemplo contar, pero también en aquellos contextos que exigen la resolución de cálculos científicos más complejos. Fernández (1979), señalan que “las operaciones aritméticas es el arte o capacidad de contar y realizar operaciones con los números” (p. 52), en su aprendizaje entran en juego una serie de funciones que lo hacen muy complejo, tales como: el desarrollo intelectual, la maduración de percepción del niño, el lenguaje y la simbolización.

Dificultades más frecuentes en el aprendizaje de las operaciones aritméticas, en el tercer nivel de educación primaria, son con frecuencia la falta de vocabulario matemático, ya que implica una asimilación de símbolos en ese puente de lo concreto a lo abstracto. Respecto a la suma, les cuesta mecanizar este proceso desde el valor posicional, su sinónimo de adición, su simbología, el aumentar, agregar, poner y aunque logran aprender el ejercicio, no ejercitan el cálculo mental, ya que necesitan apoyo de materiales para resolverla, lo que genera que se olvide con facilidad.

En la resta o sustracción, no tienen noción de reversibilidad, no comprenden del todo el quitar, aminorar, simplificar, no colocan de forma correcta las cantidades para realizar el ejercicio, además de que inician la resolución de ejercicio de izquierda a derecha. Respecto a la multiplicación al ser una suma abreviada, generalmente los alumnos entienden el procedimiento de resolución, pero la dificultad se refleja cuando no se saben las tablas de multiplicar al momento de su aplicación en la multiplicación; la división es el complemento de las anteriores, desde su simbología, el acomodo de las cifras, la separación de cifras conforme avanza la resolución, la aplicación de las tablas de multiplicar, el uso de la sustracción y el punto decimal cuando es necesario.

Marco legal educativo

En esta época de modernización, en medio de la globalización, surgió la necesidad de llegar a acuerdos internacionales para la formación académica de las nuevas generaciones, como la Declaración mundial sobre Educación para todos, realizada en Jomtien, Tailandia, en 1990; la educación encierra un tesoro de Jack Delors en 1996, la Organización de Estados Iberoame-

ricos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Foro Mundial sobre la Educación, Dakar en el 2000; Educación para todos en las Américas Marco de Acción Regional, Santo Domingo en el 2000; Incheon en el 2015; Agenda 2030, por mencionar algunos, en donde la calidad educativa tiene como objetivo el aprendizaje significativo para formar ciudadanos del mundo.

Las pruebas estandarizadas aplicadas por organismos internacionales permiten conocer los niveles de aprovechamiento de las matemáticas que existe en diferentes países, ubicándonos en un nivel de logro e identificando las áreas de oportunidad en las que se debe trabajar para la mejora del logro de los aprendizajes. PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) define la competencia matemática como:

La capacidad del individuo para formular, emplear e interpretar las matemáticas en una variedad de contextos. Incluye el razonamiento matemático y el uso de conceptos, procedimientos, datos y herramientas matemáticas para describir, explicar y predecir fenómenos. Esta competencia le ayuda al individuo a reconocer la función que desempeñan las matemáticas en el mundo, emitir juicios bien fundados y tomar decisiones necesarias en su vida diaria como ciudadano constructivo, comprometido y reflexivo [p. 17].

Tiene como finalidad evaluar el conocimiento de los estudiantes en áreas de lectura, matemáticas y resolución de problemas. Se preocupa por la capacidad de los estudiantes de analizar, razonar y comunicarse efectivamente conforme se presenten, resuelvan e interpreten problemas en una variedad de contextos. (OCDE, 2008). La Secretaría de Educación Pública (SEP) en coordinación con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y las autoridades educativas de las entidades federativas, pusieron en operación el Plan Nacional.

La apreciación de la calidad educativa en México ha tenido como sustento los resultados obtenidos por pruebas estandarizadas como las que surgen del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) o bien de forma local a través de la evaluación diagnóstica de 4° y 5° grados de educación primaria prueba PLANEA, que es una propuesta desarrollada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Dirección General de

Evaluación de Políticas (DGEP), que sustituyó a la prueba Enlace comentada en el Plan Nacional de Desarrollo.

En la aplicación realizada al inicio de ciclo escolar 2022-2023, de acuerdo a la rúbrica de evaluación en cálculo mental el grupo de 4° tiene un resultado de 60% de alumnos en el indicador de “requiere apoyo”, lo que refleja la necesidad de favorecer la habilidad de cálculo mental. Dicho lo anterior, la Ley General de Educación dice que: Artículo 3°. El Estado está obligado a prestar servicios educativos de calidad que garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, la primaria, la secundaria y la media superior (LGE, 2013).

Metodología de la investigación

A partir del diagnóstico, respecto al aprovechamiento que tuvieron los alumnos de 4° “A” de la escuela primaria en sus habilidades para la resolución de problemas con el uso de materiales concretos y la aplicación de la aritmética con algoritmos combinados. Elliot (1993) consideran a la investigación-acción como “un estudio de la situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (p. 26). Define las acciones humanas y situaciones de la práctica docente como la comprensión de las problemáticas detectadas, a partir del diagnóstico y comprenderlas a profundidad para una posible solución o mejora.

En el modelo de Elliot (1993) aparecen las siguientes fases:

- Identificación de una idea general. Descripción e interpretación del problema que hay que investigar.
- Exploración o planteamiento de las hipótesis de acción, como acciones que hay que realizar para cambiar la práctica.
- Construcción del plan de acción. Es el primer paso de la acción que abarca: la revisión del problema inicial y las acciones concretas requeridas; la visión de los medios para empezar la acción siguiente, y la planificación de los instrumentos para tener acceso a la información. Hay que prestar atención.

- La puesta en marcha del primer paso en la acción.
- La evaluación.
- La revisión del plan general (p. 38).

A partir de la propuesta de tres ciclos de aplicación para la fase de intervención, se planearon secuencias de trabajo direccionadas a los aprendizajes esperados de los contenidos de Plan y Programas 2011, para lo cual se implementó el modelo IDEAL a través de dinámicas lúdicas, desde la elaboración de materiales por el alumno y su aplicación para resolver problemas matemáticos en una intervención llamada “Creo, juego y resuelvo”. En la siguiente tabla comparativa se aprecia de manera más específica las diferencias de los pasos de ambos procesos.

Tabla 1. *Tabla comparativa entre el método Polya (1965) y el modelo IDEAL (1993)*

Método de los 4 pasos de Pólya (1965)	Modelo IDEAL de Bransford y Stein(1993)
1. Comprender el problema	I: Identificar el supuesto o problema
2. Concebir el plan	D: Definir el problema
3. Ejecución del plan	E: Estrategia o alternativa de solución
4. Verificar el resultado	A: Aplicar en función de la estrategia elegida
	L: Lograr los objetivos y evaluarlos

Nota: comparación entre el método de los cuatro pasos y su variante del modelo IDEAL en cinco pasos.

Fuente: elaboración propia.

El modelo inicia con la “I” de identificación de datos clave; segundo paso la “D”, induce al alumno a realizar un análisis más a profundidad y específico de los datos clave para definir la pregunta incógnita; el paso tres corresponde a la “E”, elegir las posibilidades de resolución; es decir, el tipo de operación a resolver, generando la comprensión del planteamiento llevándolo a un momento de razonamiento de una o más posibles soluciones del problema; el cuarto paso es la “A”, aplicar la solución que pensó; es decir, resolver los algoritmos que darán respuesta a la pregunta y, finalmente, el paso cinco, se refiere a la “L”, lograr obtener el resultado que dará respuesta a la pregunta o incógnita del problema y evaluar la efectividad de la estrategia elegida.

Universo, población y muestra

Vinculando a esta investigación, el universo con que se trabajó la fase de intervención corresponde a los alumnos de educación básica de primaria, tomando como muestra al grupo de 4° A, conformado por un total de 28 alumnos, 14 niñas y 14 niños, todos ellos entre una edad de 9 a 10 años. El criterio de selección se basó en los resultados obtenidos de las pruebas estandarizadas SISAT en cálculo mental, MEJOREDU y examen diagnóstico de elaboración propia, obteniendo resultados bajos en todos los instrumentos, reflejando la problemática y necesidad de fortalecer la asignatura de matemáticas, específicamente en la resolución de problemas

Plan de acción

Esta investigación se refirió al Plan de Acción de las estrategias y secuencias didácticas que se propusieron implementar para dar respuesta a la pregunta de investigación y la problemática identificada en el diagnóstico. Brousseau (1998) plantea, “las situaciones o secuencias didácticas como una forma para modelar el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera tal que este proceso se visualiza como un juego para el cual el docente y el estudiante han definido o establecido reglas y acciones implícitas” (p. 125).

Para aplicar el plan de intervención se seguirá el modelo de Elliott (1993), consiste en tres fases:

1. Identificación de una idea general. Descripción e interpretación del problema que hay que investigar.
2. Exploración o planteamiento de las hipótesis de acción, como acciones que hay que realizar para cambiar la práctica.
3. Construcción del plan de acción. Es el primer paso de la acción que abarca: la revisión del problema inicial y las acciones concretas requeridas; la visión de los medios para empezar la acción siguiente, y la planificación de los instrumentos para tener acceso a la información. Hay que prestar atención a:

- La puesta en marcha del primer paso en la acción.
- La evaluación.
- La revisión del plan general (p. 36).

La secuencia nombrada “Abejas pentamáticas” consistió en un pentagrama, que es un organizador gráfico para la resolución de problemas del modelo IDEAL de cinco pasos, consiste en un pentágono y en cada apartado se desarrolla cada paso:

1. Identificar el problema (datos clave)
2. Definir el problema (pregunta incógnita)
3. Estrategia de solución (tipo de operación a resolver)
4. Aplicación de la estrategia de solución (resolver las operaciones)
5. Logro de la estrategia (resultado de la estrategia)

Figura 1. *Pentagrama*



Nota: cinco pasos del modelo IDEAL.

Tabla 1. *Cronograma de secuencias de intervención*

		Secuencia didáctica	Tiempo	Atendiendo
CICLO 1 Propuesta de aprendizaje	1	Dominando la aritmética (Diagnóstico)	1 hrs	Identificar las áreas de oportunidad de los alumnos, respecto a la habilidad en la resolución de operaciones básicas (suma, resta, multiplicación y división), atendiendo el uso de material concreto.
	2	Piri-liche posicional	8 hrs	Favorecer el valor posicional para la resolución de operaciones básicas, su descomposición aditiva y la notación desarrollada, atendiendo, la colocación correcta de las cifras para su resolución.
	3	Abejas pentamáticas	12 hrs	Conocer y aplicar el modelo IDEAL en un pentagrama de cinco pasos, atendiendo, la heurística en la resolución de problemas en alumnos de 4º grado.
	4	Canasta IDEAL (Evaluación)	10 hrs	Usar material concreto para la resolución de problemas, atendiendo, la evaluación del aprendizaje adquirido por el alumno con el modelo aplicado.
CICLO 2 Propuesta de mejora	5	Re-Dominando la aritmética	8 hrs	Reforzar las áreas de oportunidad detectadas en el ciclo 1, utilizando el mismo material de diferente manera, individual por binas y equipo, atendiendo, la adecuación para el aprendizaje esperado.
	6	Piri-liche posicional	8 hrs	Reforzar la construcción de cifras de unidades de millar y decenas de millar en su descomposición aditiva y notación desarrollada, atendiendo, el aprendizaje esperado del grado.
	7	Abejas pentamáticas VS Canasta IDEAL	12 hrs	Retomar el modelo IDEAL por los alumnos, sin la guía detallada de la docente, atendiendo, la heurística fortalecida con otras posibles estrategias de solución.
	8	Mi idea IDEAL (Evaluación)	12hrs	Redactar y resolver problemas de producción propia de los alumnos, elaborar un organizador gráfico creativo, utilizando el modelo IDEAL, generar la autoevaluación de su aprendizaje adquirido, atendiendo, el título de esta investigación.
CICLO 3 Propuesta de reforzamiento	1	Dado, dando y contando (Diagnóstico)	10 hrs	Reforzar la habilidad de cálculo mental de operaciones combinadas de suma, resta, multiplicación y división, esta secuencia será el nuevo diagnóstico del ciclo 3.
	2	Tapas pitagóricas	10 hrs.	Reforzamiento de las tablas de multiplicar para favorecer la habilidad multiplicativa y divisora en la resolución de problemas.
	3	Memorama IDEAL.	6 hrs.	Reforzamiento de los elementos de las operaciones básicas, los pasos del modelo IDEAL y su significado para la resolución de problemas en cinco pasos.
	4	La IDEAL-OCA (Evaluación)	10 hrs.	Cierre de tercer ciclo de intervención del plan de acción, evaluación del logro de los aprendizajes . Nota: instrumentos de análisis o control de Plan de acción. Fuente: elaboración propia.

Nota. instrumentos de análisis o control de plan de acción.

Fuente: elaboración propia.

La primera secuencia llamada, “Dominando la aritmética”, se evaluó con una lista de cotejo, debido a que las matemáticas son sistemáticas, esta sirvió como diagnóstico para conocer los saberes previos de los alumnos. Se pretendió identificar que el alumno resolviera o no las operaciones combinadas sin la guía del docente, se tomaron en cuenta los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales para medir el nivel de logro del aprendizaje, así como las adecuaciones y mejoras que se requiera en la secuencia para el segundo ciclo de aplicación.

De igual manera, la secuencia del Piri-liche posicional, se evaluó con una lista de cotejo, que permitirá reconocer los alcances de aprendizaje del alumno, a partir del ritmo de trabajo, la habilidad que demostraron en la construcción del número, su lectura en voz alta, debido a que las cifras son exactas; es decir, no cambian, la lista de cotejo permitió identificar si el alumno tiene o no el dominio de la lectura y escritura de una cifra. Las secuencia llamada “Abejas pentamáticas” y la “Canasta IDEAL”, requirieron ser evaluadas de manera más específica respecto a los indicadores conforme al aprendizaje esperado, de la resolución de problemas de cinco pasos del modelo IDEAL, en los niveles que requiere apoyo, en desarrollo y esperado, serán evaluadas con una rúbrica analítica.

Resultados

Como punto de partida, se dirá que, durante la aplicación de la propuesta de intervención diseñada en secuencias didácticas, el eje medular fue la implementación del modelo IDEAL para la resolución de problemas matemáticos, favoreciendo la heurística de los educandos, como estrategia para mejorar el nivel de análisis y reflexión, para la resolución de problemas, al igual que la manipulación de material concreto, fueron los factores más importantes para el logro de los aprendizajes esperados del perfil de egreso de los alumnos de cuarto grado de primaria.

De lo anterior se derivaron las siguientes analogías y reflexiones: las actividades realizadas en las diferentes secuencias didácticas se trabajaron de manera gradual, de acuerdo a los resultados del diagnóstico, con la conceptualización, elementos y funcionalidad de las operaciones básicas (suma,

resta, multiplicación y división), de la misma manera, los cinco pasos del modelo IDEAL, se retomó el valor posicional, para la acomodación correcta de las cifras al resolver operaciones y la elaboración del material concreto por los alumnos favoreció su creatividad, interés y motivación.

El mover de posición el mobiliario del aula de manera frecuente, permitió la interacción de todos los alumnos y generar redes de apoyo positivas, al igual que ritmos de trabajo en una participación activa, en donde cada integrante del equipo tenía una comisión, rompiendo la monotonía que tradicionalmente se tenía respecto a aprendizaje de la resolución de problemas, visto por muchos como un proceso aburrido y frustrante.

Para que los alumnos aprendan de manera significativa, es importante partir de sus intereses y estilo de aprendizaje, en el grupo de cuarto grado, su estilo de aprendizaje predominante fue cinestésico; es decir, requieren estar en constante movilidad y variedad de actividades para despertar su curiosidad y después para mantener la atención y no perder de vista el objetivo, en este caso es, resolver un problema matemático hasta llegar al resultado.

A lo anterior se agregaría, la importancia de iniciar algo que se hace en la vida cotidiana y concluirlo hasta ver el resultado final, por ejemplo; armar un rompecabezas, es un fureto que implica la heurística, para resolver una situación simple e inmediata de la vida cotidiana. La resolución de problemas matemáticos, es detonador de estructuras mentales que mantiene la mente activa, en donde la imaginación es la principal generadora de ideas para resolver problemas, se dice que, el ser humano ante una condición que requiera resolver una necesidad se vuelve creativo y estrategia, es decir, desarrolla su heurística de manera empírica.

La interacción e intercambio de ideas entre los alumnos, contribuyó a un aprendizaje significativo, en el aspecto de la argumentación de sus procedimientos para llegar al resultado, fundamentando y explicando la estrategia que aplicó para resolver el problema, realizando la comparativa con otros compañeros de sus procedimientos, visualizando que existen varias posibilidades de solución, a partir del intercambio y diálogo de esa comunidad de conocimiento.

Fue importante que ningún estudiante se quedara sin la asignación de una tarea dentro de las actividades de las secuencias didácticas, en el grupo

de cuarto de primaria, tuvimos alumnos con barreras de aprendizaje, quienes fueron en todo momento los líderes y representantes de todos los equipos; de esta manera el grupo se adecuó a las necesidades de ritmo y condición de dichos alumnos, fomentando la inclusión y un lugar de reconocimiento favoreciendo la autoestima de los alumnos con barreras de aprendizaje, al saberse parte importante del equipo, reflejando este reconocimiento en actividades de otras asignaturas.

La resolución de problemas matemáticos, es un hilo conductor para que el educando sea capaz de resolver problemas o situaciones de vida, de manera reflexiva, asertiva y práctica sin afectar a otros, desarrollando una heurística positiva para la toma de decisiones. Las dificultades que se identificaron en la implementación de la realización de las actividades fueron, en un inicio, la falta de conocimiento de los elementos de las operaciones básicas y el valor posicional, retomados en los dos ciclos de intervención para reforzar el contenido.

Conclusiones

A partir del análisis de resultados, se reflejó que las estrategias del plan de intervención fue adecuado para favorecer el aprendizaje de los dicentes respecto a la resolución de problemas; sin embargo, se identificaron áreas de oportunidad a considerar, se sugirieron en el tercer ciclo actividades para mejorarlas, la importancia del manejo del lenguaje básico de los elementos de las operaciones básicas son la base de su adecuada interpretación y asimilación de los conceptos y funcionalidad.

El dominio de la resolución de problemas matemáticos es fundamental en diversas áreas de la vida y tiene una importancia significativa en el desarrollo cognitivo, académico y profesional de las personas. El uso de material concreto en el aprendizaje de la resolución de problemas es una estrategia pedagógica efectiva que beneficio a los estudiantes en varios aspectos. Facilitó la comprensión conceptual, en una representación física de conceptos abstractos, es decir, datos desconocidos, al manipular objetos tangibles, los estudiantes identificaron y comprendieron los datos e información que se les planteó del problema.

El uso de materiales concretos involucró varios sentidos, habilidades de análisis y razonamiento, como el tacto, la vista, la creatividad, la manipulación e interacción con los materiales refuerza la retención de información, ya que los estudiantes experimentan directamente las propiedades y relaciones de los objetos, desde un enfoque multisensorial contribuyendo a una comprensión más profunda. Fomentó el aprendizaje activo, permitiendo la prueba y error en el proceso de resolución, estimulando la heurística de los estudiantes, generando sus propias estrategias de resolución en un intercambio de posibilidades, a partir del diálogo y trabajo colaborativo para la comprensión de los planteamientos.

Además, el uso de material concreto construyó conexiones con la vida cotidiana, se pudo vincular con situaciones de la vida diaria, lo que hizo que el aprendizaje fuera más relevante y aplicable, los estudiantes relacionaron los conceptos abstractos con experiencias concretas, lo que facilitó la transferencia del conocimiento a situaciones del mundo real, al fomentar la colaboración entre estudiantes, trabajar juntos para manipular objetos y encontrar soluciones, fortaleció las habilidades sociales y promovió el aprendizaje colaborativo en las zonas de desarrollo próximo.

Ofreció beneficios significativos al proporcionar una experiencia de aprendizaje más versátil, flexible, participativa y significativa para los estudiantes, esta propuesta puede adaptarse a diferentes niveles educativos y disciplinas, mejorando la comprensión y resolución de problemas matemáticos. Durante la implementación de las secuencias didácticas predominaron las estrategias de enseñanza creativa y lúdica, generando la interrogación, representación gráfica, planteamiento de hipótesis, analogía y razonamiento en función de los objetivos y actividades propuestas en cada uno de los ciclos de intervención.

Comenzando por la estrategia lúdica del dato desconocido del planteamiento del problema y la identificación del tipo de operación a resolver, a través de preguntas incitantes y divergentes de forma intercalada, le permitió al profesor identificar indicios en la comprensión, a través de la argumentación realizada por los estudiantes, en cada una de los pasos del modelo IDEAL, las preguntas divergentes promueven la búsqueda de relaciones entre los datos y la estrategia, estimulando la heurística, el pensamiento activo y la búsqueda de alternativas de solución.

La implementación de las secuencias didácticas de los ciclos de intervención permitieron al docente identificar los aciertos y dificultades en el desarrollo de las actividades al realizar el seguimiento de avances, adecuación y mejoras para favorecer el logro de los aprendizajes de los educandos en la analogía directa, vinculando una situación cotidiana con el problema, a través de una serie de pasos y su reconstrucción para la implementación del plan, estimulando el pensamiento divergente en la activación de la heurística de los alumnos y la habilidad de la resolución de operaciones combinadas.

Durante el proceso de implementación del plan de acción, se reflejaron áreas de oportunidad en los educandos, es decir, al concluir el ciclo uno, se identificó la necesidad de retomar actividades con los mismos materiales, aplicados de manera diferente para que los alumnos implementaran las diferentes posibilidades de uso que se le puede dar para llegar al resultado deseado, en propuestas que ellos mismos sugirieron para la resolución de problemas y la aplicación de las operaciones básicas en las diferentes actividades.

Con el fin de retomar los objetivos específicos de esta investigación, cabe mencionar que el docente comunicó a los alumnos el objetivo que se pretende lograr partiendo de la exploración de conocimientos previos. Es así, que la interacción dialógica motivó la participación de los estudiantes, provocando la libre expresión de sus ideas, dudas, propuestas y participación activa. En la implementación de la secuencia didáctica predominaron las estrategias de enseñanza creativa, en función de los objetivos y actividades propuestas en cada fase, las preguntas divergentes de las posibles alternativas para resolver los problemas matemáticos dieron indicios de la comprensión del planteamiento de los ejercicios para estimular el pensamiento reflexivo, la imaginación y el interés de indagación de los estudiantes para llegar al resultado.

A partir del planteamiento de la hipótesis esta investigación, como referente para el diseño del plan de intervención, la docente generó un ambiente de aprendizaje con actividades lúdicas direccionadas a la comprensión de los planteamientos de problemas matemáticos, seguido de la interacción entre los alumnos y el intercambio de ideas, el trabajo colaborativo, el reconocimiento al esfuerzo y participación de cada alumno, al hacer sus aportaciones para las posibles soluciones de los ejercicios.

La estrategia de intervención, destacó el énfasis en la aplicación del modelo IDEAL, al centrar la atención en el proceso de resolución de problemas en cinco pasos, favoreciendo la mejora del uso de las operaciones básicas y su funcionalidad, para llegar al resultado con apoyo de la manipulación del material concreto, en donde los alumnos mantuvieron la atención, motivación e interés por resolver los problemas. Además, la interacción organizativa se mantuvo en un ambiente de trabajo colaborativo, en un diálogo asertivo y permanente para llegar a acuerdos, expresando sus ideas, potenciando su heurística.

El proceso cognitivo, la regulación del comportamiento en un entorno con libre participación, los alumnos asimilaron y reconocieron sus alcances de análisis, las actividades fueron flexibles y versátiles al tomar en cuenta propuestas y sugerencias de los alumnos para su modificación o adecuación para llegar al resultado. Es importante mencionar la función mediadora del docente durante la implementación de las secuencias didácticas, generando preguntas detonadoras, integrador y guía de las ideas aportadas por los alumnos para construir propios conceptos para la comprensión de los planteamientos del problema relacionándolo con sus contextos de la vida cotidiana, con lluvias de ideas para rescatar palabras clave.

Se afirma que la heurística como estrategia para mejorar la habilidad matemática en los alumnos de cuarto grado dentro de su proceso de enseñanza y aprendizaje, puede ser considerada como una alternativa apropiada para potenciar la creatividad, dado que estimula la ideación, promueve el descubrimiento y búsqueda de soluciones a los problemas, a partir de la imaginación y la interacción de los contextos de la vida real. A manera de cierre, es relevante decir que las matemáticas son aplicadas de manea formal o informal dentro de los contextos en que interactúan los seres humanos, resolviendo de manera permanente situaciones que implican un análisis, reflexión y toma de decisiones para su resolución, en el aspecto académico.

Las matemáticas es la asignatura en que se aborda de manera formal su proceso de enseñanza y aprendizaje; es aquí en donde el docente debe generar interés y gusto por indagar, conocer, imaginar, descubrir y aprender, para formar estudiantes reflexivos, que reconozcan sus alcances heurísticos, talentos y habilidades como herramientas de aprendizaje para ser un sujeto integral, generador del cambio social.

Siglas

USAER Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular

SISAT Sistema de Alerta Temprana

SINCE Sistema de Control Escolar

SEP Secretaría de Educación Pública

PLANEA Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes

PISA Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos

PEMCE Programa Escolar de Mejora Continua

OCDE Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

MEJOREDU Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación

MCAF Marco Común de Aprendizajes Fundamentales

INEGI Instituto Nacional de Estadística y Geografía

DGEP Dirección General de Evaluación de Políticas

DAFO Debilidades, Amenazas, Fortalezas, Oportunidades

CTE Consejo Técnico Escolar

CEPAL Comisión Económica para América Latina y el Caribe

Referencias

Aliseda, A. (2000). *Heurística, hipótesis y demostración en matemáticas. El Concepto de Heurística en las Ciencias y las Humanidades*. México. D. F. Editorial Siglo Veintiuno Editores, S. A. de C. V.

Aparici, R. y García, A. (1988). *El material didáctico de la UNED*. Madrid

Ausubel, D. (1983). *Aprendizaje Significativo. Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas, México.

Bandler, R. y J. Grinder (1982) *Programación neurolingüística*. Madrid.

Barraza A. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa, *Innovación Educativa*, Vol. 5, Núm. 28, p. 30

Barrios, O. (2002). *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona. Editorial Octaedro.

Bransford, John, y Stein, Barry. (1993). *Solución IDEAL de problemas. Guía para mejor pensar, aprender y crear* (4a ed.). Barcelona: Labor.

Brousseau G. (1998): *Teoría de las Situaciones Didácticas, Pensamiento*. Francia.

Bruner, J. (1968). *El proceso de la educación*. México: Unión Tipográfica Editorial Hispanoamericana.

Bruner, J. (1981). *Realidad mental y mundo posibles*. Madrid. Gedisa.

- Bruner, J. (1980). *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid. Pablo del Río.
- Buisan, C. (1997). *Diagnóstico en Educación. Proyecto docente*. Barcelona. Universidad de Barcelona. Inédito.
- Bustos Cobos, Felix. (1994). *Aprendizaje Humano*, Colombia, Editorial Colina, Bogotá.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York. Basis Books.
- Casassus, J., Froemel, J. E., Palafox, J. C., y Cusato, S. *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuatro Grado (Segundo Informe)*, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO. Nov. 1998.
- Chamorro, M. (2005). *Didáctica de las Matemáticas para Educación Infantil*, 1ra edición. Editorial Pearson Prentice Hall. Madrid, España.
- Cobos, B. (1986) *Revisado y criticado desde el Constructivismo serie fundamentos de la educación*. Archivo F-Doc-30 Santafé de Bogotá.
- De la Orden, A. (1969). *Diagnóstico del rendimiento educativo*. La educación actual. Madrid. LA CESIC.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- Díaz Barriga, Frida (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: MacGraw Hill.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid: Morata.
- Fons, M. (1993): *Evaluación psicológica infantil*. Barcelona. Barcanova.
- Godino, J. (2004). *Didáctica de las matemáticas para maestros*. Universidad de Granada.
- Guadarrama, P. (2009) *Dirección y asesoría de la investigación científica*. Bogotá: Magisterio.
- Hernández S. R.; C. C. Fernández y L. P. Baptista (1991). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. México.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) *Desempeño de los estudiantes al final de Educación Primaria PISA 2017*.
- Instituto Politécnico Nacional. (2002). *Metodología para el análisis FODA*. Distrito Federal, México: Dirección de Planeación y Organización.
- Lakatos, I. (1983). *La Metodología de los Programas de Investigación Científica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Latorre, A. (2005). *La Investigación-acción, conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España.
- MCAF (2021). *Marco Común de Aprendizajes Fundamentales. Tercer grado*.
- Müller, H. (1987). *Aspectos metodológicos acerca del trabajo con ejercicios en la enseñanza de la matemática*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. C. de la Habana.
- Müller, H. (2015). *El trabajo heurístico y la ejercitación en la enseñanza de la matemática*. Santiago de Cuba.
- Piaget, J. (1975). *El desarrollo del pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona. Editorial Labor
- Piaget, J. (1998). *Introducción a Piaget: Pensamiento, Aprendizaje y Enseñanza*. México: Longman, S. A.

- PISA para docentes. (2005). La evaluación como oportunidad de aprendizaje. México: Secretaría de Educación Pública, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Polya, G. (1965). Descubrimiento matemático: sobre la comprensión, Aprendizaje y enseñanza de la resolución de problemas (vol. 2). Nueva York: Wiley.
- Puig, L. (1996). Elementos de Resolución de Problemas. Granada: Comares.
- Rosas (2011). Recursos y materiales educativos, nuestro compañero pedagógico. Perú: Teodoro Peñaloza.
- Saquicela, N., y Arias, J. (2011). Guía metodológica para la aplicación del material didáctico en el área de matemática. San Francisco del Cantón Santiago.
- Schoenfeld, H. (1992). Aprender a pensar matemáticamente: resolución de problemas, metacognición y creación de sentido en matemáticas. Nueva York: Mac Millan.
- Segovia, I. y Rico, L. (2001). Unidades didácticas. Organizadores. Didáctica de las matemáticas en educación primaria. Madrid
- SEP. (2011) Planes y Programas de Educación Básica. México: SEP.
- SEP. (2014) Acuerdo 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar. Última actualización.
- SEP. (2017) Elementos de la Planeación Didáctica y Evaluación formativa en el Aula de los Aprendizajes Clave en el Marco del Modelo Educativo.
- Silva. (2001). Metodologías para la elaboración de estrategias de desarrollo local. Chile.
- Vygotsky, L. (1979). Zona de desarrollo próximo. Argentina. Grijalbo.
- Tobón, S. (2017). Evaluación socioformativa. Estrategias e instrumentos. Mount Dora (USA): Kresearch.
- Pimienta. P. (2012). Estrategias de enseñanza-aprendizaje Docencia universitaria basada en competencias Pearson educación, México, 2012 ISBN: 978-607-32-0752-2 Área: Educación.

Referencias

- Barriga, F. D. (2006). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México: McGrawHill. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Ensenanza-situada-vinculo-entre-la-escuela-y-la-vida>.
- Instituto Mexicano para la Competitividad. (2015). Resultados de la prueba PLANEA vía SEP.IMCO. http://imco.org.mx/banner_es/resultados-de-la-prueba-planea-via-sep/
- Luna, Richard (2 de junio de 1984). «Una pequeña historia de los bolos». Archivado desde [option=com_content&view=article&id=331:a-little-bowling-story&catid=18:general&Itemid=62](http://www.bowling.com.mx/option=com_content&view=article&id=331:a-little-bowling-story&catid=18:general&Itemid=62) el original.
- MEJOREDU <https://diagnostica.mejoredu.gob.mx/login>
- México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2016). Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea. Resultados nacionales 2019. Cuarto de primaria Lenguaje y comunicación y Matemáticas. <http://planea.sep.gob.mx/>

content/general/docs/2019/difusion_resultados/1_Resultados_nacionales_Planea_2019.pdf

Revista Números José Antonio Rupérez Padrón y Manuel García Déniz (Club Matemático1), Dominós orientales y otras variantes didácticas. (Juegos XXXV). <http://www.sinewton.org/numeros> ISSN: 1887-1984 Volumen 96, noviembre de 2017, páginas 119-133

Saldarriaga, J. (2011). Maestra Kids. Obtenido de <http://app.kiddyshouse.com/maestra/articulos/seleccion-de-materialconcreto>.

Sobre los autores

Coordinador

Fernando Carreto Bernal

Doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Doctor en Geografía por la FFyL de la UNAM. Maestro en Estudios Latinoamericanos por la UAEM. Especialidad en Formación de Formadores por la CREFAL y licenciado en Geografía en la UAEM. Es profesor de tiempo completo en la Facultad de Geografía de la Universidad Autónoma del Estado de México con Perfil Prodep, miembro de Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Coordinador de la Red de Cuerpos Académicos en Investigación Educativa de la UAEM, generador del Observatorio Geográfico de América Latina. Es editor de la Revista de Investigación Educativa RedCA ubicada en la hemeroteca digital de la UAEM.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3423-668X>

ACADEMIA: <https://uaemex.academia.edu/FernandoCarreto>

GOOGLE ACADEMIC: <https://scholar.google.com.mx/citations?user=b4xH-6soAAAAJ&hl=en>

RESEARCHGATE: <https://www.researchgate.net/profile/Fernando-Carreto>

Autores

Valentina Barrón Arriaga

Maestra en Educación Básica por la Universidad Pedagógica Nacional (México). Se ha desempeñado como docente frente a grupo en los seis grados de nivel primaria. Su área de investigación está direccionada al aprendizaje de las matemáticas, a través de la lúdica y el manejo de material concreto, para favorecer la aritmética y la resolución de problemas. Entre sus publicaciones en la revista SEIEM en el 2023, destaca la importancia del lenguaje matemático, es decir, conceptos y elementos básicos de la suma, resta, multiplicación y división. Participó en el Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado (ENEPE) en el 2024 en el estado de Tabasco. Desde el ciclo escolar 2023, es docente frente a grupo con alumnos de primer grado, con quienes ha trabajado el nuevo plan de estudios de la Nueva Escuela Mexicana 2022, implementando la lúdica como estrategia para el aprendizaje de la lectoescritura siguiendo una nueva línea de investigación que está en construcción para potenciar su práctica docente.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9999-3664>

Maricela Bonilla González

Doctora en Ciencias en la especialidad de Matemática Educativa por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, Maestra en Ciencias en la especialidad de Matemática Educativa por la misma institución, Licenciada en Educación Media en el área de Matemáticas por la Escuela Normal Superior de México. Perfil PRODEP a partir de 2022, miembro de la Red Duranguense de Investigadores Educativos (REDIE), miembro de Sociedad Mexicana de Investigación y Divulgación en Educación Matemática (SOMIDEM), miembro de la Red Nacional de Formación de Cuerpos Académicos (RENAFCA). Actualmente, es docente investigadora de la Escuela Normal Superior de México. Sus principales líneas de investigación son: práctica educativa, uso de tecnologías digitales para la enseñanza y el aprendizaje y pensamiento algebraico. Dos de sus publicaciones recientes son: Conocimiento de los futuros profesores de matemáticas en el diseño y análisis de propuestas de enseñanza en educación secundaria (2023) y Generalización de patrones en álgebra de futuros docentes de matemáticas en secundaria (2024).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4059-9114>

Saúl Elizarraras Baena

Doctor en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, Maestro en Ciencias con Especialidad en Matemática Educativa por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, Maestro en Tecnología Educativa por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Licenciado en Educación Media en el Área de las Matemáticas por la Escuela Normal Superior de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel I) desde 2017. Perfil PRODEP desde 2015. Miembro de la Red Duranguense de Investigadores Educativos (REDIE) desde 2016. Miembro de Sociedad Mexicana de Investigación y Divulgación en Educación Matemática (SOMIDEM) desde 2021. Miembro de la Red Nacional de Formación de Cuerpos Académicos (RENAFCA) desde su Fundación en 2022. Responsable del Cuerpo Académico en Consolidación ENSMEX-CA6 Matemática Educativa y Formación docente, reconocido ante la Dirección General de Superación Académica de la Subsecretaría de Educación Superior, desde 2017. Líneas de investigación: pensamiento crítico, interdisciplinariedad y transformación social, políticas públicas en educación matemática, enseñanza y comprensión de estocásticos en el sistema educativo nacional. Trabajos recientes: los artículos: “Alcances y limitaciones curriculares para el desarrollo del pensamiento estocástico en estudiantes mexicanos de bachillerato” y “Propuesta de intervención educativa para la comprensión del límite de una función algebraica en la formación docente”.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9623-3452>

GOOGLE ACADEMIC: <https://scholar.google.es/citations?user=HVkV1ewAAAA-J&hl=es>

Matilde Estefanía Telles

Licenciada en Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional 152 Sede Nezahualcóyotl del Estado de México (México). Se ha desempeñado como docente frente a grupo en educación básica en nivel primaria.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3696-6499>

Emilio García Martínez

Doctor en Ciencias de la Educación y Maestro en Investigación de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM).

Es Antropólogo Social por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Se ha certificado como Asesor en Línea en Modelos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Social por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y en Competencias Lectoras por el Tecnológico de Monterrey. Ha sido profesor de licenciatura en la Universidad Autónoma del Estado de México y profesor de posgrado en la Universidad de Atlacomulco. En el Consejo de Investigación y Evaluación de la Política Social (CIEPS) contribuyó en la producción editorial de la Revista Cofactor, en actividades de investigación y de ejercicio de políticas públicas. Actualmente es colaborador del Cuerpo Académico en Consolidación “Prácticas y subjetividad docente en contexto de reconfiguración educativa”, en actividades de investigación, cotutoría y difusión. Su trabajo de investigación ha sido sobre educación intercultural, universidades interculturales, dispositivos de poder, lectura, narración y escritura y la NEM. Tiene publicaciones como Poética de la Universidad Intercultural del Estado de México: Espacios otros, interculturalidad y sentido de la experiencia (2023); Genealogía y retornos de saber. Pensamiento, posición y posicionalidad frente al objeto de investigación (2018).

Nancy Mireya González Hernández

Licenciada en Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional, México.

Rubén González Mora

Doctor en Ciencias de la Educación, Maestría en Docencia y Administración de la Educación Superior, ambos estudios en el Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México. Además, es licenciado en Pedagogía por la Escuela Normal de Zumpango. Es miembro de la RedCA de la UAEMEX. En la actualidad se desempeña como Jefe del Departamento de Investigación e Innovación de la Escuela Normal de Zumpango. Su principal línea de investigación es el estudio del proceso de agenciamiento de la voz, como dispositivo de la formación docente. Sus principales publicaciones sobre este tema son: *Libro de resúmenes V Congreso Internacional de Investigación Educativa RedCA2024. Desafíos de la agenda 2030 y el nuevo paradigma de la inteligencia artificial 2025-02-03 | Capítulo de libro | *Investigación*. *Como informe de su investigación sobre la voz, se publica en el Estado de México, una obra colectiva con informes de las Escuelas Normales y sus diferentes investigaciones, obra titulada: *Avances de investigación 2023 -2024* 2024-11-03 | Capítulo de libro | *Investigación*. *En este ciclo tuvo la oportunidad de coordinar, además

de escribir el primer capítulo del libro: Perspectivas de la formación inicial docente en la Escuela Normal de Zumpango. Agosto 2024.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0202-5891>

Lourdes Georgina Jiménez Vidiella

Estudiante del Doctorado en Estudios Latinoamericanos en la Universidad Autónoma de México, Maestra en Investigación de la Educación por el Instituto Superior en Ciencias de la Educación del Estado de México y Licenciada en Comunicación por la Universidad Autónoma del Estado de México. Perfil deseable PRODEP 2023-2026. Como investigadora, ha trabajado sobre las perspectivas críticas en los campos de tecnologías digitales, literacidad, género y discapacidad. Integrante de la Red de Cuerpos Académicos en Investigación Educativa de la UAEMex. Autora de “Mujeres y conocimiento: algunos debates en torno a las docentes y el feminismo” dentro del libro *Reflexiones sobre la política y práctica educativa en México* y de “Oficio de Mosquito: las escrituras de Alfonso Sánchez García en los campos de la educación histórica y la historia de la educación” dentro del libro *Profesores precursores de la cultura científica del Estado de México*.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3197-6789>

Esteban Arturo León Tenorio

Doctor en Ciencias de la Educación por el Colegio de Mexiquense de Estudios Psicopedagógicos de Zumpango (México). Obtuvo la maestría en Ciencias de la Educación por el Centro Universitario Tzompanco Tepeyac (México) y la Licenciatura en Pedagogía por la Escuela Normal de Ecatepec. Se ha desempeñado como profesor en educación secundaria y licenciatura. En la actualidad es académico en la Escuela Normal de Zumpango y miembro del Grupo de Investigación “Agencia Académica”. Publicaciones recientes: el ensayo El agenciamiento académico de los estudiantes a través de su proceso de formación (2024).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3745-7546>

Enrique Mejía Reyes

Doctor y Maestro en Ciencias de la Educación (Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México), Licenciado en Educación Primaria (Escuela Normal para Profesores de Toluca), Docente investigador del Instituto Superior en Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), Representante del

Cuerpo Académico “Prácticas y subjetividad docente en contexto de reconfiguración educativa”. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores y es Perfil Deseable por PRODEP. Actualmente coordina el proyecto colectivo de investigación “La lectura y la escritura en el Estado de México. Escenarios para la lectura del mundo”. Recientemente coordinó el libro *Reconfiguraciones docentes y confinamiento por Covid-19. El papel de los sujetos en la educación*. Astra Ediciones (2024), es autor del capítulo “Lectura, confinamiento y lo educativo. Hacia una analítica de reconfiguración en educación básica”, en Rangel, L. / (2023) (coordinadora). *Desafíos de la educación y la formación docente en México*. Astra Ediciones.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4595-3318>

ACADEMIA: <https://independent.academia.edu/EnriqueMejia30>

GOOGLE ACADEMIC: <https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=jEVE-dEwAAAAJ>

Brenda Mendoza González

Posdoctora por la Facultad de Psicología, UNAM, Doctora en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid, Maestra en Psicología General por la UNAM, Master en Programas de Intervención Psicológica en contextos educativos por la Universidad Complutense de Madrid, licenciada en Psicología por la UNAM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel II), perfil deseable como docente en educación superior. Línea de investigación: acoso, violencia, maltrato y abuso sexual en contextos familiares y escolares, adscrita como tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México. Ha escrito 10 libros como único autor, 25 capítulos de libro, más de 31 artículos científicos, es asesora para el gobierno en los diferentes niveles. Publicaciones recientes: Artículo indizado del 2024 “Bullying: descripción desde la perspectiva ecológica y los objetivos de desarrollo sostenible”, capítulo de libro en 2024 “Suicidio y Bullying ¿Existe alguna conexión?”, libro en 2023 “Convivencia escolar: Inclusión, Práctica docente y autocontrol”.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0312-5004>

GOOGLE ACADEMIC: <https://scholar.google.com/citations?user=H0palAQAAAJ&hl=es>

RESEARCHGATE: <https://www.researchgate.net/profile/Brenda-Mendoza-Gonzalez>

Tania Morales Reynoso

Doctora en Teoría e Historia de la Educación por la Facultad de Ciencias de la Educación de Santiago de Compostela, España. Maestra en Educación Superior por la Universidad Autónoma del Estado de México y Licenciada en Historia. Profesora de Tiempo Completo e investigadora de la Universidad Autónoma del Estado de México. Cuenta con diferentes publicaciones de libros, capítulos de libro y artículos en revistas científicas especializadas de reconocido prestigio internacional sobre los temas de violencia virtual, ciberbullying, bullying y ciberconvivencia. Asimismo, ha participado como miembro del Consejo Asesor del Observatorio de convivencia escolar, de la Secretaría de Educación Pública del Estado de México de 2014 a 2018. Igualmente ha sido Evaluadora para diferentes programas institucionales como el PRODEP, y de la SECIHTI (antiguo CONACYT), así como de trabajos académicos para revistas, libros y proyectos de investigación. También ha participado en diferentes redes de investigación como la Red de Cuerpos Académicos en Investigación Educativa de la UAEMEX, la Red de vulnerabilidad e inclusión social (Cátedra UNESCO), la Red de Saludo y Violencia escolar, entre otras. Actualmente es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel II).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8767-1098>

GOOGLE ACADEMIC: <https://scholar.google.com/citations?user=LLcdXEU-AAAAJ&hl=es>

RESEARCHGATE: https://www.researchgate.net/profile/Tania-Reynoso-3?e-v=hdr_xprf

Citlallin Metztlí Palacios Santos

Maestra en Educación por la Universidad Insurgentes, su formación inicial es la Licenciatura en Psicología por la UNAM. Se ha desempeñado como docente titular en educación básica (primaria) de 2012 a 2014; posteriormente en el 2014 ingresó a trabajar en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) 152, Atizapán, Sede Regional Nezahualcóyotl, desempeñando diversos puestos como responsable de la Oficina de Planeación, Seguimiento y Evaluación Institucional, responsable de la oficina de Becas de dicha institución, responsable de la oficina de la Licenciatura en Pedagogía y responsable del área académica. Se ha desempeñado como tutora en línea del Diplomado en Diversidad y Educación Media Superior; impartido por UPN Ajusco y UPNECH (UPN del Estado de Chihuahua).

Es directora y sinodal de proyectos de tesis en licenciatura y posgrado. Es la diseñadora del curso “La tutoría para el desarrollo de competencias globales del educador del siglo XXI” aprobado por USICAMM 2023 y 2024. En cuanto a su producción académica es coautora de los siguientes capítulos de libros: capítulo de libro “Desarrollo del pensamiento numérico para la resolución de problemas de manera autónoma mediante estrategias diversificadas” por la RedCA en 2020. Capítulo de libro “Un proceso metodológico de investigación acción: El docente comunicador” por la RedCA en 2020. Impartición del Seminario: “Competencia global del educador desde la formación en las IES formadoras de docentes” presentado en el marco del III Congreso Internacional de Investigación Educativa RedCA 2020. Capítulo de Libro “Educación efectiva a distancia mediante proyectos formativos interdisciplinarios en la Escuela Secundaria “Octavio Paz” por la RedCA en noviembre de 2022. Las habilidades cognitivas y sociales como herramientas para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes (ponencia elaborada con estudiante de Lic. en Pedagogía aceptada por el COMIE, 2023). Sus principales líneas de investigación son: la tutoría, la violencia, valores, desarrollo socioemocional.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0656-9003>

María del Refugio Ramírez Fernández

Doctora en Ecoeducación por el Instituto Universitario de Puebla, extensión Morelia, cuenta con una Maestría en Ciencias de la Educación, por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; es Licenciada en Economía, por la Escuela Superior de Economía del Instituto Politécnico Nacional, es parte de la Red Académica del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) desde el 2023, sus las líneas de investigación son: educación y género, comunidades de aprendizaje y feminismos, Nueva Escuela Mexicana y género. Recientemente publicó dos capítulos de libro: Contribución educativa del observatorio de violencia de género a la comunidad de Sahuayo, Michoacán en el libro *Historia de la educación en México, siglos XIX-XXI: voces femeninas y feministas de cara a la igualdad de género*, publicado en 2025 y el otro capítulo de libro: “Feminismos: reescribir la historia mirando el presente desde la Cuarta Transformación” (2024). En el libro *Cuarta Transformación: significados, contexto y trazos de políticas*.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8515-5965>

ACADEMIA: <https://independent.academia.edu/MariadelRefugioRamirezFernandez>

GOOGLE ACADEMIC: https://scholar.google.es/citations?view_op=new_articles&hl=es&imq=Maria+del+Refugio+Ram%C3%ADrez+Fern%C3%A1ndez#

Yessica Natalia Ramírez Mata

Licenciada en Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional Sede Regional Nezahualcóyotl (México). En el año 2024, participó en un programa de televisión digital titulado WOW.tv, así como en el programa Radio Neza, contando sus experiencias sobre el desarrollo de su investigación sobre la lúdica. Actualmente se desempeña como docente frente a grupo en el nivel primaria, sus principales intereses en cuanto a investigación, son el desarrollo de técnicas y estrategias lúdicas que impliquen el uso de habilidades motrices en alumnos que van desde los 6 hasta los 12 años.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2368-578X>

María Asunción Ramírez Ramos

Doctorado en Educación, Docente del programa de Maestría en Educación Básica, Universidad Pedagógica Nacional Unidad 152 Atizapán Sede Regional Nezahualcóyotl.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0513-7714>

Melanie Michelle Reyes Gutiérrez

Licenciada en Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 152. A lo largo de su formación ha demostrado un profundo interés por los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos escolares diversos, así como por la transformación educativa, desde una perspectiva crítica y reflexiva. Actualmente, se encuentra desarrollando una investigación de corte cualitativo bajo el enfoque de investigación-acción, centrada en el fomento de la práctica de valores para mejorar la convivencia escolar y la formación y práctica docente. Su trabajo busca comprender e incidir en los procesos educativos desde una mirada situada, comprometida con la mejora continua de las prácticas pedagógicas en el aula. Esta inves-

tigación forma parte de su trabajo de tesis de licenciatura, y responde a los retos que plantea la Nueva Escuela Mexicana, particularmente en lo que se refiere a la profesionalización docente, la inclusión educativa y el fortalecimiento de una educación humanista, equitativa y transformadora. Continúa vinculada a la Universidad Pedagógica Nacional, donde sigue ampliando sus horizontes académicos y profesionales. Su vocación como docente e investigadora la impulsa a seguir preparándose para contribuir de manera significativa en la formación de nuevas generaciones de estudiantes. Su objetivo es claro: ser una agente de cambio que promueva una educación con sentido social, comprometida con la justicia, la equidad y el desarrollo integral de los jóvenes mexicanos. Convencida de que la educación es una herramienta poderosa para construir un mejor país, por lo cual trabaja día con día para consolidarse como una profesional comprometida con el presente y el futuro de la educación en México.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6980-7902>

Gabriel Renato Reyes Jaimes

Doctor en Educación y Maestro en Ciencias de la Educación. Docente-investigador en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). Fue subdirector de Apoyo a la Educación en el Gobierno del Estado de México. Ponente en el VIII Congreso Mundial Sobre Violencia en la Escuela. Perfil PRODEP, miembro del SNII. Líder del Cuerpo Académico “Sujetos y prácticas escolares cambiantes en el contexto de la Sociedad de Riesgo”. Actualmente Coordinador de Difusión y Extensión del ISCEEM y Editor responsable del Programa Editorial del ISCEEM y de la Revista ISCEEM. Reflexiones en torno a la educación. Entre sus últimas publicaciones se encuentran el artículo “Percepción de la violencia verbal en estudiantes de educación secundaria” (2024), y el capítulo de libro “Ciberagresiones en las relaciones sentimentales en el estudiantado durante el confinamiento 2020-2021”, publicado en la obra *Tecnologías disruptivas y sociedad*, ambos en coedición.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5307-6461>

Valerio Raquel Tapia

Doctora en Pensamiento Complejo por la Multiversidad Mundo Real Edgar Morín. Doctora en Filosofía por la Universidad de California. Maestra en Educación

por la Universidad del Valle de México, campus Texcoco. Licenciada en Psicología por la UNAM, FES-Zaragoza. Redes académicas: Integrante del Cuerpo Académico del Doctorado Estudios, Prácticas y Acciones Educativas de la Universidad Pedagógica Nacional. Líneas de investigación: habilidades socioemocionales y práctica de valores. Publicaciones recientes: autora del capítulo 5 del libro *Investigación educativa: enfoques innovadores multidisciplinares*, autora del capítulo 3 del libro *Reflexiones y experiencias en tres campos educativos relevantes: principios filosóficos, tutoría y orientación y práctica docente en línea*, entre otras publicaciones.

Orlando Vázquez Pérez

Doctor en Ciencias de la Educación. Por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). Maestro en Ciencias con Especialidad en Matemática Educativa. Por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN (Cinvestav-IPN). Licenciado en Educación Media en el Área de Matemáticas por la Escuela Normal Superior de México (ENSM). Membresías o asociaciones: Perfil PRODEP desde 2019, miembro de la Sociedad Mexicana Comparada desde 2023, miembro de la Sociedad Mexicana de Investigación y Divulgación en Educación Matemática (SOMIDEM) desde 2024, miembro del Cuerpo Académico en Consolidación ENSMEX-CA6 Matemática Educativa y Formación docente, reconocido ante la Dirección General de Superación Académica de la Subsecretaría de Educación Superior, desde 2017. Redes académicas: miembro de la Red Duranguense de Investigadores Educativos (REDIE) desde 2023, miembro de la Red Nacional de Formación de Cuerpos Académicos (RENAFCA) desde 2023. Principales línea de investigación: Enseñanza y aprendizaje de la Geometría en Sistema Educativo Nacional, Materiales y recursos didácticos para la enseñanza de las matemáticas con o sin el uso de la tecnología, Proyectos mediante la metodología STEAM, Interdisciplinariedad y matemáticas, Didáctica de las matemáticas, Formación docente y práctica educativa. Publicaciones recientes: Desarrollo del pensamiento matemático crítico en el marco del modelo steam: significado de la integral definida en la ecología (2024) en *Perspectivas innovadoras en investigación educativa: avances y desafíos*.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1973-3968>

Macario Velázquez Muñoz

Maestro en Educación (Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México), Licenciado en Filosofía (Universidad Autónoma del Estado de México) y Profesor de Educación Primaria (Escuela Normal No. 1 del Estado de México). Cuenta con el perfil PRODEP y es miembro del Cuerpo Académico “Sujetos y prácticas escolares cambiantes en el contexto de la sociedad en riesgo”. Actualmente se desempeña como Docente-Investigador en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Ha participado en la actualización de diversos programas de maestría y especialidades. Entre sus últimas publicaciones se encuentran los capítulos de libro “Las expectativas de cambio en la política educativa: el caso del sexenio federal 2000-2006” (2023), y en coautoría “La construcción categorial: elementos para su discusión” (2023).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1037-9718>

*La Nueva Escuela Mexicana: formación
docente y comprensión lectora*

de Fernando Carreto Bernal,

publicado por Ediciones Comunicación Científica, S. A.
de C. V., se terminó de imprimir en septiembre de 2025,
en Litográfica Ingramex, S. A. de C. V., Centeno 162-1,
Granjas Esmeralda, 09810, Ciudad de México.

El tiraje fue de 200 ejemplares impresos
y en versión digital para acceso abierto
en los formatos PDF, EPUB y HTML.

La nueva escuela mexicana: formación docente y comprensión lectora es una iniciativa de la Red de Cuerpos Académicos en Investigación Educativa, de la UAEMéx, con la colaboración de investigadores y docentes de diversas instituciones. Su propósito es analizar los pilares fundamentales de la educación actual en México, enfocándose en la formación docente y en el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes.

La obra está organizada en tres partes bien estructuradas. En la primera, “La nueva escuela mexicana”, se examina el modelo educativo vigente, sus principios fundamentales y el impacto que han tenido en la enseñanza y el aprendizaje, incluyendo reflexiones sobre las políticas educativas y sus efectos en las prácticas pedagógicas. La segunda parte, “Formación docente”, aborda el papel de los educadores y resalta la importancia de la capacitación y actualización constante, además de presentar estrategias metodológicas innovadoras que contribuyen a la construcción de ambientes de aprendizaje efectivos. Y la tercera parte, “Comprensión lectora”, explora enfoques y herramientas pedagógicas diseñadas para fortalecer la lectura crítica en los estudiantes, y promueve técnicas que mejoran la interpretación de textos y el pensamiento analítico con el objetivo de que el aprendizaje sea autónomo y significativo.

Este libro es una referencia esencial para quienes buscan comprender y mejorar el panorama educativo en México, puesto que ofrece una visión integral sobre la enseñanza, el aprendizaje y la relevancia del docente en la formación de ciudadanos críticos y reflexivos.



Fernando Carreto Bernal es Doctor en Geografía por la UNAM y Doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Profesor investigador de tiempo completo en la Facultad de Geografía de la UAEMéx, con perfil desable PRODEP. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Conahcyt. Coordinador de la Red de Cuerpos Académicos en Investigación Educativa, de la UAEM.

Red de Cuerpos Académicos
en Investigación Educativa
de la UAEM

RedCA

<http://www.redcaie.uaemex.mx/index.php>



**COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA** PUBLICACIONES
ARBITRADAS

HUMANIDADES, SOCIALES Y CIENCIAS
www.comunicacion-cientifica.com



Dimensions

RENIECYT
Registro Nacional de Instituciones
y Empresas Científicas y Tecnológicas
2000922



Google
Scholar

Dialnet

turnitin

OPEN ACCESS



DOI.ORG/10.52501/CC.309

ISBN-13: 978-607-2626-90-8



9 786072 628908