

Otros títulos de las Ediciones Normalismo Extraordinario:

191. Germán Iván Martínez Gómez
Guía práctica para crear un portafolio de evidencias
(Propuesta didáctica)

192. Miguel Ángel Estrada Gómez y Arturo E. Meléndez Juárez
Perfil de egreso. Un análisis en las Escuelas Normales de Durango
(Investigación)

193. Varios autores
Investigación Educativa para la transformación de la docencia en Yucatán
(Investigación)

194. Abelardo Carro Nava, Juan Carlos Espinosa Peña, Rocío Acosta Jaimes, Yadira Alonso Olivar, Betzabé Ríos González Rubio
(Compiladores)
La planeación didáctica. Historias de la formación inicial docente desde las prácticas profesionales sincrónicas, asincrónicas e híbridas
(Propuesta didáctica)

195. Germán Iván Martínez Gómez, Elia Saraí López Flores, Francisco Lazo Díaz
Innovación, Estrategia y Cambio en la Formación Inicial Hacia una nueva gestión de las Escuelas Normales en México
(Propuesta didáctica)

Este libro expone el crecimiento de la investigación en las instituciones formadoras de docentes en Yucatán, consolidado en el Cuarto Coloquio de Investigación en 2025. La obra recopila las aportaciones de académicos experimentados, nuevos investigadores e independientes pertenecientes a diversas instituciones públicas y privadas de Yucatán. El contenido se estructura en once secciones que vinculan la investigación con la práctica educativa, abarcando desde la evaluación, la inclusión, la ética y las competencias digitales, hasta el impacto de la Nueva Escuela Mexicana y el seguimiento de egresados





EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



DGESuM
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO



ENE
EDICIONES
Normalismo Extraordinario



RENACIMIENTO MAYA
YUCATÁN
GOBIERNO DEL ESTADO | 2024 - 2030



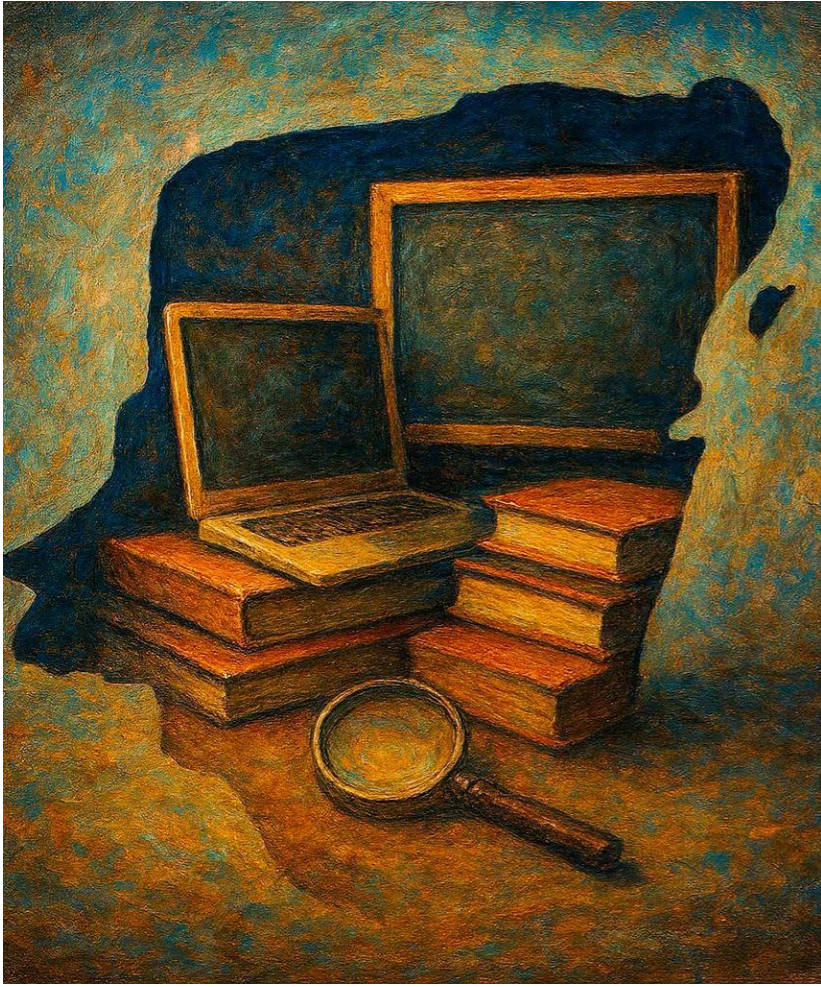
SEGEY
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN



Cuarto
Coloquio Estatal de Investigación Educativa
de Instituciones Formadoras de Docentes

Varios autores

La investigación en la formación de docentes en Yucatán



El desarrollo de actividades de investigación en las Instituciones Formadoras de Docentes de Yucatán se fortalece con cada Coloquio Estatal. Sus alcances comienzan a permear las fronteras del estado e invitan a investigadores de la región a compartir sus hallazgos.

La investigación en la formación de docentes en Yucatán

La investigación en la formación de docentes en
Yucatán

Varios autores

Cuarto Coloquio Estatal de Investigación Educativa de
Instituciones Formadoras de Docentes

Ediciones Normalismo Extraordinario

Investigación Educativa para la transformación de la docencia en Yucatán

Primera edición, 2026

D.R. © Autores de cada aportación

D.R. © 2026 Ediciones Normalismo Extraordinario

ISBN 978-607-643-408-6

El contenido de esta publicación es responsabilidad de los autores.

Dra. Claudia Sheinbaum Pardo
Presidenta de México

Mtro. Mario Delgado Carrillo
Secretario de Educación Pública

Dr. Ricardo Villanueva Lomelí
Subsecretario de Educación Superior

Dr. Julio Cesar Leyva Ruiz
Director General de Educación Superior para el Magisterio

Dr. Jorge Cázares Torres
Director de Profesionalización Docente

Mtro. Joaquín Jesús Díaz Mena
Gobernador del Estado de Yucatán

Dr. Juan Enrique Balam Vázquez
Secretario de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán

Mtro. Everth de Jesús Dzib Peraza
Subsecretario de Educación Superior

Mtro. Ernesto Jesús Mena Acevedo
Director de Fortalecimiento de Educación Superior

Lic. José Miguel Rodríguez Sosa
Jefe del Departamento de Instituciones Formadoras de Docentes
y Actualización del Magisterio



EQUIPO TÉCNICO Y ORGANIZADOR

Departamento de Instituciones Formadoras de Docentes:

Lic. José Miguel Rodríguez Sosa

Dra. Amira Cámara Cortés

Dra. María Elena Cámara Díaz

Mtra. Diana Laura González

Mtro. Javier Alejandro Sauri Ribbon

*Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Educación Primaria
“Rodolfo Menéndez de la Peña”:*

Dra. Rosa María de Guadalupe Rodríguez Mijangos

*Escuela Normal Superior de Yucatán “Profesor Antonio Betancourt
Pérez”:*

Dr. Fernan Enrique Cetina Alonzo

*Escuela Normal de Educación Preescolar “Profá. Nelly Rosa Montes
de Oca y Sabido”:*

Mtro. Miguel Ángel Flores Guerra

Escuela Normal de Dzidzantún:

Dr. Hebelth Hamlet Lizama Estrada

Escuela Normal de Ticul:

Dr. César Augusto Cardeña Ojeda

Escuela Normal “Juan de Dios Rodríguez Heredia” de Valladolid:

Dr. Ramos Martín Silva Castro

DICTAMINADORES

Dra. Dina Verónica Gallegos Fernández

Dr. Ramos Martín Silva Castro

Dra. Edna Carlota Beltrán Martínez

Dra. Julia María González Cervera

Dra. Juana García

Dra. Amira Cámara Cortés

Dra. María Elena Cámara Díaz

Dra. Maribel Ríos Granados

Dra. Norma Guadalupe Pesqueira Bustamante

Dr. Gerardo Paul Arvizu Serapio

Dr. Roberto Romo Marín

Dra. María Susana Árvez Pérez

Dra. Rosa Yadira Saavedra Torres

Dr. Mario Alberto Baas Lara

Dr. Froylán Antonio Ceballos Herrera

Dra. Aída América Gómez Béjar

Dra. Reina Aracely Peraza Estrada

ÍNDICE

Presentación	20
La evaluación en la formación de los docentes	24
Propuesta de evaluación de progresiones de aprendizaje desde la pedagogía del cuidado <i>Hortencia Maricruz Peralta Santos</i>	26
Los procesos de formación docente para su profesionalización <i>Azurena María del Socorro Molina Molas y Lourdes de Fátima Espadas Ceballos</i>	50
Seguimiento y evaluación de la lengua maya del codiseño de flexibilidad curricular de la Licenciatura en educación primaria, intercultural, plurilingüe y comunitaria del plan de estudios 2022 <i>Ramos Martín Silva Castro, Olga María de la Luz Cupul Díaz, Jorge Alfredo Tec Jiménez y Luis Fernando Che Dzib</i>	68
Instrumentos de Evaluación para Medir el Aprendizaje del Idioma Inglés <i>Maura Chávez Farías</i>	86
Innovación en la evaluación preescolar: teorías y prácticas para fortalecer los aprendizajes <i>Scarlett Nefertiti López Segovia y José Antonio García Cano</i>	110
Enfoque Noticing en la comunidad de aprendizaje <i>Tareek Benjamín Zapata Aguilar, Esteban Agustín Nabor Ravell May y Roberto Cardozo Peraza</i>	134
Evaluación del aprendizaje de los estudiantes a partir de sus narrativas pedagógicas <i>Dina Verónica Gallegos Fernández, María Guadalupe Gamas Ocaña y Silvia Cristina López Álvarez</i>	148

Didáctica de las Matemáticas en la Formación Docente
Fernan Enrique Cetina Alonzo, Carolina Elizabeth Sánchez Zapata y Roberto Cardozo Peraza 168

Estrategias para el desarrollo de competencias Docentes 188

Entre praxis y emoción: Aprendizaje-Servicio como palanca para la formación de competencias docentes críticas
Jesús Francis Martínez Ortega 190

Transversalidad socioemocional en la enseñanza de nivel superior
Hortencia Maricruz Peralta Santos 204

Codiseño, un Proceso Colaborativo entre Docentes y Estudiantes en las Escuelas Normales
Raquel Concepción Sanches Rosas, Adda Leticia Valencia Solís y David Alejandro Quintal Segovia 228

Estrategias de Intervención para Atender el Rezago Escolar en Alumnos de 3er Grado de Primaria
Zelmy Mayarina Cen Poot, Valeria Alejandra Chab Najera, Karol Fernanda Toloza Burgos y Jesús Francis Martínez Ortega 252

Materiales didácticos para la enseñanza-aprendizaje de la lengua maya
Alan David Chan Chan y José Baltazar Uc Uc 266

Emoción y pensamiento crítico ante dilemas digitales.
Jesús Francis Martínez Ortega, Alma Patricia Aguilar Novelo y Elvira del Carmen May Dorantes 288

De la clase al nivel: efectos de la ludificación LEXPLAY en la motivación para aprender en estudiantes universitarios
José Antonio García Cano y Gerardo Israel Cuevas Canul 314

Entre Mitos y Melodías: Lectura de Leyendas Mayas Acompañada de Música Prehispánica como Recurso Educativo
Victoria Noemi Baeza Lugo y Genny Magaly Del Socorro Chulin Kantún 342

Formación pluricultural e inclusiva de docentes 364

El papel del docente en la inclusión educativa en la enseñanza media superior: una revisión sistemática
Arlety Pacheco Gómez y Edith Cisneros Cohernour 366

Articulación Curricular: El Montaje Bilingüe de Rituales Mayas como Estrategia para el Desarrollo de la Identidad Profesional
Victoria Noemí Baeza Lugo 390

Estrategias docentes para favorecer la educación inclusiva en el preescolar indígena
Lucy Yolanda Peniche Pérez, Karla Beatriz de los Ángeles Rivero Solís y Víctor Jesús Cetz Dzib 412

Propuesta inclusiva para fortalecer la competencia lectora y la práctica docente
Dariela Stephany Ku Ake y Jesús Francis Martínez Ortega 436

Expectativas de los estudiantes del 7º semestre la Licenciatura en Educación Preescolar acerca de la enseñanza de la lengua maya en la ENEP
Lucy Yolanda Peniche Pérez, Karla Beatriz de los Ángeles Rivero Solís y José Baltazar Uc Uc 458

La afrodescendencia en el discurso de la interculturalidad crítica
Mario Alberto Gutiérrez y Hernández 482

Fortalecimiento de la identidad cultural en la telesecundaria Gabriela Mistral: Proyectos transversales para la formación intercultural
Geovany Jesús Cruz Góngora, Luisa Dolores Soberanis Cervantes y Wendy Margarita Macías Ortégón 504

Cultura digital, TICs, IA en la formación de docentes 520

De pizarras a algoritmos: Integración de la Inteligencia Artificial en la formación de futuros docentes de preescolar
Deymi Sarahí Martín Viera, Perla Guadalupe Pérez Peña, Esperanza Estela Escobar y Monserrat Asunción Chin Vázquez 522

Transformando Aulas: Integración de TIC y Estilos de Aprendizaje en Primaria, Yucatán
Fermín Abad Padilla y José Antonio García Cano 544

Inclusión de la inteligencia artificial en la formación docente a través del profesorado
Carolina Elizabeth Sánchez Zapata 568

De la práctica al informe: integración estratégica de la Inteligencia Artificial en el aprendizaje de posgrado
José Antonio García Cano 590

Prácticas pedagógicas y cultura digital: Un estudio de investigación-acción sobre el uso de TIC e IA en la formación de docentes en Yucatán
Hilario Vélez Merino, Hugo Salvador Flores Castro, José Antonio Chacón Chuil y Adriana Jaqueline Avilez Poot 614

Renacimiento digital en la formación docente preescolar: construcción de saberes mediante investigación-acción participativa
Marinha de Jesús Novelo Canto 634

Percepción de los estudiantes de cuarto de año de LEP y LEPIPYC respecto al uso del pensamiento crítico al emplear herramientas de inteligencia artificial
Carmen Alejandra Vásquez Méndez y Miguel Ángel Flores Guerra 656

Estrategias Pedagógicas y Barreras en la IA para un Diálogo de Saberes en la Formación de alumnos normalistas
Rusell Renán Iuit Manzanero y Olga María de la Luz Cupul Díaz 674

Aprendizaje de segunda y tercera lengua en la formación docente 686

El impacto del trabajo por proyectos en la adquisición del inglés en el programa de la Licenciatura en Educación Primaria
Sandy Yessenia Uicab Pool y José Fernando Ojeda Cámara 688

Ética y valores en la formación docente 708

Perfil vocacional de los alumnos de la Escuela Normal Superior de Yucatán
Alina Guadalupe Muñoz Castellanos 710

Incidencia del Acoso Escolar en la Universidad Pedagógica Nacional Sede Mérida: Continuidad de Estudio Exploratorio y Diseño Mixto Para la Prevención Desde la Ética y los Valores
Victoria Guadalupe Canché Pech y Jesús Francis Martínez Ortega 736

Investigación y docencia 752

Investigación de la Implementación del Taller de Estrategias Didácticas que Favorecen la Comunicación Oral en los Alumnos de Educación Media Superior
Mercedes Sevilla Soberanis y Reyes Efraín Canto Pech 754

La didáctica de la aproximación al proceso de lectura convencional en educación preescolar
Leslie Isamar Guillermo Santos y Stephanie Sosa Hernández 780

Efecto del Método Pólya en el Pensamiento Matemático en Alumnos de una Primaria Rural
Navil Yaheli Alcocer Arjona 802

Participación de los padres de familia en un preescolar de Mérida
Mayra Guadalupe Chan Calderón y Natasha Tarumi Novelo Gómez 828

Influencia del estilo de enseñanza del docente en la motivación académica de estudiantes de Educación Preescolar
Anette Arely Alcocer Beh, Dámaris Geraldine Canché González y Dayane Gabriela Cetz Herrera 848

Seguimiento de egresados 862

Seguimiento y evaluación de egresados en la formación docente intercultural: avances en la implementación del Plan de Estudios 2022 en la Escuela Normal Juan de Dios Rodríguez Heredia
Ramos Martín Silva Castro, Karla Yrina Becerril Solís, Mario Adriano Santoyo Avila y Jorge Alfredo Tec Jiménez 864

La formación docente ante la Nueva Escuela Mexicana 874

Formación docente y comunidades de aprendizaje
Roberto Cardozo Peraza, Alina Guadalupe Muñoz Castellanos y Socorro Figueroa Franco 876

Formación docente ante la Nueva Escuela Mexicana: Diseño, implementación y evaluación de un curso de inducción
Germani Adrián Muñoz-Osorio, Fernando Fernández Paz, Marco Antonio Lasso Zapata y Héctor Francisco Flores Chávez 894

Entre juego y aprendizaje: Desafíos de las modalidades de trabajo preescolar en la Nueva Escuela Mexicana
Mariángel Borges Olalde, Marycris Flérida López Méndez, Arlethe Alejandra Góngora González y Cindy Karime Sánchez Pineda 916

La apropiación e integración curricular de la Nueva Escuela Mexicana en profesoras y profesores de la Primaria Ana María de los Ángeles Piña Azcorra
Patricia del Rosario Fitzmaurice Rubio y José Francisco Chel Pech 936

Metodologías musicales para el desarrollo del pensamiento crítico en la educación básica
Victoria Noemi Baeza Lugo y Mariam SantaPaola Corál Gómez 956

Inteligencia Emocional y Praxis Crítica en un Aula Primaria de Yucatán
Yessica Yaniru Pool Canche y Jesús Francis Martínez Ortega 976

El desafío entre la práctica docente y la transición hacia la Nueva Escuela Mexicana
Ofelia de Guadalupe Ascencio Rico, Miriam Ivette Esquivel Zaldívar, Deidre Carolina Pérez Chi y Zoila Basulto Baz 990

Descolonizar la formación de profesionales de la educación: una tarea pendiente
Justo Germán González Zetina 1006

Práctica profesional y formación inicial docente 1032

Evaluación Cuantitativa del Impacto del Aprendizaje-Servicio en la Estabilidad Emocional de Docentes en Formación
Jesús Francis Martínez Ortega 1034

Diagnóstico inicial de fortalezas y áreas de oportunidad en la práctica docente normalista
Elsa Patricia Maldonado Oropeza, Teresita del Rocío Zepeda Anaya, Irasema Oláis Arjona y Grecia González Pérez 1046

Concepciones de interculturalidad en la LIE: Práctica Profesional y NEM
María Paula Concepción Cardos Dzul, Rosenda Griceli Esquivel Ac y David Herrera Figueroa 1066

Entre la evaluación y la retroalimentación: una experiencia de investigación-acción en educación preescolar
Cinthya Guadalupe Yam Gil, José Ladislao López Osorio, Mario Alberto Baas Lara y Miguel Ángel Flores Guerra 1088

Los rincones de aprendizaje como estrategia para niños en edad preescolar
Dayne Estefanía Vela Ceballos, Carlos Manuel Ávila Díaz y Aisha Catalina Bejarano Pereira 1112

Las prácticas profesionales de los estudiantes normalistas y el acompañamiento de los tutores de educación básica
María Elena Cámara Díaz y Alina Guadalupe Muñoz Castellanos 1130

La crianza respetuosa como estrategia para fortalecer la formación docente en la prevención de la violencia social
Luisa Dolores Soberanis Cervantes, Geovany Jesús Cruz Góngora y Wendy Margarita Macías Ortégón 1148

El bienestar emocional como estrategia inclusiva en la formación inicial de docentes de licenciatura
Luisa Dolores Soberanis Cervantes, Geovany Jesús Cruz Góngora y Wendy Margarita Macías Ortégón 1164

Tutoría y asesoría en la formación de docentes 1180

Protocolos de acompañamiento socioemocional en la formación docente: una propuesta desde los Primeros Auxilios Emocionales
Luisa Dolores Soberanis Cervantes, Geovany Jesús Cruz Góngora y Wendy Margarita Macías Ortégón 1182

PRESENTACIÓN

Consolidar la investigación como una actividad permanente y productiva en las instituciones formadoras de docentes es una tarea ardua, pero satisfactoria. El crecimiento en la producción y en el número de investigadores se hizo evidente en el espacio académico de los Coloquios de Investigación realizados en Yucatán, especialmente en el de 2025. El esfuerzo por impulsar la investigación como soporte de la docencia ha permitido ampliar el horizonte de académicos y estudiantes; asimismo, la mayor participación de las comunidades académicas ha hecho posible la edición de esta obra.

El libro se organiza en once secciones que reúnen aportaciones de investigadores experimentados y de quienes inician su trayectoria. Aunque algunas secciones son más extensas que otras, todas guardan una estrecha relación con la labor docente.

En la primera sección, La evaluación en la formación de los docentes, los autores abordan el tema desde distintos ángulos, principalmente en relación con los aprendizajes. Por su parte, las aportaciones de la sección Estrategias para el desarrollo de competencias docentes ofrecen al lector una gama de temas que van desde los materiales didácticos hasta la aplicación de distintas corrientes y metodologías de aula, integrando los aspectos socioemocionales inherentes a la labor docente.

La tercera sección aborda la Formación pluricultural e inclusiva, ofreciendo diversas perspectivas sobre la atención a la diversidad en el contexto educativo nacional, así

como propuestas concretas de intervención. Por su parte, la cuarta sección analiza la Cultura digital, explorando las competencias tecnológicas que el entorno actual exige integrar en la formación de los nuevos docentes

La quinta sección destaca cómo el Aprendizaje de una segunda o tercera lengua durante la formación inicial potencia el perfil profesional del docente. Complementariamente, la sexta sección profundiza en la dimensión axiológica, presentando aportaciones fundamentales sobre La ética y los valores que deben regir el ejercicio de la profesión desde sus inicios.

La obra subraya la relación intrínseca entre Investigación y docencia en su séptima sección, donde se presentan resultados de estudios realizados en diversos contextos educativos de Yucatán. Para concluir, la octava sección otorga un espacio primordial al Seguimiento de egresados, reconociendo su importancia para evaluar el impacto real de la formación docente

Bajo el marco de la Nueva Escuela Mexicana, la novena sección presenta investigaciones que analizan cómo los docentes han asimilado los cambios de esta política educativa, destacando estrategias exitosas para superar los desafíos actuales. Por su parte, la décima sección se enfoca en la Práctica profesional como columna vertebral de la formación inicial de los docentes, ofreciendo diversas ópticas sobre el desempeño de los estudiantes en contextos reales. La obra concluye con una sección dedicada a la Tutoría, reafirmando como un proceso de acompañamiento esencial para el desarrollo integral del docente en formación.

Esta edición destaca por su amplia cobertura, integrando a normales públicas y privadas de Yucatán, la UPN Unidad 31 A, la Facultad de Educación de la UADY, el Centro de Actualización del Magisterio y, por primera vez, a investigadores independientes y a la Escuela Normal de Villahermosa, Tabasco.

Propuesta de evaluación de progresiones de aprendizaje desde la pedagogía del cuidado

Hortencia Maricruz Peralta Santos

marruca2818@gmail.com

Centro de Estudios Superiores del Sureste

Resumen

El presente trabajo contiene el reporte del proyecto que se llevó a cabo en la escuela primaria Federal Felipe Carrillo Puerto de la comisaría de Yotholín del estado de Yucatán. Esto debido a que es una institución que desde el 2019 implementa la metodología de progresiones de aprendizaje del proyecto CARE México con acompañamiento de la Universidad Veracruzana y cada año más docentes de la plantilla se han sumado a utilizar esta manera distinta de enseñanza que tiene una relación con la Nueva Escuela Mexicana y que parte de una enseñanza situada al contexto escolar, que establece un vínculo con los saberes del currículo vigente. El método que se emplea es de tipo cualitativo con un enfoque de estudio de caso mediante el cual se utilizaron diversas técnicas e instrumentos como entrevistas a docentes, directivos y alumnado, guía de observación y reflexión áulica, instrumentos para el análisis del diseño de una progresión de manera grupal con docentes que la implementan, entrevistas dibujo con los alumnos y alumnas que participaron en una progresión de aprendizaje. El objetivo de esta investigación fue identificar y generar una propuesta de evaluación acorde a la metodología de progresiones de aprendizaje utilizada en una escuela primaria del estado de Yucatán para poder identificar

indicadores de logro que están centrados en la pedagogía del cuidado y que van más allá de las habilidades cognitivas de los alumnos y alumnas de nivel primaria de dicha institución.

Palabras clave

Pedagogía del cuidado, progresiones de aprendizaje, proyecto CARE, aprendizaje situado, evaluación.

Fenómeno de interés

El contexto en el cual se ubica la investigación es una comunidad rural del municipio de Ticul ubicado al sur del estado, funciona en turno matutino en horario de 7.00 a 12 del mediodía, es una institución pública que ofrece educación básica de organización completa y sostenimiento federal. El personal docente se encuentra conformado por una directora que participa y se ha involucrado en el proyecto de Progresiones de aprendizaje al diseñar, aplicar y permitir que los docentes de la institución la lleven a la práctica brindando acompañamiento. Existen doce docentes frente a grupo, de los cuales uno lleva veinte años en la institución y los otros once entre cuatro y dieciocho años.

El proyecto CARE México tiene como objetivo coadyuvar a construir soluciones a las problemáticas socio ecológicas a través de la articulación escuela- comunidad proponiendo a las progresiones de aprendizaje como metodología centrada en una pedagogía del cuidado que a partir de cuatro cuadrantes o pasos que para su diseño los docentes y las docentes recurren a los conocimientos contruidos ecológico, social, cultural e histórico, así como aquellos que se plantean en el curriculum.

Actualmente en la institución donde se llevó a cabo la

investigación ocho docentes participan en el proyecto CARE, han diseñado o implementado una progresión de aprendizaje abordando temáticas relevantes de la comunidad, así como dos maestras de educación física, una de artes, y de extraedad que han sido parte de esta implementación y que han colaborado con docentes de tercer, cuarto y sexto grado. El personal docente se caracteriza por participar en proyectos de impacto social a la comunidad, que la han llevado a adquirir reconocimientos a nivel nacional y estatal por promover la participación de estudiantes y la comunidad. La Secretaría de Educación Pública presenta el Programa de estudio sintético que se encuentra vigente actualmente en la escuela en donde se realiza el trabajo de investigación y en el cual se perfila la posibilidad de que maestras y maestros en colectivo, y en el ejercicio de su autonomía profesional, determinen los contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje, con base en el análisis de las necesidades particulares de cada escuela y la contextualización que se lleve a cabo para la toma de decisiones (SEP,2022; p.4).

El conocimiento de la metodología por progresiones de aprendizaje inició en el 2019 a partir de una invitación para participar en sesiones virtuales para conocer la metodología del proyecto CARE en México. Esta asistencia fue voluntaria, de todo el personal docente siete decidieron conocer y aplicar una manera diferente de enseñanza a la tradicional.

Planteamiento del problema

El docente tiene la autonomía profesional para poder decidir, el qué el cómo o con que medios van a establecer relaciones entre los contenidos y el contexto cultural donde

se ubican los estudiantes, pero el tema evaluación sigue siendo un reto el poder realizarla de manera relevante y pertinente. Aún existen limitaciones de tiempo, recursos, resistencias culturales o deficiencias formativas, así como requerimientos burocráticos que pueden desincentivar a los docentes a implementar nuevas metodologías y formas de evaluar. Los docentes que implementan progresiones de aprendizaje se encuentran en situaciones diferentes asumen roles distintos, unos ya tienen experiencia en el diseño, otros en la implementación y unos se van incorporando por primera vez a estas nuevas metodologías. Sin embargo, aún existe una disyuntiva al valorar los procesos de los estudiantes pues el sistema educativo solicita una valoración numérica del estudiante delimitando de esta manera el aprendizaje hacia lo cognitivo; sin embargo, en la actualidad existe un apartado de observaciones de los docentes acerca de los logros obtenidos de los estudiantes. ¿Pero cómo incorporar otros aspectos tan relevantes a valorar en los estudiantes? ¿Qué conocimientos requieren poner en práctica para ser una mejor sociedad? Hablar de evaluación se traduce a asignar una calificación numérica ¿cómo saber si los estudiantes van adquiriendo aprendizajes significativos? ¿Qué acaso es más importante dominar un algoritmo o aprender un concepto en la clase, que emitir juicios críticos, reflexivos y plantear soluciones a partir del razonamiento?

Interrogante planteada

¿Cómo los docentes que diseñan e implementan progresiones de aprendizaje en la escuela primaria Felipe Carrillo Puerto de Yotholin valoran los procesos educativos desde la pedagogía del cuidado para poder generar una

propuesta de evaluación ?

Objetivo general

Analizar como los docentes que diseñan e implementan progresiones de aprendizaje en la escuela Primaria Felipe Carrillo puerto valoran los procesos educativos desde la pedagogía del cuidado para generar una propuesta de evaluación colaborativa congruente con la metodología CARE.

Marco teórico

Las teorías que sustentan la investigación se basan en la pedagogía del cuidado al reconocer que nuestra sociedad actual se enfrenta a cambios debido a la aparición de la tecnología y la nueva era virtual y artificial, lo que en gran parte nos acerca, pero a la vez nos aleja de esa realidad en la que vivimos, de los olores, sabores, colores, la contemplación de un paisaje, el reconocer con el tacto y el contacto con otros. Urge rescatar el ethos o ser del ser humano en el que recupere su esencia del cuidado, de aquel cuidado que se da desde el momento en que nacemos y en cada etapa de la vida; poder identificar que somos parte de un todo y habitamos el planeta, que no estaríamos hablando de cuidados si no hubiera desinterés o descuido. Es importante recuperar valores, sentido de pertenencia, de compasión, de amor a la madre tierra. Boff (2002) comenta que existe un descuido o falta de cuidado llamando a esta la crisis de una civilización actual; al hablar de este considera que hay una indiferencia hacia los niños que trabajan en lugar de estudiar, un desinterés por los pobres y los marginados quienes son víctimas de pobreza, por los desempleados o quienes no

reciben un salario digno y son víctimas de explotación con largas jornadas de trabajo ; pero dirige esta falta de cuidado hacia el abandono de los sueños de generosidad por el individualismo que lleva después a una falta de conciencia de la cooperación y el internacionalismo. Un abandono creciente de las ciudades y de su cultura del sentido de pertenencia e identidad. Este llamado desinterés o falta de cuidado también en los últimos años ha implicado la indiferencia hacia los problemas sociales vivienda, salud, educación. Pero sobre todo existe un descuido por la vida y su fragilidad por las especies, las plantas y los animales de nuestro lugar común “La madre tierra”.

Según Boff y Toro (2009) citados Gattina y Milesi (2013) mencionan que “El cuidado de la vida misma tiene su expresión en diversas dimensiones claramente interrelacionadas: el cuidado de sí, el cuidado del otro y el cuidado del ambiente”. (p. 5) por lo tanto el paradigma del cuidado puede considerarse como un modelo que se orienta a la práctica, que no se limita a una disciplina en particular. Propone mirar a la vida misma como una comunidad en la que seres humanos y no humanos deben ser respetados. Pero ¿Qué es cuidar?, cuidar es un constructo social y cultural , que se relaciona con la ubicación geográfica, las características de los contextos Este concepto cuidar varía y es un concepto que el ser humano va construyendo de acuerdo al espacio cultural donde se desenvuelve.

Por su parte, Aguado et al., (2018), argumentan que la pedagogía del cuidado es una propuesta metodológica alternativa para los sistemas educativos vigentes, a través de una educación que ponga al centro el cuidado de los seres

humanos y la naturaleza, que permita abordar los grandes retos a los que nos enfrentamos en la actualidad como es la sostenibilidad del medio ambiente, la vida, la humanidad y la justicia social, contribuyendo al respeto de los derechos humanos y la igualdad. Asimismo, hace mención de que Boff (2012) distingue cinco elementos al término cuidado: Cuidado como actitud refiriéndose a la relación amorosa, empática, amigable y protectora personal, social y ambiental. El cuidado como tipo de preocupación, inquietud, desasosiego, molestia, temor e incluso miedo que pueden alcanzar las personas o realidades con que estamos involucrados. El cuidado como vivencia de la necesidad de ser cuidado y de la voluntad de cuidar a otros, creando una relación indisociable entre otros. El cuidado precaución y el cuidado prevención que configuran aquellas actitudes y comportamientos que deben ser evitados por sus consecuencias dañinas. Unas previsibles (prevención) y otras imprevisibles.

A pesar de que han pasado los años el modelo educativo de Paulo Freire sigue vigente ya que propone formar ciudadanos libres, con conciencia de sus derechos y obligaciones que les permita ser independientes y aportar al medio social al que pertenecen. Freire (1968) citado por Ocampo (2008) menciona que “La pedagogía del oprimido” busca crear conciencia en las masas oprimidas para su liberación. La alfabetización del oprimido debe servir para enseñarle, no solamente las letras, las palabras y las frases, sino lo más importante, “la transmisión de su realidad y la creación de una conciencia de liberación para su transformación en un hombre nuevo” (p. 53). La pedagogía

del oprimido es un llamado a los educadores de América Latina para poder trascender hacia una educación más libre, consciente y crítica reconociendo que aún nos encontramos opresión en diversos ámbitos de la sociedad en la educación, la política, la economía, la cultura. Es necesario romper con ese sistema capitalista neoliberal. La opresión existe como un fenómeno histórico impermanente, incompleto y cambiante, construido por los seres humanos. Darder (2017) menciona que como educadores estamos comprometidos con un mundo justo y aceptar esta relación dialéctica con el mundo y cómo podemos transformar nuestra enseñanza a partir de una praxis crítica, la reflexión, el diálogo y la acción. Esto nos concibe como sujetos de la historia descolonizados y capacitados con la posibilidad de transformar su configuración.

Freire ofrece una filosofía que trasciende del plano personal, una pedagogía liberadora, emancipadora y transformadora con carácter innovador. El docente necesita salir de ese esquema opresor en donde tiene temor al cambio y prefiere quedarse en una zona de confort. Establece un sentido humanista promoviendo exploraciones, experiencias proyectos para conseguir aprendizajes vivenciales. “Por tanto, se insiste en que el currículum de la educación y de la formación docente, es el corazón y centro de gravedad desde el que se subtiende una red eficaz de concepciones, contenidos, normativas y métodos de enseñanza-aprendizaje y evaluación” (p.24) .

Cabrera (2024) hace mención de que en la actualidad experimentamos una crisis socioecológica producto de la dominación patriarcal, la colonización y el capitalismo que se

hace más notoria en comunidades rurales por lo que resulta urgente atender estas problemáticas a partir de la educación liberadora desde un paradigma que permita procesos de enseñanza dialógicos posicionando el pensamiento crítico. Como menciona Puleo (2009) “Toda educación ambiental debe trabajar en favorecer el cuidado y el amor por la naturaleza, pues comprender conceptualmente la crisis no es suficiente; es necesario involucrar lo afectivo en nuestra relación con las especies no humanas, tal como apuntan autores ecofeministas” (p. 4).

A pesar del paso del tiempo la contribución de esta teoría en la educación resulta de relevancia pues parte del análisis del origen de los procesos psicológicos del individuo y la manera en que se relaciona con el pensamiento, el lenguaje y el cómo el contexto y los signos son los mediadores de la comprensión de los procesos sociales. Así como la zona de desarrollo próximo. Pero ¿De qué manera puede la cultura tener influencia en el desarrollo cognoscitivo del niño? Ante esto Vigotsky centró su trabajo y sus contribuciones en la manera como la interacción social favorece el aprendizaje. Para Vigotsky (1977) citado en Chaves (2001) lo que determina el desarrollo ontogenético del ser humano tiene la siguiente estructura: actividad colectiva y comunicación- cultura (signos)-apropiación de la cultura (enseñanza y educación) actividad individual- desarrollo psíquico del individuo. Asimismo, este autor presenta dos niveles de desarrollo en los niños: el nivel actual de desarrollo y la zona de desarrollo próximo. En la que requiere el andamiaje o apoyo por parte de los adultos o educador para desarrollar su potencial. Esta teoría propone

que los estudiantes sean respetados y se exista una relación entre estudiantes y docentes a partir de actividades que sean significativas y promuevan el desarrollo individual y también colectivo. Esta teoría busca formar personas críticas, creativas y que propician las transformaciones.

El aprendizaje situado es entendido genéricamente como “una forma de crear significado desde las actividades cotidianas de la vida diaria”. Nótese que esta definición es idéntica a la que podemos emplear para definir “cultura”; alude al complejo entramado de relaciones existentes entre el conocimiento y el entorno donde éste se produce. El contexto por lo tanto no es un escenario externo o fuera del proceso educativo Sagastegui (2004, p.2). Para poder evaluar el aprendizaje situado es necesario establecer un equilibrio entre lo cualitativo y lo cuantitativo ya que no se privilegia el valorar los productos o medir numéricamente los avances, busca valorar procesos cognitivos, afectivos y sociales. Su capacidad para poder resolver problemas, plantear nuevas alternativas, interpretar la realidad, discutir colectivamente, tomar decisiones, asumir responsabilidades. Los foros, los debates, los proyectos, los mapas conceptuales, su intervención en prácticas escolares a partir de situaciones reales. El docente se convierte en un mediador (Rosales, 2018).

Modelo y sustento de las progresiones de aprendizaje

Características de las progresiones de aprendizaje. ¿Qué son las progresiones de aprendizaje? La metodología progresiones de aprendizaje que emana del Proyecto CARE México se planteó con la finalidad de contribuir a la sostenibilidad y al bienestar socio ecológico

en los países donde se ha implementado como Alemania, India, México, los cuales han sido a nivel comunitario y también escolar. Son un modelo inspirado en la propuesta de Anne Edwards (2014) que, a su vez, se basa en las nociones vygotskianas de aprendizaje. Esta propuesta es conocida como el modelo de cuatro cuadrantes que parte de narrativas creadas por el docente a partir de historias reales que articulan los contenidos curriculares, temas, objetivos, conocimientos y prácticas locales estableciendo un vínculo escuela – comunidad. con el fin de lograr aprendizajes situados que sean pertinentes y relevantes para los y las estudiantes y sus comunidades (Sandoval et al., 2020).

Pasos de la metodología Progresiones de aprendizaje

Mendoza y Sandoval (2021) en su libro “Conocimiento y prácticas locales para el cuidado del entorno social y ecológico a través de procesos educativos situados” mencionan que las progresiones de aprendizaje se han diseñado con la finalidad de guiar el trabajo docente y que se plantea a partir de cuatro cuadrantes que contienen elementos clave que van conduciendo a su diseño y su puesta en práctica. El cuadrante 1. La Narrativa. Inicia la progresión con una narrativa situada del contexto local donde nos adentra en el tema de progresión de aprendizaje e integra apartados denominados “¿Sabás qué?” Que son un espacio en el que se presentan y articulan los conocimientos locales y conocimiento escolares definidos en el curriculum asociados al tema de la progresión. El Cuadrante 2. Explorando conocimientos y prácticas locales. En este cuadrante salen al campo de trabajo a realizar entrevistas, a tener conversaciones y diálogos rescatando los saberes de la

comunidad. El cuadrante 3. Compartiendo hallazgos. En este cuadrante es el momento más importante que se genera en el aula pues los estudiantes están listos para poder compartir sus hallazgos de lo que han investigado en el ámbito familiar y comunitario. El cuadrante 4. Retos para el cambio. En este cuadrante se centra en los retos para el cambio, estos se plantean desde el plano familiar o comunitarios, los estudiantes diseñan y ponen en acción sus proyectos orientados a resolver algún problema identificado y analizado en los cuadrantes anteriores. El reto se establece a nivel aula, escuela o comunidad que busca la colaboración de otros actores para solucionar problemas más amplios. Las progresiones de aprendizaje plantean una metodología centrada en el cuidado y el aprendizaje situado para la sustentabilidad lo que promueve y detona aprendizajes relevantes y significativos para los estudiantes y la comunidad. Busca articular los conocimientos locales con los conocimientos del currículo oficial a partir de las prácticas, preocupaciones y conocimientos locales; poniendo a la comunidad al centro. El contexto es producto de una historia y del legado de generaciones. En el plan de estudios (2022) se menciona que nuestro planeta está en crisis, se observa problemas físicos y sociales que afectan a la vida el cambio climático, el cuidado del agua, la pérdida de la lengua maya, de saberes ancestrales, y más; sin embargo, estas temáticas no se abordan en las aulas más que de manera superficial o como problemáticas ambientales sobre las que hay que tomar conciencia.

Método utilizado

Considerando las características y la naturaleza del estudio se utilizó la metodología cualitativa con el enfoque estudio de caso que como menciona Simons (2009) “La principal finalidad al emprender un estudio de caso es investigar la particularidad, la unicidad, del caso singular, la particularidad, la unicidad, del caso singular” (p.17). El estudio de caso permite valorar las perspectivas de los involucrados, observando las condiciones donde se producen y la interpretación de su contexto. Stake (1995) citado por Simmons (2009) menciona que un estudio de caso es parte un método de investigación holístico, etnográfico, fenomenológico y biográfico, destaca por su singularidad del método que se estudia. Incorpora sistema de recogida de datos, y análisis de datos para investigar los fenómenos en contextos auténticos.

Instrumentos

Para poder sistematizar las experiencias se consideró realizar un diagnóstico para los docentes, la directora de la institución y los alumnos involucrados en la investigación. Como primer instrumento se diseñó una guía de entrevista con preguntas semiestructuradas que como menciona Díaz et al (2013) parten de preguntas planeadas, estas pueden ajustarse a los entrevistados. La primera entrevista recopiló información acerca de las concepciones que tienen los docentes que implementan progresiones de aprendizaje, esta se ajustó a una guía de entrevista dirigida a las docentes de educación Física, artes y responsable de extraedad de la institución que también participaron.

El instrumento se dividió en tres áreas o aspectos de

análisis o: Conocimiento de los estudiantes sobre cómo aprenden, Organización del trabajo educativo e intervención didáctica y apoyo a los estudiantes para aprender-Evaluación. El segundo instrumento fue una guía de revisión de las progresiones de aprendizaje con el propósito de promover la autorreflexión de los docentes a través del análisis de los cuadernillos elaborados para poder identificar la estructura en cuanto a la organización de los cuatro cuadrantes propuestos por la metodología. (C1) Historias, narrativas y planteamiento de los ¿Sabías qué? (C2) se observan apartados como la observación local, el tipo de tareas que se proponen a los niños y niñas y lo que promueven, (C3) los mecanismos del cómo se comparten los hallazgos y en qué momentos, lo que permitirá crear una acción o diseño de un reto para el cambio. (C4) retos para el cambio- diseñando soluciones sostenibles. A su vez se dividió en dos niveles de logro: áreas de oportunidad y áreas de fortaleza que los docentes valoraron al analizar los cuadernillos y argumentar el ¿Por qué?

El tercer instrumento fue el guion de preguntas de observación áulica para poder observar la dinámica de la clase en donde se implementa una progresión de aprendizaje, que fue en tres momentos durante el curso escolar. Al respecto Simmons (2009) menciona que una guía de observación “ofrece un análisis cruzado de los datos obtenidos en la entrevista” (p.98). A través de esta podemos situarnos en el escenario que no logra conseguirse solo hablando con las personas. Los instrumentos basaron su diseño en los aspectos que señala el manual de Evaluación del Estado de Yucatán (2024); así como las características de

las progresiones de aprendizaje tomado del libro “Aprendizaje situado para la sustentabilidad a partir de historias locales sobre preocupaciones, conocimientos y prácticas socio ecológicas” de Sandoval et al (2021). Otro instrumento que se implementó fue el diálogo y dibujo que combina la conversación sobre la base de una guía de entrevista semiestructurada, con actividades de diálogo y dibujo propuesto por Dockett y Perry (2005). Buscó recoger las percepciones que tienen los niños y niñas acerca de los aprendizajes que obtuvieron, las preguntas buscan identificar la concepción que tienen acerca del cuidado, los aprendizajes significativos adquiridos, los logros y oportunidades; así como también si han experimentado algún cambio en ellos y su entorno.

Informantes y colaboradores de estudio.

Según Baptista Lucio (en Hernandez Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2010) “Son personas informadas, lúcidas, reflexivas y dispuesta a hablar ampliamente con el investigador (p. 392-404). Los informantes fueron la directora de la institución, cinco docentes que implementan y diseñan progresiones de aprendizaje, tres docentes de apoyo (educación física, artes y extra edad), 12 estudiantes de primaria de 3º, 4º y 6º que participaron en una progresión.

Resultados

El análisis de los resultados se realizó a través de la transcripción de las entrevistas e identificando los códigos de análisis a través de la categorización de los datos. A partir de las cuales surgieron dos categorías: Autoevaluación que

contempló a su vez cinco subcategorías: a) Concepto de cuidado, b) Proceso en el diseño de una progresión de aprendizaje, c) Temáticas socioecológicas abordadas d) Estrategias implementadas, e) Experiencia y aprendizajes del docente y la Evaluación de los procesos del estudiante que consideró cuatro subcategorías: a) Concepto de cuidado, b) Impacto en la comunidad, c) Criterios de evaluación y d) Impacto en la comunidad. que permitieron identificar las concepciones que tienen los maestros y maestras, además del impacto que han generado las progresiones de aprendizaje en su aula y comunidad educativa.

Otros resultados surgieron de la evaluación de los procesos del estudiante al implementar la metodología de progresiones de aprendizaje. Para ello se consideró el análisis de cuatro subcategorías: a) Concepto de cuidado, b) Criterios de evaluación e c) Impacto en la comunidad que permitieron identificar las concepciones que tienen los docentes acerca del papel de la evaluación de los procesos en una progresión de aprendizaje.

Se realizó una triangulación de los resultados para poder identificar las fortalezas, las áreas de oportunidad para poder plantear una propuesta de evaluación de las progresiones de aprendizaje e identificar los aprendizajes inesperados que se generan centrados en la pedagogía del cuidado a partir de las entrevistas realizadas a los alumnos que participaron en las progresiones de aprendizaje tomando en cuenta a estudiantes de alto, medio y bajo nivel de desempeño con apoyo de sus docentes de grupo, quienes han estado en contacto con la metodología en algunos casos dos o tres años consecutivos.

Los resultados cualitativos muestran que los docentes entienden el cuidado no solo como la protección del medio ambiente, sino también como la atención a uno mismo (higiene, alimentación, emociones) y a los demás. Esta concepción depende de sus experiencias, conocimientos y área de enseñanza. Para identificar los intereses y necesidades de los estudiantes, utilizan diálogos, entrevistas, observación y problemáticas de la comunidad. En el diseño de progresiones de aprendizaje, los docentes integran los procesos de desarrollo del programa y saberes locales, llegando incluso a traducir narrativas al maya. La metodología fomenta aprendizajes prácticos más allá de lo cognitivo, vinculando escuela y comunidad. Se rescata el valor de prácticas culturales como guisos tradicionales y punto de cruz. La evaluación se construye de manera flexible, basada en la observación, experiencia docente y comprensión de la comunidad.

Propuesta de evaluación desde la pedagogía del cuidado

Los procesos de aprendizaje del estudiante estableciendo un listado de indicadores que centran el cuidado de sí mismo, de otros y del entorno, separados en esas tres categorías. Según Boff (2002) el cuidado de sí mismo se centra en el autoconocimiento y respeto por el propio cuerpo, responsabilidad personal y buscar el equilibrio interior. El cuidado del otro se centra en la amorosidad y respeto, la solidaridad y compasión y el diálogo y la empatía. Para el cuidado del entorno se basa en el respeto a la vida en todas sus formas, la sostenibilidad y prevención y el sentido de pertenencia a la tierra. Este instrumento está basado de igual manera en las ideas de la pedagogía del cuidado de

Freire (2002). Centradas no sólo en evaluar habilidades o conocimientos, contempla la formación crítica y ética del alumno como un sujeto que establece relaciones, su conciencia social, compromiso con la justicia y la participación activa. Este listado que se presenta como un listado de indicadores que permite argumentar logro en cada aspecto del estudiante, el cual surge de las indagaciones y criterios que se evalúan más allá de lo cognitivo a partir de la revisión teórica y del trabajo de campo. Se divide en cuatro categorías: (1) “Cuidado de si mismo” que abarca las emociones, hábitos de higiene, cuidado personal, disposición para participar en actividades físicas y que promueven bienestar, reconocimiento de fortalezas y limitaciones, la toma de decisiones, sentido de pertenencia. (2) “Cuidado de los demás” los indicadores son la empatía, el respeto, la cooperación, el trabajo en equipo, el apoyo a sus compañeros ante dificultades, respeto a las ideas, creencias, diversidad cultural, la escucha activa, lenguaje a adecuado, el buen trato. (3) “Cuidado del entorno” los indicadores son la participación en actividades para cuidar el ambiente, el cuidado por los seres vivos y no vivos, el respeto y valoración de las costumbres y tradiciones de su comunidad, reconocimiento del patrimonio natural y cultural, reconocerse parte de la naturaleza. (4) “Cuidado crítico y ético” en esta los indicadores es el cuestionamiento hacia la injusticia, la propuesta de soluciones a problemáticas de un entorno escolar y comunitario, la responsabilidad, el bienestar común, la defensa del valor de la diversidad cultural, la equidad y justicia y acciones que promueven la equidad de género.

Conclusiones

Al término de la investigación se pudieron encontrar aspectos relevantes en cuanto a la autoevaluación de los diseños de las progresiones de aprendizaje y la evaluación de los procesos del estudiante; así como la revisión de la teoría y la aplicación de instrumentos en el campo de la investigación permitieron dar respuestas a las interrogantes planteadas.

Es importante reconocer que para el docente sentirse acompañado le brinda seguridad en su intervención además de que se generaron espacios de profesionalización en esta metodología a partir de la oferta de diplomados en el catálogo de formación continua.

Al hacer un análisis de las temáticas de progresiones de aprendizaje implementadas en la institución y de las problemáticas que se abordan se concluye que es necesario fortalecer en los docentes la identificación de problemáticas socio ecológicas que posicionen como centro de las progresiones de aprendizaje, debido a que en su mayoría los diseños que han surgido en la institución han sido centrados en problemáticas sociales y de conservación de una tradición o práctica que ya no es tan común en la localidad.

Es necesario recuperar la esencia humana que se encuentra en el cuidado soporte de la inteligencia, libertad y creatividad, en ella encontramos esos principios, valores y actitudes que conducen nuestro actuar en la vida. La evaluación adquiere verdadero sentido cuando trasciende lo puramente cognitivo para valorar de manera integral al estudiante considerando tanto el saber hacer (aspecto procedimental) como el ser (aspecto actitudinal).

Boff (2002) menciona que “El pie ya no siente la suavidad de la hierba verde, la mano ya no coge un puñado de tierra, el mundo virtual ha creado un encapsulamiento del ser humano, por la falta de toque, de tacto y de Contacto humano” (p.10). El aprendizaje no debería reducirse a la memorización de conceptos, sino involucrar la reflexión crítica y la práctica de actitudes, valores que fortalecen la convivencia, la responsabilidad y la ética en la vida escolar y personal. Así al evaluar no sólo estamos midiendo contenidos adquiridos, sino acompañando al estudiante en un camino donde cada logro representa un crecimiento integral que lo prepara para responder a los desafíos de la vida en donde la enseñanza trasciende para convertirse en una experiencia significativa donde la escuela.

El aprendizaje se vuelve significativo cuando pueden observar, indagar, proponer, construir, trabajar en equipo, pero sobre todo reconocer que sus acciones por pequeñas que sean generan un cambio o un impacto. Lo importante que esto no lo realiza sólo “Es un aprendizaje que se logra mediante la mediación social, es decir que con la ayuda de otros puede desarrollar funciones que aún no ha alcanzado por sí solo” (Vigotsky, 1978, citado en Mota y Villalobos, 2007). Se pudo constatar que los aprendizajes que los niños y niñas desarrollan van más allá de dominar un algoritmo o aprender un concepto de la clase, al realizar una entrevista ponen en práctica su dominio del lenguaje, la expresión oral, la seguridad, el hecho de plantearse interrogantes además de compartir con sus abuelos o abuelas el saber de su comunidad; el compartir con otros lo que encuentran de sus indagaciones les permite ser más críticos de la información

emitir juicios y llegar a consensos.

Referencias

- Aguado, G., Patarroyo, L., Larrañaga, M., Palacín, I., Quilaqueo, V., Mujica, R., Modonato, L., Ventura, D. (2018). *Pedagogia de los cuidados, aportes para su construcción*. Fundación InteRed. https://pedagogiadeloscuidados.intered.org/wp-content/uploads/2018/05/Marco-Teorico_Completo.pdf
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial: Ética de lo humano, compasión por la Tierra*. Editorial Trotta. <https://consciousfoodsystems.org/wp-content/uploads/2025/01/Boff-2002.-El-Cuidado-Esencial.pdf>
- Cabrera García, F. I. (2024). Educación liberadora para abordar la crisis socio ecológica: aportes y desafíos. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (63) (e1643). <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1643>
- Centro de Evaluación Educativa del estado de Yucatán, (2024). *Manual de aplicación Evaluación de la práctica pedagógica en educación Primaria* (25-26).
- Chaves, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky. *Educación*, 25(2), 59-65. https://www.uv.mx/personal/yvelasco/files/2012/08/implicaciones_educativas_de_la_teor%C3%ADa_sociocultural_de_vigotsky.pdf
- Darder, A (2017). *Freire y Educación*. Morata. <https://edmorata.es/wp->

Díaz Rosales, M. A. (2018). *Planear, mediar y evaluar desde el aprendizaje situado*.

<https://www.aprendizajesituado.com/articulos/Planear-Mediar-y-Evaluar.pdf>

Dockett, S., & Perry, B. (2009). Making meaning: Children's perspectives expressed through drawings. *Early Child Development and Care*, 179(2), 217–232.
<https://doi.org/10.1080/03004430802666999>

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la vida práctica*. Paz y Tierra.
<https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>

Gattina, S. Milesi, A. (2013). *Paradigma del cuidado: una nueva mirada para pensar las políticas de protección social y las estrategias de intervención*. P.(24). Repositorio Digital UNIC. RDU.

https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/26679/Paradigma%20del%20cuidado_una%20nueva%20mirada%20para%20pensar%20las%20pol%C3%ADticas%20de%20protecci%C3%B3n%20social%20y%20las%20estrategias%20de%20intervenci%C3%B3n.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Heránadez Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2020). *Metodología de la investigación* (5ª ed). McGraw-Hill.

Lucio Gil, R., & Cortez Morales, A. (2018). Formación docente transformadora para liberar la educación: Paulo Freire y la Pedagogía del oprimido en Páez

Martínez, G. M., Rondón Herrera & J. H. Trejo Catalán (Eds.), *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire* (17-46).

https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113025736/Formacion_docente_Paulo_Freire.pdf

Mendoza, R. y Sandoval, J. (2021). *Conocimiento y prácticas locales para el cuidado del entorno social y ecológico a través de procesos educativos situados*. Ed. Universidad Veracruzana.

Mota de Cabrera, C. Villalobos, J. (2007). El aspecto Sociocultural del pensamiento y del lenguaje: Vision Vigotskyana. *Educere* 11(38). 411-418.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35603805.pdf>

Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (24), 30-39.
<https://www.redalyc.org/pdf/998/99815918005.pdf>

Secretaría de educación pública (SEP, 2022). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_secundaria_2022.pdf

Simons, H. (2009). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
<https://proyectoacademico.com/wp-content/uploads/2024/08/Helen-Simons.pdf>

Los procesos de formación docente para su profesionalización

Azurena María del Socorro Molina Molas
azurenamolina@hotmail.com

Lourdes de Fátima Espadas Ceballos
Lourdes,espadas@upnmda.edu.mx

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 31 A

Resumen

Este proyecto de investigación aborda las competencias adquiridas por los egresados de la Maestría en Educación Básica (MEB), durante la formación en este programa y implementación en su práctica docente, específicamente en sus planeaciones y desarrollo de estas; como son: el pensamiento crítico, la comunicación y la autonomía, esenciales para promover un aprendizaje significativo y una gestión autónoma en el aula. Estas competencias son de suma importancia para el docente ante las exigencias de la sociedad y del actual modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). La tarea del docente está regida por aspectos institucionales por las políticas educativas del momento y los requerimientos que la sociedad les demanda a éstos en el desarrollo de su proceso de enseñanza- aprendizaje y como intentan a través de su profesionalización, innovar y responder a sus alumnos en sus necesidades. John Dewey 1989, señala que los docentes realizan una acción de reflexión de su quehacer educativo, analizan su práctica en la vida diaria de una forma persistente y cuidadosa, con la intención de mejorarla día a día. Se presentan algunas reflexiones de la formación profesional, y cómo esta incide en el quehacer

docente, en la práctica educativa que se realiza como parte de los resultados que se han obtenido de la investigación que se desarrollará con egresados de la Maestría en Educación Básica, integrado por un grupo focal de entre 10 y 20 participantes, el formulario Google será abierto. Contribuir a la comprensión de los desafíos que enfrenta este grupo poblacional de docentes, al acceder a las aulas, al realizar su práctica docente, sus procesos de formación como influyen para lograr su profesionalización, al ir adquiriendo nuevos conocimientos con las herramientas y teoría necesaria, para lograr innovar en su quehacer educativo.

Palabras Clave

Práctica docente, pensamiento crítico, comunicación efectiva, autonomía, formación.

Introducción

La formación continua y el desarrollo profesional de los docentes son aspectos fundamentales para mejorar la calidad educativa y responder eficientemente a las necesidades del entorno escolar. En este contexto, la Maestría en Educación Básica busca no solo profundizar en conocimientos teóricos, sino también fortalecer habilidades prácticas y competencias específicas que permitan a los docentes ejercer su labor de manera más efectiva. Entre dichas competencias, el pensamiento crítico, la comunicación y la autonomía son esenciales para promover un aprendizaje significativo y una gestión autónoma en el aula. Sin embargo, existe poca evidencia sobre la medida en que los egresados de este programa integran y aplican dichas competencias en su práctica cotidiana, fundamentales para la innovación

pedagógica y el desarrollo profesional.

La labor de los docentes de educación básica resulta fundamental, ya que son responsables de sentar las bases de la formación académica, social y cultural de los estudiantes. En un contexto de constantes transformaciones sociales, tecnológicas y educativas, estos profesionales enfrentan la necesidad de adaptarse a nuevas demandas que rebasan la simple transmisión de conocimientos. La diversidad del alumnado, la implementación de reformas curriculares y las exigencias de la sociedad del conocimiento y las tecnologías obligan a que el maestro reflexione críticamente sobre su práctica y desarrolle competencias que le permitan responder con pertinencia y eficacia.

Planteamiento del problema

A pesar de la inversión en programas de capacitación avanzada, como la Maestría en Educación Básica, todavía persiste la interrogante sobre la verdadera transferencia de las competencias adquiridas a la práctica docente. Específicamente, es relevante cuestionar si los docentes egresados de este programa aplican en su entorno laboral las habilidades relacionadas con el pensamiento crítico, la comunicación efectiva y la autonomía, las cuales son clave para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. La posible brecha entre formación y práctica podría afectar la calidad de la educación y limitar el impacto de estas titulaciones en el desarrollo profesional de los docentes. Por tanto, resulta indispensable investigar el nivel de aplicación de dichas competencias en la práctica profesional, identificando factores que favorecen o dificultan su

integración.

Por lo cual la pregunta guía para la presente investigación es ¿Los docentes egresados de la maestría en educación básica aplican en su práctica docente las competencias de pensamiento crítico, comunicación y autonomía, adquiridos durante el desarrollo de su carrera?

Objetivo General

Hacer un seguimiento para conocer en qué medida los egresados de la maestría en Educación Básica aplican en su práctica docente las competencias de pensamiento crítico, comunicación y autonomía.

Objetivos Específicos

Describir como se manifiestan esas competencias en actividades concretas (planeaciones, clases, evaluación, interacción con la comunidad.

Identificar factores contextuales que facilitan u obstaculizan la transferencia de lo aprendido.

Proponer recomendaciones para la mejora curricular basada en evidencia.

Justificación

El seguimiento de egresados de la Maestría en Educación Básica resulta una necesidad prioritaria para evaluar la pertinencia y el impacto real del programa en el ejercicio profesional de sus graduados. Más allá de la culminación académica, es fundamental conocer si las competencias promovidas durante la formación - particularmente el pensamiento crítico, la comunicación efectiva y la autonomía profesional- se trasladan de manera concreta a la práctica docente cotidiana.

La sociedad actual demanda docentes capaces de cuestionar, analizar y proponer soluciones innovadoras frente a los retos educativos. Asimismo, requiere profesionales que logren establecer procesos de comunicación claros, asertivos y pertinentes con sus estudiantes, colegas y comunidad escolar. Del mismo modo, la autonomía en la práctica docente constituye un elemento esencial para la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas y el desarrollo de proyectos educativos que respondan a contextos diversos.

Un sistema de seguimiento a egresados permitirá detectar fortalezas y áreas de mejora en la formación brindada, valorar el grado de transferencia de las competencias adquiridas al ámbito laboral, y generar insumos que retroalimenten la planeación curricular de la maestría. Además, contribuirá a garantizar la calidad académica del programa y fortalecer el vínculo entre la Institución formadora, en este caso la Universidad Pedagógica Nacional, con sus egresados.

En este sentido, el seguimiento no solo servirá como mecanismo de seguimiento, sino también como estrategia para asegurar que la Maestría en Educación Básica cumpla con su propósito central: formar docentes reflexivos, críticos y autónomos capaces de transformar positivamente los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación básica.

La labor de los docentes de educación básica resulta fundamental, ya que son responsables de sentar las bases de la formación académica, social y cultural de los estudiantes. En un contexto de constantes transformaciones sociales, tecnológicas y educativas, estos profesionales enfrentan la

necesidad de adaptarse a nuevas demandas que rebasan la simple transmisión de conocimientos. La diversidad del alumnado, la implementación de reformas curriculares y las exigencias de la sociedad del conocimiento y las tecnologías obligan a que el maestro reflexione críticamente sobre su práctica y desarrolle competencias que le permitan responder con pertinencia y eficacia.

El papel del docente en la sociedad del conocimiento. El siglo XXI está marcado por transformaciones sociales, tecnológicas y culturales que han cambiado la manera en que se concibe la educación. El docente ya no es solo un transmisor de contenidos, sino un mediador del aprendizaje. Aguerrondo (2004) señala que los sistemas educativos se enfrentan al reto de formar sujetos capaces de aprender durante toda la vida, en un contexto de constantes cambios. En este marco, el maestro debe formar estudiantes críticos, capaces de enfrentar la incertidumbre y de insertarse con éxito en la sociedad del conocimiento.

La reflexión crítica como eje de la práctica docente. En este campo es John Dewey (1989), el que fue pionero en destacar el valor de la reflexión en la labor educativa. Para él, reflexionar implica analizar la experiencia de manera sistemática con el fin de mejorar la práctica. Desde esta perspectiva, el docente que reflexiona sobre su quehacer educativo adquiere conciencia de sus aciertos y limitaciones, lo que lo conduce a un proceso de mejora continua. Otro lo es Schön (1992), él amplía esta idea al afirmar que el maestro es un profesional reflexivo, pues genera conocimiento a partir de la acción y reconfigura su práctica con base en dicha reflexión.

Otro aspecto de relevancia, lo es la atención a la diversidad y políticas educativas. En el ámbito de la educación básica, uno de los principales retos del docente es atender a la diversidad. La heterogeneidad de los grupos escolares exige metodologías flexibles y adaptadas a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje. Al respecto Anijovich y Mora (2009), sostienen que la práctica reflexiva que desarrollen los docentes constituye una clave para la innovación, porque permite a éstos, replantear la enseñanza en función de las características que presentan sus estudiantes. Las políticas educativas, en este sentido, orientan a los docentes hacia una formación más inclusiva y a la construcción de estrategias que garanticen el derecho a la educación de todos los alumnos.

Otro aspecto importante son las Implicaciones para la educación básica, el docente de nivel básico enfrenta de manera directa las tensiones entre las políticas oficiales, las necesidades individuales de los estudiantes y las demandas sociales. Al respecto, Schön (1992), subraya que, todo profesional, consciente o inconscientemente, al estar interactuando en el aula con los alumnos, los padres de familia y las autoridades educativas, participa y elabora conocimientos a partir de su práctica, cuando convive y enfrenta problemas que se espera que él, debe resolver. De ahí, la importancia que el maestro deba concebirse como un profesional reflexivo-investigador, capaz de diagnosticar, analizar y transformar su práctica con miras a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta visión reconoce al docente como un agente de cambio en un sistema educativo en constante evolución.

Marco Teórico

El seguimiento de egresados se ha consolidado como una herramienta clave en la evaluación de programas educativos, pues permite conocer la pertinencia de programas educativos, en este caso el de la MEB, pues ayuda a conocer la pertinencia de la formación recibida y su impacto en el desempeño laboral. De acuerdo con González & Wagenaar (2003), la pertinencia de un programa se mide no solo por los aprendizajes declarados en el perfil de egreso, sino también por la capacidad de los egresados de transferir dichos aprendizajes a contextos reales de trabajo áulico.

En México, los estudios de seguimiento a egresados se vinculan con los procesos de evaluación y acreditación institucional, dado que aportan información sobre la calidad y efectividad de los programas de posgrado (Velázquez & López, 2025). Asimismo, se permite establecer mecanismos de retroalimentación que contribuyen a la mejora curricular, ajustando los programas a las necesidades del sistema educativo.

El papel del docente en la educación básica es fundamental, ya que su práctica repercute directamente en la calidad del aprendizaje de los estudiantes (Martínez-Garrido & Murillo, 2016). En este sentido los programas de formación de posgrado tienen la responsabilidad de promover el desarrollo de competencias que favorezcan una enseñanza innovadora, crítica y pertinente.

Según Cano (2015), las competencias claves del siglo XXI incluyen:

Pensamiento crítico y reflexivo, para analizar problemas y generar soluciones creativas.

Comunicación efectiva, como herramienta para el trabajo colaborativo y la mediación pedagógica.

Autonomía profesional, entendida como la capacidad de tomar decisiones fundamentadas, gestionar el propio aprendizaje y adaptarse a contextos cambiantes.

Todas estas competencias se están retomando como conceptos fundamentales de seguimiento en esta investigación, incluyendo la de práctica docente, mismos que han sido contruidos por autores críticos a lo largo de las últimas décadas.

Práctica

Desde la pedagogía crítica, la *práctica* no es solo acción repetitiva, sino **praxis**.

Paulo Freire (1970) define la práctica como *praxis*, es decir, la **acción reflexiva y transformadora sobre la realidad**, donde acción y reflexión son inseparables.

“La praxis es reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”.

En educación, la práctica implica actuar conscientemente para generar cambios sociales y educativos, por lo tanto, se convierte en el soporte de la acción docente. Por ello la práctica docente parte de la realidad que circunda al docente como es lo es el contexto aulico, comunitario, pedagógico, institucional, personal; en donde esta acción transformadora se debe de dar.

Pensamiento crítico

El pensamiento crítico se concibe como una capacidad emancipadora.

Henry Giroux (1988) lo define como la **habilidad de cuestionar las relaciones de poder, el conocimiento dominante y las prácticas sociales**, con el fin de promover la justicia social.

Paulo Freire señala que el pensamiento crítico permite pasar de una conciencia ingenua a una **conciencia crítica**, capaz de interpretar y transformar la realidad.

En el aula, el pensamiento crítico promueve estudiantes que analizan, cuestionan y proponen soluciones. En este tenor los docentes que se formaron en la MEB, deberán de fortalecer a través de sus acciones pedagógicas el desarrollo del pensamiento crítico en sus alumnos apoyándose de una comunicación efectiva.

Comunicación efectiva

Desde una postura crítica, la comunicación es un acto dialógico. Entendiéndose que para esta investigación la comunicación efectiva rompe con aquella comunicación tradicional, en donde el docente era el único que podía comunicar los saberes.

Paulo Freire (1997) sostiene que la comunicación efectiva se basa en el **diálogo horizontal**, donde todos los participantes construyen conocimiento de manera conjunta.

“El diálogo no es un acto de depositar ideas en otros”. La comunicación efectiva implica escucha activa, respeto y construcción colectiva del conocimiento. Por lo cual la participación de los actores del proceso enseñanza-aprendizaje es determinante.

Autonomía

La autonomía es un proceso educativo, no una condición innata.

Paulo Freire (1996) define la autonomía como la **capacidad del sujeto para tomar decisiones responsables y éticas**, construida mediante la reflexión crítica.

Immanuel Kant (referente crítico clásico) concibe la autonomía como la **capacidad de gobernarse a sí mismo mediante la razón**.

En educación, la autonomía se fomenta cuando el estudiante participa activamente en su aprendizaje, por lo cual el docente deberá ser autónomo, como bien señala la Nueva Escuela Mexicana (NEM), necesaria para sus planeaciones y acciones de su práctica docente.

Formación

La formación va más allá de la instrucción técnica.

Adorno (1971) señala que la formación (*Bildung*) debe propiciar sujetos **críticos y reflexivos**, capaces de resistir la dominación cultural.

Paulo Freire entiende la formación como un proceso **ético, político y social**, orientado a la liberación y transformación del sujeto.

La formación implica el desarrollo integral del individuo en su contexto social. Por lo que un docente con la formación adquirida en la MEB debe aplicar las competencias adquiridas en este programa porque deben ser parte de su persona.

Sintetizando estos conceptos, podemos resumirlos de la siguiente forma:

La **práctica** es praxis transformadora.

El **pensamiento crítico** es conciencia emancipadora.

La **comunicación efectiva** es diálogo horizontal.

La **autonomía** es construcción ética y reflexiva.

La **formación** es un proceso integral y liberador.

Estos aspectos coinciden con el planteamiento de Rieckmann (2012), quien señala que la educación superior debe orientar la formación hacia competencias encaminadas al futuro, que permitan a los docentes enfrentar los desafíos sociales, culturales y tecnológicos.

La práctica profesional de los docentes se entiende como el conjunto de acciones pedagógicas que realizan en el aula y en la institución educativa. Estas acciones son influenciadas por sus saberes, creencias y competencias adquiridas durante su formación (Badía & Iglesias, 2019).

La literatura ha documentado que competencias como la autoeficacia, la capacidad de comunicación y la autonomía tienen una relación directa con la motivación estudiantil, el logro académico y la calidad del aprendizaje (Avraamidou, 2014, citado en ScienceDirect). De este modo el análisis de la práctica docente de los egresados constituye un indicador válido para valorar la efectividad de un programa de maestría.

Uno de los retos de los programas de posgrado en educación es reducir la brecha entre lo que se enseña en la universidad y lo que los contextos escolares demandan (Álvarez-González et al., 2020)

La Población y muestra

Docentes en servicio de educación básica que han cursado la Maestría en Educación Básica (UPN, Unidad 31A), para el formulario Google se les dirigirá a 30 egresados; y para los grupos de enfoque, de entre 10 y 20 participantes y entre éstos 4 egresados para hacer las

observaciones no participantes.

Metodología Mixta

El enfoque cuantitativo permite medir cambios y niveles; el cualitativo profundiza en cómo y por qué se utiliza (o no) lo aprendido.

El presente es un estudio de alcance exploratorio y descriptivo, pues además de constituir uno de los primeros acercamientos al fenómeno, tiene como finalidad describir las características fundamentales del fenómeno, utilizando criterios sistemáticos que permitan establecer la estructura o el comportamiento de los planteamientos que se analizan (Guevara Albán, et al., 2020).

Para reconstruir el fenómeno y triangular las perspectivas de los actores educativos, se recurrirá a diferentes técnicas y grupos de participantes como es característico en este tipo de análisis.

Descripción de técnicas y participantes en el análisis

<i>Técnica</i>	<i>Descripción</i>	<i>Participantes</i>
<i>Entrevistas</i>	Las entrevistas constituyen una de las principales técnicas para la recolección de datos, pues de acuerdo con Denzin y Lincoln (2005), consiste en el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas para el análisis de los fenómenos	Egresados de la MEB interesados en participar y docentes del posgrado
<i>Cuestionarios</i>	Los cuestionarios representan el instrumento básico para la recogida de datos en poblaciones amplias, generalmente se administran en la modalidad de encuesta y contribuyen a explorar el	Egresados

	fenómeno en estudio desde perspectivas generales (Guevara Alba, et al., 2020). Formulario Google	
<i>Observaciones no participantes</i>	Es una técnica de investigación cualitativa en el que el investigador observa la práctica docente del egresado, sin involucrarse en sus actividades.	Egresados de la MEB interesados en participar e investigadoras
<i>Grupos de enfoque</i>	Los grupos de enfoque son una técnica en la que, por medio de una entrevista grupal, se intercambian opiniones, sentimientos y experiencias de los participantes (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013), permitiendo construir experiencias desde una perspectiva inductiva, cualitativa y colectiva.	Egresados y egresadas que han participado como observados durante el desarrollo de sus clases.
<i>Análisis documental</i>	De manera transversal a la recolección de datos, se realizará el análisis de documentos, planes de estudio, indicadores y materiales especializados que fundamenten el proyecto.	N/A

Fuente: Elaboración propia

Referencias

Adorno, T. W. (1971). *Educación para la emancipación*. Morata

- Aguerrondo, I. (2004). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. En *Maestros en América Latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño* (pp. 97-142). PREAL –CIND
- Álvarez-González, E., Barrios-Puente, G., García-Sánchez, R. C. y Pérez-Soto, J. F. (2020). Acercamiento Diagnóstico para la Virtualización de un Programa de Posgrado en la Universidad Autónoma Chapingo. *Ciencia Latina Internacional*, 8(5), https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13841
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Aique
- Avraamidou, L. (2014). Studying science teacher identity: current insights and future research directions. *Studies in Science Education*, 50(2), 145–179. <https://doi.org/10.1080/03057267.2014.937171>
- Badia, A. e Iglesias, S. (2019). The science teacher identity and the use of technology in the classroom. *Journal of Science Education and Technology*, 28(5), 532-541. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10956-019-09784-w>
- Cano, E. (2015). Las competencias clave en la educación del siglo XXI: Un marco de referencia para la innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6 (16), 3-21. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2015.16.152>
- Dewey, J. (1989). *Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores

Freire, P. (1996). *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey.

González, J. y Wagenaar, R. (Edits.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final: Fase 1ª*. Universidad de Deusto.
<https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/26536/22204>

Guevara, G., Verdesoto, A., & Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163-173.
<https://www.recimundo.com/index.php/es/article/view/860/1363>

Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5).
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000100009

Martínez-Garrido, C., & Murillo, F.J. (2016). La práctica docente y la calidad de la educación: Evidencias de la investigación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), 5-25

Rieckmann, M. (2012). Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? *Futures*, 44(2), 127-135.
[https://www.researchgate.net/publication/232364850_Future-](https://www.researchgate.net/publication/232364850_Future-oriented_higher_education_Which_key_competencies_should_be_fostered_through_university_teaching_and_learning/)

[oriented_higher_education_Which_key_competencies_should_be_fostered_through_university_teaching_and_learning/link/5bbdf084a6fdccf2978f10c5/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InNjaWVudGlmaWNB250cmliXRpb25zIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19](https://www.researchgate.net/publication/232364850_Future-oriented_higher_education_Which_key_competencies_should_be_fostered_through_university_teaching_and_learning/link/5bbdf084a6fdccf2978f10c5/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InNjaWVudGlmaWNB250cmliXRpb25zIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19)

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós

Velázquez, V., López, F. (2025). Sin evaluación no hay innovación: Valoración del diseño instruccional de los posgrados virtuales en la Universidad Autónoma de Occidente. *Apertura*, 17(1), 6-21.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/apertura/v17n1/2007-1094-apertura-17-01-6.pdf>

**Seguimiento y evaluación de la lengua maya del
codiseño de flexibilidad curricular de la Licenciatura en
educación primaria, intercultural, plurilingüe y
comunitaria del plan de estudios 2022**

Ramos Martín Silva Castro

22rmsc@gmail.com

Olga Maria de la Luz Cupul Diaz

Olgutacupul@gmail.com

Jorge Alfredo Tec Jiménez

alfredo.tec@normaljuandediosrh.com

Luis Fernando Che Dzib

luisfche76@gmail.com

Escuela Normal “Juan de Dios Rodríguez Heredia”
de Valladolid

Resumen

La formación de maestros de educación primaria es una tarea esencial del sistema educativo nacional y desde los orígenes del sistema de educación pública, ha sido función de las escuelas normales. En este sentido el seguimiento y evaluación es un proceso sistemático que implica recabar evidencias de gran relevancia que den cuenta de los saberes profesionales que los docentes en formación van adquiriendo en el transcurso de sus estudios con el propósito de cumplir los rasgos del perfil de egreso de la licenciatura y plan de estudios vigente. El presente trabajo de investigación refiere al seguimiento y evaluación de la lengua originaria del contexto de la escuela normal, tomando en consideración la materialización de seis unidades de estudio como parte del codiseño de flexibilidad curricular de la Licenciatura en

Educación Primaria Intercultural Plurilingüe y Comunitaria, del plan de estudios 2022, que se ejerce en la Escuela Normal “Juan de Dios Rodríguez Heredia” de Valladolid, Yucatán. Como parte de la metodología se consideró a las dos primeras generaciones de estudiantes que se encuentran cursando dicho plan de estudios, a través de un diagnóstico del nivel de lengua maya a partir de su ingreso y durante su formación con las unidades de estudio de flexibilidad curricular en la fase básica: primero y segundo semestre, fase intermedia: tercer, cuarto, quinto y sexto semestre. Las conclusiones del trabajo de investigación están en relación con los resultados obtenidos en el seguimiento y evaluación de la lengua originaria tomando en cuenta las unidades de estudio de flexibilidad curricular, considerando el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas y el cumplimiento de los rasgos del perfil de egreso.

Palabras clave

Seguimiento y evaluación, plan de estudios 2022, flexibilidad curricular, lengua maya, codiseño.

Planteamiento del problema

La importancia de este estudio de investigación radica en la necesidad de dotar al estudiantado de la Escuela Normal “Juan de Dios Rodríguez Heredia” de Valladolid, Yucatán las cuatro habilidades lingüísticas de la Lengua Maya, ya que esta institución se encuentra en uno de los municipios del Estado que cuenta con mayor cantidad de hablantes de esta lengua (Pineda, citado por Krotz, 2008).

La Escuela Normal se encuentra en una región donde la lengua maya está viva por lo que es necesario dotar de

estrategias, metodologías y habilidades lingüísticas a los estudiantes que se encuentran en la institución puesto que en estos contextos mayahablantes e indígenas, en la cual realizan su trabajo docente e incluso su primera inserción al culminar la carrera profesional.

Una de las problemáticas actuales es que los alumnos de nuevo ingreso carecen de las habilidades lingüísticas en la lengua maya debido a que un alto porcentaje de ellos proviene del centro del municipio por lo que pocos son los que poseen a su ingreso un nivel aceptable del dominio en esta lengua además que no es un requisito para poder ingresar a la institución.

Es menester mencionar que este plan de estudios, contempla la estrategia de inmersión del estudiantado en sus jornadas de trabajo docente e incluso se retoma la permanencia en su último curso escolar por lo que es de vital importancia tengan un mínimo de nivel A2 en esta lengua maya, el cual carecen a su ingreso a la escuela normal.

La pregunta de investigación del presente trabajo es: ¿Cómo favorece la lengua originaria en el proceso de formación inicial docente como parte del codiseño de flexibilidad curricular de la licenciatura en educación primaria intercultural plurilingüe y comunitaria, del plan de estudios 2022 de la Escuela Normal “Juan de Dios Rodríguez Heredia” de Valladolid, Yucatán?

Por consiguiente, se tuvo como objetivo general: Contar con el seguimiento y evaluación de unidades de estudio que abonen a la dotación de saberes profesionales de la lengua maya que permitan alcanzar los rasgos del perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria

Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria, Plan de Estudios 2022.

Marco Teórico

El Plan de Estudios 2022 de La Licenciatura en Educación Primaria Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria, tiene como antecedentes los planes de estudios 2004, 2012 y 2018, que atendieron en gran medida la lengua originaria y la lengua indígena del contexto de las escuelas normales. La aportación significativa del plan de estudios vigente es la flexibilidad curricular que presenta el tejido curricular del plan de estudios 2022 ya que da dicha flexibilidad a las escuelas normales de considerar unidades de estudio con énfasis en las necesidades del proceso de formación docente. En este sentido por el contexto de la escuela normal de Valladolid, se atiende la lengua maya.

De acuerdo con Lavilla (2011) define la evaluación como un proceso que, partiendo de unos criterios de valor dados, pretende la obtención de la información necesaria que nos permita emitir, juicios de valor y tomar las decisiones oportunas. En este contexto el seguimiento y evaluación de la lengua maya en el proceso de formación docente es de vital importancia para emitir juicios de valor en cuanto a la adquisición de los rasgos del perfil de egreso de las dos primeras generaciones del plan de estudios 2022, que se implementa en la escuela normal de Valladolid.

En consecuencia, Sánchez y Martínez (2020) contempla la evaluación del y para el aprendizaje como un recurso poderoso en espacios educativos, y tiene el potencial de producir un efecto positivo; brinda información sobre el

avance de los alumnos y esta información, recabada mediante la evaluación. Tomando en cuenta lo anterior mediante la evaluación se va percibiendo los avances de acuerdo con los niveles de dominio de la lengua maya en su proceso de formación.

En cuanto a la flexibilidad curricular en las escuelas normales hoy contemplada en el plan de estudios 2022 de esta licenciatura, responden a una formación profesional docente integral, centrada en un sujeto local que recupera la especificidad contextual, regional, nacional e internacional. (p.10, anexo 6)

Las unidades de estudio de flexibilidad curricular son los componentes del tercer nivel de concreción, cobra relevancia por los aportes que construyen las comunidades de gestión académica en cada escuela normal, en función del contexto sociocultural y lingüístico, en que tiene sentido el acto educativo y el análisis producto del segundo nivel curricular (p.18, anexo 6).

También es importante mencionar un elemento importante en las unidades de estudio como lo es el Proyecto Integrador de Aprendizajes como la estrategia de planificación didáctica que en colectivo hacen los estudiantes y la Comunidad de Gestión Académica del semestre (CGA) en cada escuela normal o centro de formación. Su construcción parte de los aportes que las unidades de estudio ofrecen y la identificación de una o más Situaciones de la Vida Cotidiana del contexto comunitario en que tiene sentido la formación profesional docente, dependiendo de cada fase formativa y semestres que las conforman; orienta el desarrollo gradual de los Saberes profesionales para el logro

de los Rasgos del perfil de egreso.

El proyecto integrador de aprendizajes guían las acciones didácticas del proceso de formación en las tres fases formativas con planteamiento del trabajo docente y otros aspectos transversales necesarios, determinados por la participación activa de profesores y estudiantes normalistas (p.18, anexo 6)

En cuanto a la parte legal, en el artículo segundo de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se reconoce la composición pluricultural de la nación mexicana sustentada originalmente en sus pueblos indígenas y se garantiza el derecho de dichos pueblos de preservar, enriquecer su cultura, lengua conocimientos y valores, y es obligación gubernamental establecer políticas e instituciones sociales orientadas a que los pueblos y las comunidades alcancen la igualdad de oportunidades, la eliminación de prácticas discriminatoria así como su desarrollo integral, mediante la participación activa de los propios “indígenas”, además en la Ley General de Derechos Lingüísticos de los pueblos indígenas, se establecen las normas para una política lingüística que aliente el fortalecimiento y desarrollo de las lenguas originarias en México de tal forma que el futuro docente en formación en las escuelas normales, tiene que revertir los efectos de la desigualdad social y la discriminación que se da en los lugares donde realiza su trabajo docente, incorporando el estudio y la reflexión acerca de las propias condiciones socioculturales y lingüísticas.

En este sentido, el Plan de Estudios 2022 de esta licenciatura contempla en los ocho rasgos del perfil de egreso la lengua indígena de manera explícita e implícita, como un

medio de enseñanza, conocimientos y objeto de estudio, donde se contemplan en los saberes profesionales de manera gradual considerados en cada fase y articulados en los campos de saber cómo contenidos temáticos de los momentos de las unidades de estudio. Es necesario que el docente en formación de las escuelas normales al realizar su trabajo docente a lo largo de su estancia en la escuela normal cuente con competencias docentes interculturales bilingües, basadas en fundamentos de procesos pedagógicos y habilidades comunicativas así con el análisis y diagnóstico de la realidad cultural y lingüística, particularmente enfocadas a los pueblos originarios.

La competencia intercultural es una de las competencias que un docente debe de tener para enseñarla y transmitirla. El futuro docente deberá desarrollar competencias que le permitan conocer el tipo de bilingüismo con el cual inician los estudiantes su escolaridad.

El enfoque del nuevo Plan de Estudios 2022 de las escuelas normales interculturales contempla el plurilingüismo en el ámbito pedagógico y social en donde la lengua, “es uno de los elementos de identidad de un pueblo, de una comunidad hasta de una persona en particular, eso da lugar a considerar la presencia y uso de uno o varios idiomas en un contexto social determinado” (p.3, anexo 6)

Metodología

A partir de los precedentes del plan de estudios 2004, 2012 y 2018 para las escuelas normales interculturales del país, surge la necesidad de trabajar la lengua originaria del contexto donde se desenvuelven las escuelas normales, en

este sentido el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria, abre espacios para las unidades de flexibilidad curricular.

Antes de la implementación de las seis unidades de estudio de la flexibilidad curricular, se partió de un diagnóstico en la lengua maya, para saber el nivel de dominio que trían los estudiantes de nuevo ingreso, esto se llevó a cabo mediante un instrumento institucional.

El instrumento se divide en cinco etapas, la primera busca rescatar los saberes comunitarios de los estudiantes, el segundo apartado busca medir la habilidad escrita, el tercer apartado busca diagnosticar la comprensión lectora, el cuarto apartado la comprensión auditiva y el quinto y último la expresión verbal. La mayor parte de los reactivos de este instrumento, son de opción múltiple, ya que la mayoría de los estudiantes que ingresan a la escuela normal son monolingües en español.

La tabla de resultados que se consideró para este estudio fue de acuerdo con las cuatro habilidades lingüísticas, tomando como referencia el marco común europeo para el dominio de las lenguas, desde el nivel A1 hasta el nivel C2, y de esta manera ir determinando los avances al concluir con las seis unidades de estudio de flexibilidad curricular del plan de estudios 2022.

El trabajo se fundamenta en el seguimiento y evaluación del proceso de formación de los futuros docentes de la escuela normal y el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas básicas, con el impulso de las unidades de estudio de flexibilidad curricular que atienden a la lengua originaria

del contexto.

En la fase básica que contempla el primer y segundo semestre del plan de estudios 2022, se implementaron dos unidades de flexibilidad: la lengua originaria. Fundamentos lingüísticos desde la fonética y fonología, y la lengua originaria. Identificación morfológica y sintáctica, que tienen como propósitos analizar los sonidos de la lengua maya, desde el aparato fonador y los puntos de articulación de cada sonido, de igual manera analizar los elementos y estructuras de la lengua originaria, desde un análisis a profundidad de la morfología y la sintaxis.

Durante la fase intermedia que comprende a partir del tercer semestre hasta el sexto semestre del plan de estudios 2022: durante el tercer semestre y cuarto semestre se implementó la unidad de estudio de flexibilidad curricular, la lengua originaria. El estudio semántico y la lengua originaria. El uso pedagógico del análisis pragmático, las cuales tienen como propósito que los estudiantes normalistas practiquen y desarrollen de manera básica las cuatro habilidades lingüísticas, así mismo diseñen y apliquen estrategias didácticas en la lengua originaria en sus jornadas de inmersión al trabajo docente.

Para concluir con este proceso metodológico de la lengua originaria, se implementó las unidades de estudio de flexibilidad curricular: La lengua originaria. Comunicación básica en diversidad de contextos y la lengua originaria. Comunicación en el nivel intermedio y avanzado en diversidad de contextos, las cuales tienen como propósito utilizar la lengua maya para comunicarse de manera básica, en contextos de su vida cotidiana, y de igual manera durante

sus jornadas de inmersión al trabajo docente y de igual manera comunicarse en un nivel intermedio y avanzado de la lengua maya, para rescatar información de las distintas unidades de estudio del sexto semestre.

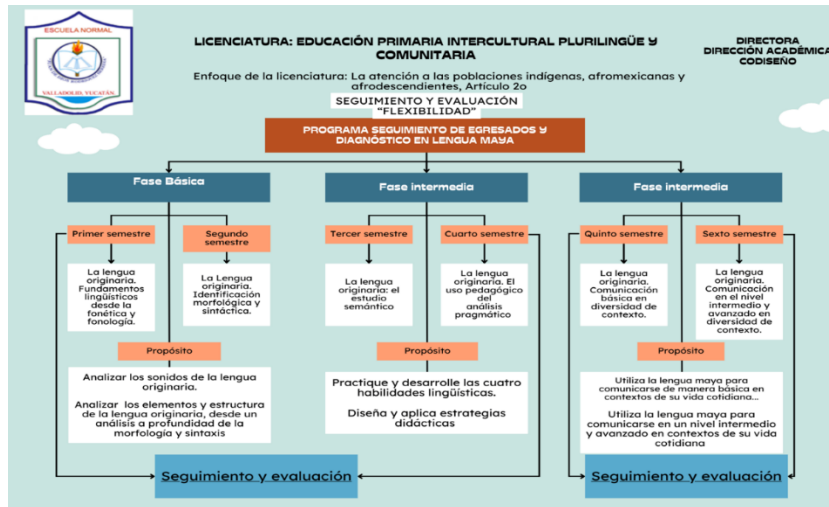


Figura 1. Proceso metodológico de las unidades de estudio de flexibilidad curricular y fase a la que corresponde en el plan de estudios.

Nota: en este esquema se encuentra el proceso de implementación de las seis unidades de estudio relacionada con la lengua maya, para la flexibilidad curricular de la escuela normal Juan de Dios Rodríguez Heredia, Valladolid, Yucatán.

En cuanto al proceso de formación docente de la licenciatura en Educación Primaria Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria, para favorecer el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas, se parte en la fase básica con la fonética y fonología de la lengua maya, en este sentido los docentes en formación identifican los puntos y modos de articulación de los sonidos de la lengua maya, para

posteriormente hacer ejercicios de pronunciación, estudiando el Alfabeto Fonético Internacional adaptado a la lengua maya.

Tomando en cuenta la gradualidad de las unidades de estudio con énfasis en la lengua mayas se trabaja en el segundo semestre el estudio de las categorías gramaticales, tomando en cuenta la lengua maya: de igual manera como en otras lenguas se divide en variables, la cual forman parte los sustantivos, adjetivos, verbos, y pronombres, a su vez se divide de igual manera en invariables, los adverbios, preposición, conjunción, interjección.

Durante el tercer semestre se retoman las categorías gramaticales de la lengua maya, durante este proceso de formación, los normalistas estudian los campos semánticos de la lengua maya, significado y significante de acuerdo al contexto en el cual se emplea la lengua maya, de acuerdo a la estructura de diversas oraciones. Se plantea igual el aprendizaje de las generalidades de la lengua maya para su implementación en las jornadas de inmersión al trabajo docente.

Continuando en el proceso de formación docente, en el cuarto semestre de la fase intermedia del plan de estudios 2022 se continúa trabajando con la adquisición de las cuatro habilidades lingüística, principalmente haciendo énfasis en la práctica docente, considerando la lengua indígena como lengua materna durante las jornadas de inmersión al trabajo docente.

Para concluir en el quinto y sexto semestre se trabaja la lengua maya fortaleciendo la habilidad comunicativa en diversidad de contextos: en la escuela, salón de clases y en el

contexto comunitario en un nivel básico, intermedio y avanzado, sin desatender las otras habilidades lingüísticas.

Resultados

Vale la pena mencionar la importancia de contemplar en la flexibilidad curricular la lengua maya en la formación docente de los planes de estudio de esta licenciatura, en comparación con otros planes de estudio, da la posibilidad del codiseño de estos cursos partiendo de las necesidades del contexto de la escuela normal, lo cual en los otros planes de estudio no se consideraba, en particular en la escuela Normal de Valladolid se diseñaron seis unidades de estudio que atienden la lengua originaria del contexto de la escuela normal, desde el primer semestre hasta el sexto semestre garantizando el aprendizaje y uso de la lengua originaria en un nivel básico, intermedio y avanzado, con un enfoque comunicativo, lo cual se refleja en un porcentaje alto en el tejido curricular.

Tabla 1. Resultados de la generación 2022-2026, que han cursado el primer y segundo año de la licenciatura en educación primaria Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria.

Generación 2022-2026							
Grado	Inicial (0-30%)		Intermedio (30-60%)		Avanzado (60-100%)		Total
	A1 (0-10%)	A2 (10-30%)	B1 (30-40%)	B2 (40-60%)	C1 (60-80%)	C2 (80-100%)	
1°	49	13	10				72
	68%	18%	3.8%	0 %	0 %	0 %	100%
2°	14	35	14	8	1	0 %	72
	19.3 %	48.3%	19.3%	11.04%	1.3 %		100%
3°	7	37	15	5	3	5	72
	9.6%	51.0%	20.7%	6.9%	4.1 %	6.9 %	100%

Nota: resultados de avance de los niveles adquiridos a partir del ingreso y después de cursar las seis unidades de estudio de flexibilidad curricular.

Los resultados obtenidos muestran que durante el primer año, un 68% de los estudiantes se encontraba en un nivel A1 de 0 a 10% de dominio de la lengua maya, de acuerdo a las cuatro Habilidades lingüísticas, un 18 % en un nivel inicial A2 con un dominio de la lengua de 10 a 30 % y el 13.8% restante se encontraba en un nivel intermedio B1 con un dominio de la lengua de 30 a 40%, es satisfactorio analizar los datos del segundo año de la generación 2022-2026, ya que el aprovechamiento de las unidades de estudio de flexibilidad curricular, demuestran que han mejorado las habilidades básicas de la lengua maya, sobresaliendo un 19.3% en el nivel inicial A1, en el nivel A2 un 48.3%, en el nivel intermedio B1 con un 19.3 %, en el nivel B2 con un 11.04% y en el nivel avanzado C1 con un 1.3% del 100% de 72 estudiantes matriculados. Cabe destacar que durante el tercer año de la licenciatura, cursando las unidades de estudio de flexibilidad curricular un porcentaje significativo de alumnos llegaron a un nivel avanzado de dominio de la lengua maya en cuanto a las cuatro habilidades lingüísticas, un 4.1% de los estudiantes llegó al nivel C1 con un nivel de dominio de la lengua maya de 60 a 80%, un 6.9% de los estudiantes llegó al nivel C2 de dominio de la lengua maya con un porcentaje del 80 a 100% de dominio de la lengua maya.

Lo cual demuestra un avance paulatino de las habilidades lingüísticas de la lengua maya, favoreciendo los rasgos del perfil de egreso de la licenciatura del plan de estudios 2022.

Tabla 2. Resultados de la generación 2023-2027, que han cursado el primer y segundo año de la licenciatura en educación primaria Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria.

Generación 2023-2027							
Grado	Inicial (0-30%)		Intermedio (30-60%)		Avanzado (60-100%)		Total
	A1 (0-10%)	A2 (10-30%)	B1 (30-40%)	B2 (40-60%)	C1 (60-80%)	C2 (80-100%)	
1°	46	3	16				65
	70.76%	4.61%	4.61%	0 %	0 %	0 %	100%
2°	26	20	6	13			65
	40%	30.76%	9.23%	20%	0 %	0 %	100%

Nota: resultados de avance de los niveles adquiridos a partir del ingreso y después de cursar cuatro unidades de estudio de flexibilidad curricular.

Los resultados del primer año de la generación 2023-2027 de la licenciatura en Educación Primaria Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria, nos arrojan que un 70.76 % se encontraba en el nivel A1, un 4.61 % de los estudiantes se encontraba en un nivel A2 y el 24.61% se encontraba en un nivel intermedio B1 de 30 a 40% de dominio de la lengua maya. Al cursar la fase básica del plan de estudios 2022, que corresponde al primer y segundo semestre, durante el segundo año de la fase intermedia del plan de estudios 2022 nos arroja que un 40% de los estudiantes continuaban en el nivel inicial A1 con un dominio de la lengua maya de 0 a 10%, un 30.76% se encontraba en el nivel inicial A2 con un dominio de la lengua maya de 10 a 30%, un 9.23% de los estudiantes se encontraba en el nivel Intermedio B1 con un nivel de dominio de 30 a 40 % de la lengua maya, y por último un 20 % de los estudiantes se encontraba en el nivel B2 con un dominio de 40 a 60% de la lengua maya.

Estos resultados reflejan la gradualidad de las unidades de estudio de la flexibilidad curricular del plan de estudios 2022, para favorecer los rasgos del perfil de egreso de la licenciatura y a su vez expresar una identidad sustentada en los pueblos originarios y afrodescendientes como expresión territorial del normalismo mexicano.

El logro más significativo, es ver concretado la propuesta base del plan de estudios 2022 y la publicación del anexo 6 en el Diario Oficial de la Federación, lo cual en síntesis se traducía en un tejido curricular y enfoque de la Licenciatura hacia una educación intercultural, plurilingüe y comunitaria, reconocido por las autoridades nacionales de las escuelas normales del país, esto realmente se logró al trabajo de todas y todos los docentes que participaron activamente en el proceso, aunque muchos se quedaron en el camino, fueron parte de este importante logro.

Discusión y conclusiones

En definitiva, el seguimiento y evaluación en el proceso formativo docente, para el dominio de la lengua maya a contribuir a los rasgos del perfil de egreso, la cual se centró en la implementación de las unidades de estudio de flexibilidad curricular a las primeras dos generaciones durante los ciclos escolares 2022-2023, 2023-2024 y 2024-2025 de dicha licenciatura, lo cual sin duda fortaleció el aspecto profesional de cada uno de los estudiantes normalistas en cuanto a las cuatro habilidades lingüísticas del idioma maya, podemos concluir lo siguiente:

. La implementación y desarrollo producto de seis unidades de estudio relacionadas con la lengua maya como

flexibilidad curricular ha permitido la adquisición de competencias lingüísticas de la lengua maya para que el alumno normalista pueda trabajar en contextos rurales e indígenas.

. El contacto con las escuelas primarias rurales e indígenas donde los alumnos en formación realizan su trabajo docente, permite que pueda identificar la necesidad de cursar estas unidades de estudio referidas a la lengua maya con una mayor actitud de aceptación.

. La adquisición de las habilidades lingüísticas en lengua maya contempladas en las unidades de estudio del tejido curricular de esta licenciatura es una fortaleza para que los alumnos normalistas realicen con mayor éxito su trabajo docente e inmersión en comunidades mayahablantes.

. Los docentes de la esta Escuela Normal cuentan con el perfil para impartir estas unidades de estudio referidas a la lengua maya, lo cual ha sido de fortaleza para la institución educativa.

. Como área de oportunidad podemos concluir que durante la implementación de las seis unidades de estudios de flexibilidad curricular con énfasis en la lengua maya es el factor tiempo establecido, ya que cuatro horas a la semana no es suficiente para trabajar de una manera más adecuada las unidades de estudio presentadas en el trabajo de investigación.

Referencias

- Cortés, C.G. (2010) *¿Educación Bilingüe en Lengua Maya?*, México
- INALI. (2008). *Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos*

indígenas, México

- Javier López S. et al. (2008), *El enfoque intercultural en educación orientación para los maestros*, México
- Krotz, E. (2008). *Yucatán ante la ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas*.
- Lavilla Cerdán, L. (2011). La evaluación. *Pedagogía Magma*, 11(2011), 303-310.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3629230.pdf>
- Plan de estudios 2022. (s.f.). Anexo 6, Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Plurilingüe y Comunitaria.
- Sánchez Mendiola, M., & Martínez González, A. (2020). *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias*. Coordinación De Desarrollo Educativo E Innovación Curricular UNAM
- SEP, (1997) *Plan de Estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria*, SEP
- SEP, (2004) *Plan de estudios 2004. Licenciatura en educación primaria intercultural bilingüe*, SEP.
- SEP, (2012) *Plan de estudios 2012. Licenciatura en educación primaria intercultural bilingüe*, SEP

Instrumentos de Evaluación para Medir el Aprendizaje del Idioma Inglés

Maura Chávez Farías

2025mcf@gmail.com

Escuela Normal Superior de Yucatán

“Profesor Antonio Betancourt Pérez”

Resumen

El presente Informe de Prácticas Profesionales, se presentó en el año 2024 dentro del marco de mis prácticas profesionales del último semestre de la Licenciatura en la Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria, enfocándome en la mejora de mi práctica docente de una de las Competencias del Perfil de Egreso, específicamente de la Competencia Profesional número tres: “Evalúa los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque formativo para analizar su práctica profesional”. De ese modo, el propósito de este documento fue intervenir mediante un proceso metacognitivo y un plan de acción en el aprendizaje del Inglés de un grupo de alumnos de tercer grado de la Escuela Secundaria General N°15 “Sara Molina Font”, ubicada en la zona de Candel, en Mérida, Yucatán; a través del diseño y la elaboración de instrumentos de evaluación formativa para reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, proponiendo estrategias de mejora en mi desempeño como docente y el descubrimiento de nuevas formas de evaluar.

Palabras clave

Evaluación, Aprendizaje significativo, Instrumentos de evaluación, Evaluación formativa, Desempeño docente.

Planteamiento del problema

Los instrumentos para evaluar son un tema imprescindible dentro del desarrollo de las tareas de cualquier docente, porque son los medios que nos permiten tener un registro de la eficiencia de las clases y del desempeño de los alumnos; así como también tener claras las necesidades, objetivos y los aspectos a mejorar. Además de ser las evidencias que ayudan a tener un respaldo al momento de asignar calificaciones y son una pieza que no se puede descartar dentro del proceso de aprendizaje.

Durante mis primeras prácticas, fui testigo, que la mayoría del tiempo solía relegar esta herramienta como un punto al final de la planeación y no siempre me resultó efectivo, sobre todo cuando los resultados del aprendizaje de los alumnos no eran los que esperaba, por lo tanto, quise trabajar en la mejora de esta competencia para saber en qué momento debo de aplicar los diferentes tipos de valoraciones dentro de mi práctica docente.

La problemática que detecté durante las prácticas docentes radicó en que, a pesar de enfocarme rigurosamente a ejecutar mis clases de acuerdo a mi planeación, pensar en actividades que fueran atractivas, preparar mis materiales didácticos de forma clara, y apegarme a lo que me solicitaran que enseñara, no había tomado en cuenta el aspecto evaluativo en el proceso de enseñanza, no había profundizado el cómo diseñar un formato de valoración para cada actividad, tampoco había incluido los instrumentos suficientes dentro de la planeación y, por lo tanto, no había logrado aplicarlos para cada tarea prevista, me di cuenta que me había quedado sin una perspectiva de cuál era la meta de

aprendizaje que debían alcanzar los alumnos, es decir, de qué era lo que les estaba enseñando a los alumnos y para qué.

Esto había provocado muchas veces que la autopercepción de mi desempeño se reflejara de múltiples formas como una desorganización en mis propias planeaciones, deficiente o poco objetiva en mi actuar docente. Así mismo, no había podido tener una visualización del proceso de aprendizaje de los alumnos ni había podido contar con evidencias que me permitieran tener un parámetro de la utilidad de mi trabajo, en otras palabras, no lograba reconocer si estaba transmitiendo un aprendizaje significativo para que los alumnos pudieran hacer uso de una lengua extranjera, como el Inglés, en su vida diaria.

Gran parte de esta problemática había sido que no le había tomado importancia al aspecto de la evaluación durante el proceso de la enseñanza, siempre me había enfocado en brindar contenidos a los alumnos y al final sólo hacerles un examen para probar sus conocimientos sin mayor retroalimentación.

Era importante, entonces, en cada planeación establecer las metas que se querían alcanzar acompañadas del instrumento que serviría para evaluar si se había conseguido llegar a la meta y de qué manera se había cumplido. En otras palabras, saber qué tan efectivas estaban siendo mis clases, o tener un panorama de qué era lo que se estaban llevando de aprendizaje mis alumnos con mis métodos de enseñanza. Mejorando de esta manera mi desempeño como profesora y a la par tener en cuenta el aprovechamiento de mis estudiantes.

De la reflexión anterior surgió la pregunta: “¿Qué

herramientas evaluativas me pueden ayudar a medir la eficiencia de mis clases mediante el desempeño de los estudiantes en la asignatura del idioma Inglés?”. De ahí que, considerara los siguientes objetivos dentro de mi plan de acción:

Realizar un diagnóstico de conocimientos previos, intereses y estilos de aprendizaje a los alumnos para contar con una base y realizar el diseño de los planes de clase.

Programar actividades conforme al plan de estudios de la secundaria y al diagnóstico.

Diseñar y elaborar instrumentos de evaluación para las tareas creadas para el entendimiento y aprovechamiento de los temas de estudio.

Implementar actividades con un grupo escolar que servirá de muestra de análisis.

Usar la evaluación formativa como instrumento para dar el seguimiento o adecuación pertinente a lo programado.

Reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, y los resultados de la evaluación, para hacer propuestas que mejoren mi propia práctica.

Marco teórico

Parte de la revisión teórica que hice durante el proceso de investigación la realicé con la finalidad de recaudar ideas e indagar sobre diferentes autores que hubieran expuesto sobre el mismo tema de estudio, y darme una idea de cómo lo habían abordado y qué resultados habían obtenido. De modo que pudiera tomar en cuenta aquellos campos de acción desde donde se puede abordar la solución y, en consecuencia, establecer mis hipótesis de acción que servirían de sustento

para completar las actividades del plan de acción.

Los conocimientos teóricos que contribuyeron a la investigación y a mis acciones realizadas durante mis prácticas profesionales hablan sobre la evaluación de una manera más cualitativa que cuantitativa, por ejemplo, Ordoñez y Rodríguez (2017) en su trabajo de investigación citan a Meirieu (1998) que afirma lo siguiente respecto a la temporalidad de la evaluación:

La evaluación debe ser recurso de formación y oportunidad de aprendizaje, tanto para los maestros como para los estudiantes, debido a que es de esta manera que es integral y comprensiva, además, para la evaluación se debe tener en cuenta la formación del niño, y saber que éste no es una página en blanco; conociendo sus intereses, habilidades y procesos de aprendizaje (p. 74).

También me pareció importante rescatar la idea que la evaluación no se debe visualizar solamente como un producto final del proceso del aprendizaje, sino como señala Spiller (2015) en uno de sus trabajos que las evaluaciones deben considerarse juntamente con los resultados del aprendizaje y el proceso de diseño del curso, y no como algo añadido al final. En la planificación debe haber una transición de avance y retroceso entre los posibles resultados y las posibles evaluaciones para garantizar la mejor correspondencia posible entre ellos.

Por otra parte, comprendí que la finalidad de esta competencia es, como apunta McMillan (2001), citado por López, (2010):

Las evaluaciones tienen propósitos muy complejos de

alcanzar. Por eso el reto más grande que tienen los profesores es poder usar sus evaluaciones de manera efectiva, ya que muchas veces las buenas prácticas en evaluación están en conflicto con las realidades que viven los docentes. (p.112)

Respecto a esas realidades que apunta Mc Millan, López hace referencia a su trabajo del 2008 en otra de sus investigaciones del 2010 y dice que: “Entre estas realidades encontramos el número de estudiantes, la intensidad horaria, los recursos disponibles, el ambiente en el aula de clase, la motivación de los estudiantes, las percepciones que se tienen sobre evaluación, las políticas institucionales, entre otras.” (p.112).

Conforme fui avanzando durante el periodo de mis prácticas profesionales vi reflejadas estas teorías directamente en mi propia realidad docente, al momento de poner en marcha mis actividades programadas de mi propio plan de acción, ya que, en numerosas ocasiones, de acuerdo a la observación, análisis y apreciación que iba teniendo de mi día a día en el contexto general de la secundaria y de mis grupos de trabajo, fue que estos mismos me fueron dictando las pautas de ajustes didácticos que debía hacer a las herramientas evaluativas, de acuerdo al desempeño de los estudiantes.

Metodología

El plan que diseñé para mejorar la práctica y mis resultados como docente incluyeron las siguientes acciones y estrategias:

El primer punto fue el diseño de los diagnósticos que

tomaron en cuenta la valoración de los conocimientos previos, estilos de aprendizaje e intereses de los alumnos; esto lo planeé para ejecutarse entre las fechas del 21 al 25 de agosto del 2023, para ello realicé la revisión bibliográfica para la creación del formulario de aplicación, de donde obtuve los resultados que se reportan en este informe.

El segundo propósito consistió en la planeación de actividades de clases conforme al plan de estudio de la secundaria, tomando como punto de partida la identificación de los temas que se impartirían, al mismo tiempo que se adaptaran a los resultados que se habían obtenido de las preferencias, estilos de aprendizaje de los alumnos y que cumplieran con la meta de aprendizaje establecida en la Unidad Temática correspondiente, de igual modo, definir las formas y criterios de cómo implementaría la evaluación; este momento se llevó a cabo del dos al siete de octubre del 2023 y se entregó dicho documento con previa anticipación para su revisión y aprobación.

El tercer momento del plan de acción consistió en el diseño y elaboración de instrumentos de evaluación que me permitieran valorar el logro de competencias del estudiantado, para este paso se había planteado el periodo entre fechas del 19 de septiembre al siete de octubre del 2023 y la realización de una lista de cotejo de cada salón con los nombres de los alumnos donde se registraron todos sus aspectos y avances académicos. Sin embargo, durante el proceso de planeación se añadió la creación de una rúbrica y un examen.

La cuarta etapa del plan incluyó la aplicación de las actividades e instrumentos evaluativos en el salón de clases.

Esto se llevó a cabo a lo largo de las siete semanas del tiempo establecido de las prácticas en la secundaria en los meses de octubre, noviembre y diciembre del año 2023, para ello se preparó con tiempo los diferentes materiales didácticos, herramientas de evaluación y se planificó la toma de evidencias fotográficas para comprobar la ejecución de las acciones.

La quinta parte de la estrategia fue llevar a cabo la evaluación formativa, en sí, para ello se revisó que esta fuera congruente con las actividades que se planificaron y que los instrumentos respondieran también a las generalizaciones que se plantearon al inicio. Este momento tuvo lugar al mismo tiempo que la cuarta etapa, durante las mismas semanas, ya que de los resultados obtenidos de esos documentos se procedió a hacer las adaptaciones a las clases.

Por último, el sexto paso fue la reflexión de todos los procesos de enseñanza y aprendizaje que comprendieron tanto los resultados de las evaluaciones las propuestas de mejora, y para concluir este punto se realizó el reporte a manera de reflexión de la información cualitativa y cuantitativa de los resultados de las evaluaciones aplicadas a los alumnos, esto se hizo a la par de las semanas de práctica y se redactó la información dentro de este informe.

Resultados

La Escuela Secundaria General N° 15 “Sara Molina Font” con clave 31DES2029B, se encuentra ubicada en el fraccionamiento La Herradura II de Ciudad Candel, en Mérida, Yucatán. Dicho fraccionamiento es de gran desarrollo poblacional y cuenta con servicios de urbanidad y

potencial de mejoramiento; la institución labora en un turno matutino de 7:00 a 13:10 horas.

La matrícula en ese año fue de 697 alumnos; de acuerdo con los resultados de las pruebas socioeconómicas aplicadas al inicio del curso escolar 2022-2023 y las fichas descriptivas elaboradas por el personal docente, los alumnos en general eran jóvenes cuyas edades oscilaban entre los 11-15 años de edad, de los cuales la mayoría participa en las actividades organizadas por escuela y en general son adolescentes creativos, con iniciativa, buen aprovechamiento escolar, asisten, son cumplidos, sin embargo, se detectó que los grupos de tercer año necesitaban ser guiados, y se requería del oportuno seguimiento en el departamento de Trabajo Social de algunos alumnos con necesidades particulares como: hiperactividad, otros con problemas de alergia, epilepsia; así como, otros con baja autoestima y con dificultad para autorregularse.

Respecto al grupo seleccionado de trabajo (3°D), realicé también un diagnóstico grupal donde determiné que los aspectos que favorecen el aprendizaje son que, la mayoría de los estudiantes cuenta con acceso a internet en sus casas, lo cual les permite investigar y de esta manera los alumnos participan en las actividades que se les presentan en el aula, en contraste, algunos de los aspectos que obstaculizan el aprendizaje es que los padres de familia tienen poco tiempo para apoyar a los alumnos debido a su trabajo, son pocos los materiales didácticos que se les pueden pedir, la sobrepoblación de las aulas repercute en la atención de los estudiantes a las clases y algunos alumnos desempeñan jornadas laborales después de la escuela e impide que hagan

las tareas.

Ahora bien, respecto al nivel de dominio de los estudiantes respecto a las competencias básicas (lectura, escritura, cálculo y convivencia), de acuerdo al diagnóstico general visto en el Consejo Técnico Escolar se tiene como objetivo mejorar la comprensión lectora de los alumnos ya que existe un bajo nivel de lectura y escritura; respecto al campo formativo de saberes y pensamiento crítico, se tiene igualmente un aprovechamiento académico mejor que el de lectura y escritura, pero aun así deficiente, tanto en las materias de matemáticas, física, química y biología. Acerca de la convivencia, se tiene que, a pesar de que tienen buena relación entre los compañeros de salón, algunas veces los problemas son de conducta.

Los resultados que obtuve de la aplicación de mi Plan de Acción en la jornada de práctica docente se obtuvieron durante el periodo de siete semanas del 16 de octubre al 1 de diciembre de 2023, en dicha institución.

La ejecución se llevó a cabo teniendo como base un proceso de escalera de metacognición del aprendizaje basado en el pensamiento eficaz de Swartz y colaboradores (2013). Dicho proceso me permitió reflexionar acerca de mis habilidades como docente y relacionarlas con la competencia que decidí debía fortalecer con base en el resultado del autodiagnóstico de las competencias del perfil de egreso. Ello me permitió descubrir nuevas formas de evaluar y, aunque aún existen aspectos que se pueden mejorar, considero que lo aprendido me ayudará a seguir aplicándolo en un futuro en mi profesión.

Respecto a los resultados, comenzaré por hablar

acerca del diagnóstico que fue la primera acción. De aquí puedo decir que los resultados que se obtuvieron fueron producto de la aplicación del examen de hemisferios cerebrales que escogí del manual de estilos de aprendizaje editado por la SEP.

El examen consistió en una hoja con 20 preguntas de opción múltiple, de las cuales resultó que la población predominante fue las mujeres, con un total de 21 señoritas contra 19 varones. La mitad del grupo usaba de manera equilibrada ambos hemisferios; esto equivalía a 22 alumnos. Había otros nueve alumnos que tenían cierta predominancia en usar más el hemisferio izquierdo, es decir, se les daba con facilidad el manejo de los símbolos de cualquier tipo. Son más analíticos y lineales, proceden de forma lógica. Contrario a otros seis alumnos que tenían cierta predominancia por el uso del hemisferio derecho y tres con una acentuada predominancia por este mismo lado, lo cual quiere decir que este grupo de alumnos es más efectivo en la percepción del espacio, son más globales, sintéticos e intuitivos. Son imaginativos y emocionales.

Después de este examen, la escuela les aplicó un examen de conocimientos del cual el resultado fue que el nivel en general había estado muy por debajo del que supuestamente debían tener para un tercer grado de secundaria, por lo que se necesitaba hacer un repaso de ciertos temas en el primer trimestre del año escolar.

Como resultado, entonces, de estos dos exámenes diagnósticos, partí para comenzar a abordar lo que correspondía a mi segunda, tercera y cuarta acción de mi plan de acción, que consistió en la planeación de las actividades,

diseño y elaboración de instrumentos de evaluación y la aplicación de estos.

Las dos primeras semanas estuvieron destinadas al reforzamiento del tema “comparativos y superlativos” y la elaboración de un folleto de tradiciones culturales de los meses de octubre y noviembre; la idea de las actividades planeadas para estas dos semanas estuvo pensada para que los alumnos practicara sus habilidades de lecto-escritura, del habla y de escucha.

Les transmití videos educativos sobre las tradiciones anglosajonas y mexicanas de octubre y noviembre, para que ellos elaboraran un diagrama de Venn con sus principales características. Posteriormente, usé canciones didácticas con el fin de distinguir entre sustantivos y adjetivos, como base para construir oraciones comparativas y superlativas en Inglés.

Después, desarrollé una dinámica en la que escribí en el pizarrón las partes de oraciones comparativas y superlativas; los alumnos, organizados en equipos, recibieron una pizarra y un plumón, y a partir de flashcards con sustantivos y adjetivos debían escribir una oración comparativa y una superlativa, para luego leerlas en voz alta. Evalué la participación mediante listas de cotejo y otorgué puntos extra a los equipos con mejores oraciones, corrigiendo en el momento la ortografía y pronunciación.

En sesiones posteriores, reforcé el vocabulario relacionado con Halloween y Hanal Pixan para facilitar la elaboración del producto final: un folleto con cinco oraciones comparativas y cinco superlativas. La evaluación se realizaría con base en una rúbrica que los alumnos debían copiar y

pegar en sus libretas. Sin embargo, surgieron dificultades: varios no cumplieron con entregar en tiempo y forma, algunos no comprendieron la actividad por ausentarse o por no atender las explicaciones, otros copiaron frases de internet sin emplear el vocabulario visto o incluso trabajos de compañeros, lo que obligó a repetir la tarea. Esto me implicó destinar tiempo adicional fuera de prácticas para revisar trabajos, pedir a los alumnos sacar copias en otras clases y reducir puntajes por entregas tardías.

La experiencia me llevó a reflexionar que la aplicación de la rúbrica no se manejó de manera adecuada. Hubiera sido mejor entregar personalmente las copias para asegurar que todos contaran con ellas, o pedir que la copiaran directamente en la libreta. También se identificó la necesidad de dedicar más tiempo a explicar el propósito y uso de la rúbrica, así como simplificarla para evitar confusiones y lograr mayor claridad en los criterios de evaluación.

Después de concluir el tema inicial, durante tres semanas me enfoqué en la nivelación del “pasado simple”. Partí de la idea de que los alumnos ya tenían conocimientos previos, por lo que repasé estructuras afirmativas, negativas, preguntas y los verbos regulares e irregulares. Utilicé un video explicativo, ejercicios orales espontáneos, actividades de escritura para categorizar verbos, y un juego de memoria virtual para relacionar presente y pasado. La evaluación consistió en un examen escrito con oraciones y cuadros de verbos, el cual fue relativamente considerado sencillo dado el repaso previo.

Sin embargo, el resultado en el grupo 3ºD fue desfavorable, ya que, solo 21 de 40 aprobaron, lo que

evidenció un bajo aprovechamiento. Esto se discutió en el Consejo Técnico del 24 de noviembre de 2023, donde se reportó que el promedio general de tercer grado fue 7.9 y en inglés 7.3. De ahí que se acordara en esa sesión que el próximo trimestre se aplicaría la metodología de la Nueva Escuela Mexicana, basada en trabajo cooperativo, comunitario y evaluación formativa, esperando que los resultados pudieran mejorar.

Por ello, planeé actividades para las últimas dos semanas con un proyecto en conjunto con Español y Artes, bajo Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios, enfocado en la falta de valores en la comunidad escolar. El producto final fue la elaboración de un guion en Inglés y su dramatización para promover la comunicación asertiva e intercultural. Presenté a los alumnos las nuevas pautas que consistieron en, trabajar en equipo, cambiar la forma de evaluación mediante una lista de cotejo que incluyó parámetros como: participación, orden, respeto, limpieza, entre otros, y relacionar valores con su desempeño y conducta.

Les introduje el tema de los valores y del guion teatral con apoyo del libro *Nuestro libro de proyectos*. Seguí la metodología del texto, aplicando las tres primeras etapas: Identificación, Recuperación y Acercamiento. Mi intervención solo abarcó esas fases, mientras la maestra titular del grupo dio continuidad y realizó la valoración final.

Durante este periodo apliqué la evaluación formativa: cada actividad cerraba con ejercicios para observar avances, reforcé con retroalimentación en clase y revisé tareas en conjunto, permitiendo autocorrección y aclaración de dudas.

Los exámenes escritos los revisamos punto por punto en una sesión especial; los trabajos finales, como el folleto, los retroalimenté de manera individual, justificando calificaciones y aclarando con los alumnos cuando fue necesario. La docente titular revisó libretas y también brindó observaciones inmediatas.

En las últimas dos semanas, la retroalimentación fue más detallada debido al trabajo por equipos; revisé de cinco a seis grupos por salón, dando sugerencias específicas. Además, se evaluaron los criterios de la lista de cotejo elaborada por la profesora titular.

En conclusión, la evaluación se aplicó de manera diaria y continua: observando participación, desempeño en juegos, tareas y actividades. La dinámica cambió según el tipo de trabajo, pero siempre procuré retroalimentar oportunamente, ajustando mi intervención para motivar a los alumnos y guiar el desarrollo del proyecto.

Discusión

El diagnóstico del ciclo 2022-2023 del grupo de 3ºD del turno vespertino de la Escuela Secundaria General N°15 “Sara Molina Font”, ubicada en Ciudad Cukul, Mérida, Yucatán, mostró que la mayoría de los estudiantes eran adolescentes participativos, aunque con necesidades específicas como hiperactividad, alergias, epilepsia, baja autoestima y problemas de autorregulación. Donde la mayoría tenían acceso a internet, lo que les favorecía a su aprendizaje, pero enfrentaban limitaciones como poco apoyo familiar, escasos materiales, aulas sobrepobladas y algunos con trabajo extracurriculares. El nivel académico reflejó

deficiencias, principalmente en lectura, escritura y en asignaturas de ciencias, además de dificultades de conducta.

Se aplicaron exámenes diagnósticos de estilos de aprendizaje y de conocimientos previos, que confirmaron bajo dominio en inglés y la necesidad de reforzar tiempos verbales. Durante siete semanas de práctica docente, se desarrollaron actividades basadas en la metacognición y en metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos. Se trabajaron temas de comparativos, superlativos y pasado simple, con actividades dinámicas, folletos y evaluaciones escritas, aunque los resultados no fueron del todo satisfactorios, 21 de 40 aprobaron.

En la última etapa, se integró un proyecto interdisciplinario con Español y Artes, enfocado en la educación en valores y la elaboración de guiones teatrales en Inglés. La evaluación fue principalmente formativa, con retroalimentación constante en clase, trabajo en equipo y uso de rúbricas, aunque se reconocieron áreas de mejora en la claridad de criterios y en la organización de las evaluaciones.

En conclusión, la experiencia permitió identificar fortalezas y debilidades del grupo, reflexionar sobre la práctica docente y valorar nuevas metodologías de la Nueva Escuela Mexicana, con énfasis en la participación comunitaria, la evaluación formativa y la cooperación escolar.

Conclusiones

A manera de cierre de este capítulo, expongo de manera personal la reflexión acerca de lo que conllevó realizar este documento de informe de prácticas

profesionales que me condujeron al análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje del idioma Inglés de un grupo de alumnos de secundaria de tercer grado y relacionarlo con la transformación y mejora de mi práctica profesional docente.

De inicio considero que mi proceso de investigación fue muy afortunado, dado que se me permitió tener la libertad de aplicar mis actividades e instrumentos evaluativos como los diseñé, conté con el apoyo de la maestra titular de la materia del grupo de estudio y me enseñó a buscar alternativas simplificadas y efectivas en el salón. Otro aprendizaje que me dejó este trabajo es caer en cuenta que muchas veces se puede planear una cosa, pero la realidad te va a ir dictando qué modificaciones o adaptaciones tienes que realizar de acuerdo con los resultados del entorno que vayas observando, por lo que, es importante siempre tener en mente al menos dos alternativas de actividades o de formas de evaluar a los alumnos, sobre todo cuando no los conoces y no tienes una idea previa de sus estilos de aprendizaje, de sus conocimientos académicos previos, de sus formas de ser o de sus comportamientos. Aprendí que la experiencia que uno va adquiriendo en la práctica te va indicando qué tipo de actividades implementar, repetir o desechar.

Las prácticas docentes eventualmente me permitieron alcanzar el propósito y los objetivos del informe, ya que pude aplicar diferentes tipos de instrumentos de evaluación que me permitieron conocer el desempeño de los alumnos y también sus diferentes formas de aprendizaje. Comprobé que el aprovechamiento académico del alumnado puede variar de acuerdo con el instrumento de valoración que se le aplique, ya que no todos tienen el mismo rendimiento de acuerdo con

lo que se les solicita.

Algunos estudiantes se desenvuelven muy bien de manera oral mediante sus participaciones constantes en clases y otros de manera más callada, pero con trabajos muy ordenados y limpios, o exámenes con mayores puntajes. También existen los jóvenes que trabajaban mejor cuando se tiene un equipo de por medio. Además, hay actividades que les llaman más la atención que otras, ya que esto se nota en su participación y desempeño. Por lo que la transformación de mi práctica profesional la fui analizando conforme se fueron presentando los resultados en clase.

En general a lo largo de toda la carrera fue muy benéfico para mí como estudiante normalista, poner en práctica mis teorías de aplicación de las competencias del perfil de egreso, porque cuando me enfrenté a ciertas situaciones en la vida real, pude ver que existe un abanico de posibilidades que, aunque en ocasiones los libros, investigaciones o artículos me sirvieron para leer sobre cómo enfrentar ciertas problemáticas o tener un acercamiento a otras alternativas de manera teórica, la realidad es que yo misma siempre produje mis propias experiencias dependiendo de los contextos en los que me tocó desempeñarme. Los escenarios fueron múltiples, pero la manera en la que desarrollé la capacidad de reflexionar respecto a mi propio desempeño docente y cómo este afecta a su vez al aprendizaje de los alumnos fue lo que me permitió hacer las adaptaciones apropiadas para mejorar en mi práctica.

Ahora bien, en lo que se refiere a las competencias genéricas, profesionales y disciplinares del perfil de egreso

de la licenciatura, considero que en cuanto a las generales he desarrollado y consolidado, en mis últimos semestres de práctica real docente, las que tienen que ver con el aprendizaje autónomo para saber autorregularme, solucionar problemas y tomar decisiones tanto para mi labor individual como colaborativa con los diversos actores del contexto escolar para crear proyectos innovadores de impacto social y educativo, haciendo uso de las tecnologías de la información y comunicación así como de mis habilidades lingüísticas y comunicativas, procurando utilizar mi pensamiento crítico con el objetivo de fortalecer mi desarrollo personal y laboral.

Cosa parecida sucedió también con las competencias profesionales que, si bien sólo retomé una de ellas en particular para trabajar y reforzar en mi último periodo de prácticas, las demás creo que nunca las dejaré de lado mientras me dedique a la docencia, sino al contrario las tendré siempre presentes en mi quehacer laboral, ya que todas tienen un peso relevante para la práctica en la educación, desde la relación integral del conocimiento de Inglés con otras disciplinas; el diseño de los procesos de enseñanza y aprendizaje con base a los procesos cognitivos de los estudiantes y empatándolos con los planes y programas de estudio vigentes; al mismo tiempo de gestionar ambientes didácticos colaborativos e inclusivos que propicien un desarrollo integral de los alumnos, empleando recursos didácticos y medios tecnológicos; y siempre actuando de manera pacífica con valores y principios cívicos, éticos y legales, con una perspectiva intercultural y humanista para fomentar la dignidad, autonomía, libertad, igualdad, solidaridad y bien común entre todos.

En consonancia con las competencias anteriores, las del aspecto disciplinar que considero influirán de manera relevante en mi vida docente son; el uso de elementos lingüísticos para comunicar y construir argumentos en Inglés a través de la interpretación de las relaciones orales y escritas; así como el intercambio de ideas, pensamientos y emociones con usuarios nativos y no nativos de la lengua de manera fluida, en diferentes tipos de situaciones de la vida académica, social o personal para conocer y contrastar aspectos socio-culturales tanto de mi propia cultura como de las de habla inglesa; igualmente diseñar proyectos escolares en Inglés fundamentados para intervenir de manera pertinente en la enseñanza y adquisición de una segunda lengua, tomando en cuenta los factores etarios, cognitivos, afectivos y psicosociales, con la ayuda de la tecnología y creación puentes interculturales para fortalecer las actividades educativas y emprender lazos sociales para valorar la importancia de la lengua inglesa y de otras lenguas como medio de comunicación e interacción global.

Finalmente y en suma de todo lo expuesto anteriormente, mi propósito para el continuo mejoramiento de mi desempeño profesional como docente es mantenerme constantemente actualizada del acontecer educativo, conservar el entusiasmo para impartir mis clases de manera apropiada al contexto, situación o población estudiantil que se presente, atender a las necesidades de aprendizaje que sean imprescindibles de manera inclusiva, imparcial, ética y honrada, sin olvidar la parte humanista y visión crítica. Ya que el hecho de haberme formado como docente Inglés después de haber estudiado y dedicado a una carrera anterior

como lo fue la arquitectura, me ha convertido en una persona que con orgullo puedo decir que por fin he encontrado una profesión que desempeñaré con vocación, pasión y compromiso por el bien de las comunidades de mi país y del mundo.

Referencias

- López, A. M. (2010). La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés. Voces y Silencios: *Revista Latinoamericana de Educación*, 1(2), 111-124. <https://doi.org/10.18175/vys1.2.2010.01>
- Ordoñez, M., & Rodríguez, J. R. (2017). Análisis de las estrategias e instrumentos de evaluación en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Revista Ideales*, 6. <http://revistas.ut.edu.co/index.php/Ideales/article/download/1726/1329>
- Secretaría de Educación Pública, (2004). *Manual de estilos de aprendizaje. Material auto instruccional para docentes y orientadores educativos*. <https://drive.google.com/file/d/0B6KZdXriraz-NWk0cDd2a2NwcVE/view?resourcekey=0-2KPvb1t8tv3E8hqYOVwu1g>
- Spiller, D. (2015). Principles of Assessment for Learning. *Teaching Development Unit, Wāhanga Whakapakari Ako*. <https://www.yumpu.com/en/document/view/34213988/principles-of-assessment-the-university-of-waikato>
- Swartz, R. J., Costa, A. L., Beyer, B. K., Reagan, R., & Kallick,

B. (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento: cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Ediciones SM. <https://aprenderapensar.net/wp-content/uploads/2013/05/Elaprendizaj-basadoenelpensamiento.pdf>

Innovación en la evaluación preescolar: teorías y prácticas para fortalecer los aprendizajes

Scarlett Nefertiti López Segovia

scarlettllopez72@gmail.com

José Antonio García Cano

drjoseagarciaacanoupn@gmail.com

Instituto Superior de Educación Normal

Resumen

El presente trabajo aborda la relevancia de la evaluación en el nivel preescolar, explorando teorías, métodos e instrumentos para el fortalecimiento de los saberes y áreas de conocimiento, en el marco de la formación inicial docente. Partiendo de un informe de prácticas profesionales, esta ponencia detalla una investigación-acción enfocada en la competencia profesional de emplear la evaluación para mejorar los aprendizajes de los alumnos. Se identificó como problema central la dificultad en la aplicación de diversas teorías, métodos e instrumentos de evaluación, así como la intervención efectiva en los distintos momentos evaluativos. Para ello, se diseñó e implementó una propuesta de mejora en un jardín de niños de Mérida, Yucatán, que incluyó dos intervenciones pedagógicas. La primera se centró en la exploración de fenómenos científicos y la creación de producciones gráficas, utilizando el Aprendizaje Basado en Problemas. La segunda intervención abordó la diversidad de plantas y el uso de los sentidos, promoviendo diarios de observación. Los resultados evidencian un avance significativo en la capacidad de la docente en formación para identificar y aplicar estrategias de evaluación formativa,

autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, adaptándose a los intereses y necesidades de los alumnos, incluyendo casos de Trastorno del Espectro Autista (TEA). Se concluye que la reflexión crítica sobre la práctica y la diversificación de instrumentos evaluativos son fundamentales para una docencia innovadora y el logro de aprendizajes significativos en preescolar, contribuyendo a la mejora continua de la formación docente.

Palabras Clave

Evaluación preescolar, formación docente, investigación-acción, instrumentos de evaluación, Aprendizaje Basado en Problemas.

Planteamiento del Problema

A continuación, se describen los elementos clave de la problemática abordada, así como también el contexto educativo y elementos clave que dan pertinencia a esta investigación educativa bajo la modalidad de informe de prácticas.

Contexto educativo

Las prácticas profesionales se desarrollaron en el Jardín de Niños Wolfgang Amadeus Mozart, ubicado en Mérida, Yucatán. El aula de tercer grado “A” está conformada por quince alumnos, incluido un caso de autismo nivel 1. Se trata de un grupo participativo, con intereses diversos y un nivel heterogéneo de aprendizajes. En este entorno, la docente en formación identificó la centralidad de la evaluación educativa como herramienta fundamental para orientar la enseñanza y promover aprendizajes significativos, especialmente en un nivel tan formativo como el preescolar.

Perfil de egreso y competencia profesional

La Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE, 2012) establece que el perfil de egreso constituye el referente para la construcción del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar. Una de las competencias clave es: “emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa para mejorar los aprendizajes de sus alumnos”. En este sentido, la alumna seleccionó dicha competencia como eje de intervención, con el indicador: “evalúa el aprendizaje de sus alumnos mediante la aplicación de distintas teorías, métodos e instrumentos considerando las áreas, campos y ámbitos de conocimiento, así como los saberes correspondientes al grado y nivel educativo”.

Dificultades identificadas

El problema detectado radica en la dificultad para identificar y aplicar los momentos de la evaluación, seleccionar estrategias pertinentes y, sobre todo, interpretar los resultados. Según Chi y Glaser (1983), un problema se presenta cuando un individuo busca alcanzar una meta a través de alguna estrategia; en este caso, la limitación reside en el dominio insuficiente de instrumentos y métodos evaluativos.

Como señala la SEP (2017), en preescolar “la evaluación tiene un sentido formativo con las siguientes finalidades: valorar los aprendizajes de los alumnos, identificar las condiciones que influyen en el aprendizaje y mejorar el proceso docente y otros aspectos del proceso escolar”. Sin embargo, para la docente en formación, la

ausencia de recursos evaluativos variados dificultó cumplir con este sentido formativo.

Zamora (2022) advierte que los educadores “se convierten en planificadores, diseñadores, ejecutores y evaluadores de su propia práctica dentro del aula, situación que puede ser poco productiva si no se cuenta con la capacitación, asesoría y actualización en esos rubros”. Este planteamiento coincide con la problemática vivida, pues el desconocimiento de estrategias amplias y diversificadas limitó la productividad y eficacia de la evaluación.

Implicaciones pedagógicas

Evaluar en preescolar no se reduce a asignar resultados, sino a repensar la práctica docente. Bassedas y Huguet (1998) señalan que “cuando evaluamos no lo hacemos únicamente en relación con la evolución del niño, sino que también evaluamos nuestro programa, nuestro proyecto y nuestra intervención educativa”. Es decir, la evaluación implica no solo valorar los avances de los alumnos, sino también retroalimentar críticamente la labor docente.

La ausencia de un uso amplio de instrumentos de evaluación, tales como listas de cotejo, rúbricas, diarios de observación o portafolios, impacta en la capacidad de reconocer áreas de rezago y avances individuales. La evaluación, al carecer de diversidad metodológica, pierde su potencial de convertirse en un proceso auténtico de transformación educativa.

Justificación del problema

La evaluación se concibe como un proceso sistemático e integral. Leyva Barajas (2010) la define como “un proceso

sistemático de indagación y comprensión de la realidad educativa que pretende la emisión de un juicio de valor orientado a la toma de decisiones y la mejora”. Desde esta perspectiva, se hace evidente que el problema central es la dificultad para evaluar el aprendizaje mediante la aplicación de diversas teorías, métodos e instrumentos, así como intervenir oportunamente en los diferentes momentos de la evaluación.

Este desafío limita la posibilidad de garantizar una docencia inclusiva, reflexiva e innovadora. En concordancia con la convocatoria, el planteamiento busca enfatizar que atender esta problemática contribuye a fortalecer la línea temática “La evaluación y la formación de docentes”, dado que se trata de un eje fundamental en la profesionalización de quienes educan en el nivel preescolar.

Marco Teórico

La Evaluación Educativa

La evaluación se concibe como un proceso sistemático y reflexivo cuyo propósito es recoger, analizar e interpretar información sobre el aprendizaje de los estudiantes, a fin de emitir juicios de valor que orienten la toma de decisiones educativas y fortalezcan la práctica docente. En palabras de Leyva Barajas (2010), “la evaluación se define como un proceso sistemático de indagación y comprensión de la realidad educativa que pretende la emisión de un juicio de valor sobre la misma, orientado a la toma de decisiones y la mejora” (p. 1). Desde esta perspectiva, evaluar no es una actividad aislada, sino parte integral de la enseñanza.

En este sentido, se distinguen dos enfoques centrales:

la evaluación formativa, que proporciona retroalimentación constante y permite al docente ajustar estrategias pedagógicas en el transcurso del aprendizaje (De Luca et al., 2018), y la evaluación sumativa, realizada al final de un proceso educativo para determinar logros alcanzados (Cáceres et al., 2018). Ambos tipos de evaluación son relevantes en preescolar, aunque el enfoque formativo, por su carácter de retroalimentación, cobra especial importancia. Como señala Montenegro (2017), “en la evaluación para el aprendizaje, el eje motor principal es la retroalimentación y el aprovechamiento que de esta misma realizan los alumnos y los mismos profesores” (p. 32).

Los instrumentos de evaluación

Los instrumentos constituyen el medio mediante el cual se recopila información para valorar aprendizajes. Leyva Barajas (2010) afirma que son herramientas diseñadas para “registrar y obtener la información necesaria para verificar los logros o dificultades” de los estudiantes (p. 1). Entre ellos destacan las rúbricas, listas de cotejo, diarios de observación, escalas estimativas y portafolios, cada uno con características y finalidades específicas.

Por ejemplo, las rúbricas permiten evaluar desempeños progresivos y fomentan la reflexión del estudiante; de acuerdo con Díaz Barriga (2004), representan “una evaluación auténtica sobre todo porque sirven para medir el trabajo de los alumnos de acuerdo con ‘criterios de la vida real’”. Por su parte, la SEP (2012) precisa que el diseño de una rúbrica debe contemplar “una escala de valor descriptiva, numérica o alfabética, relacionada con el nivel de logro alcanzado” (p. 51).

En el caso de las listas de cotejo, se trata de instrumentos ampliamente empleados en educación inicial por su objetividad, al permitir verificar de manera simple el logro de indicadores. Según Guerrero (2020), “las listas de cotejo permiten hacer un seguimiento del desarrollo individual, lo que ayuda a identificar tanto logros como áreas que requieren atención” (p. 45).

De igual forma, el diario de la educadora y los registros de observación son recursos clave, ya que documentan la práctica cotidiana y permiten una reflexión crítica sobre la intervención docente (Porlán & Martín, 1997; Tenutto, 2008).

Evaluación en el nivel preescolar

En educación preescolar, la evaluación adquiere un carácter eminentemente cualitativo y formativo. Rivas et al. (2005) sostienen que “la evaluación en preescolar es la herramienta que garantice y asegure el cumplimiento del principio de calidad educativa, y sugiere que las enseñanzas escolares sometan a análisis todos los elementos presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 512).

Este nivel educativo exige que el docente observe, sistematice e interprete información acerca del aprendizaje de los niños, considerando tanto aspectos cognitivos como sociales y emocionales. De esta manera, la evaluación no solo se centra en los productos del aprendizaje, sino también en los procesos, motivaciones e interacciones que se producen en el aula.

La SEP (2017) enfatiza que la evaluación en preescolar “tiene un sentido formativo con las siguientes finalidades: valorar los aprendizajes de los alumnos,

identificar las condiciones que influyen en el aprendizaje y mejorar el proceso docente y otros aspectos del proceso escolar”. Esto visibiliza que el acto de evaluar implica un compromiso con la mejora continua tanto del alumno como de la práctica docente.

Procesos de aprendizaje y evaluación

El aprendizaje infantil debe comprenderse como un proceso activo y social. Ausubel (2000) plantea que el aprendizaje significativo ocurre cuando el alumno relaciona la nueva información con sus conocimientos previos. Vygotsky (1978), por su parte, subraya la importancia de la zona de desarrollo próximo, destacando que el aprendizaje se potencia con la interacción social y el acompañamiento del docente.

En este marco, la evaluación adquiere un papel estratégico: permite al profesor reconocer la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje para adecuar las estrategias pedagógicas. Tal como explican Black y William (1998), la evaluación formativa “proporciona retroalimentación continua que permite a los estudiantes reflexionar sobre su propio aprendizaje y ajustar sus estrategias”.

Metodología

Enfoque de Investigación

El presente trabajo adoptó el enfoque de investigación-acción, el cual se caracteriza por vincular la reflexión crítica con la práctica educativa. De acuerdo con Kemmis y McTaggart (1988), se trata de un proceso introspectivo colectivo orientado a comprender y transformar la realidad mediante la participación de los

actores involucrados. En esta línea, Escudero citado en Pérez Serrano (1998:151) plantea que la investigación-acción es “un método de trabajo, no un procedimiento; una filosofía, no una técnica; un compromiso moral, ético, con la práctica de la educación, no una simple manera de hacer las cosas de otra manera”.

Este enfoque resulta pertinente dado que la dificultad detectada en la práctica docente se relaciona con el uso limitado de instrumentos de evaluación en preescolar. Así, el proceso metodológico buscó reflexionar críticamente sobre esta problemática, generar propuestas de mejora y valorar sus efectos.

Diseño Metodológico

Se siguió una estrategia cíclica constituida por las fases de planificación, acción, observación, reflexión y reestructuración. Este esquema permite que cada intervención en el aula se retroalimente y mejore en función de la reflexión posterior. Como señala Ramón (2013), retomando a Dewey, la acción reflexiva del docente exige “mente abierta, responsabilidad y honestidad”, principios que guiaron este proceso.

En la etapa de planificación, se realizó un diagnóstico de la competencia profesional seleccionada: “emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa” (DGESPE, 2012). El análisis evidenció como debilidad la dificultad para aplicar diversos instrumentos de evaluación y para identificar los momentos clave del proceso.

Durante la fase de acción, se diseñaron y aplicaron dos propuestas de mejora mediante proyectos didácticos

centrados en la exploración de fenómenos científicos y la observación de la diversidad natural. Ambas intervenciones fueron planificadas bajo la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas, lo que permitió atender los intereses y estilos de aprendizaje de los alumnos. Como afirman Morales y Landa (2004), el ABP es “una opción educativa novedosa que pone al alumno como centro del proceso, promoviendo un aprendizaje con significado”.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

La sistematización se realizó mediante:

Rúbricas y listas de cotejo, que facilitaron medir de manera objetiva desempeños relacionados con observación científica, registros escritos y producciones gráficas (SEP, 2012; Díaz Barriga, 2004).

Diarios de la educadora, empleados para reflexionar sobre la práctica docente y los avances grupales (Porlán y Martín, 1997).

Registros de observación directa, que documentaron procesos de aprendizaje y participación activa de los alumnos (Tenutto, 2008).

Diarios de observación de los estudiantes, que fortalecieron la autoevaluación y permitieron a los niños reflexionar sobre sus descubrimientos.

Contexto y Participantes

El estudio se desarrolló en el Jardín de Niños Wolfgang Amadeus Mozart de Mérida, Yucatán, específicamente en el grupo de tercero “A”, conformado por quince alumnos, incluyendo un caso de Trastorno del Espectro Autista (TEA). Los alumnos pertenecen a un

contexto socioeconómico medio bajo, con familias participativas en las actividades escolares.

Procedimiento

- I. Diagnóstico inicial: aplicación de un instrumento de autoevaluación docente y un análisis FODA de la competencia profesional (Ponce, 2015).
- II. Primera intervención: experimentos científicos y registros gráficos, promoviendo la autoevaluación y coevaluación para valorar aprendizajes.
- III. Reflexión crítica: análisis de resultados evidenció dificultades en la organización del tiempo y en la selección de estrategias adecuadas.
- IV. Reestructuración: modificación de la propuesta, ajustando estrategias e instrumentos a las necesidades detectadas.
- V. Segunda intervención: proyecto sobre diversidad de plantas y elaboración de diarios de observación, con un enfoque inclusivo para atender las diferencias individuales.
- VI. Evaluación final: análisis de los resultados logró identificar el progreso de los alumnos y la mejora en la competencia docente vinculada al uso diversificado de la evaluación.

Consideraciones éticas

Siguiendo los lineamientos de la formación docente establecidos en la Nueva Escuela Mexicana (2022), se garantizó un trato inclusivo, equitativo y respetuoso, promoviendo la participación de todos los alumnos y asegurando la confidencialidad y dignidad de las y los participantes.

Resultados

Diagnóstico Inicial

El diagnóstico evidenció que, dentro de la competencia profesional “emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa” (DGESPE, 2012), las debilidades más notorias se centraban en la selección y aplicación de instrumentos de evaluación. La autoevaluación docente mostró inseguridad en la diversificación de herramientas, así como dificultades para identificar los momentos clave de la evaluación en el nivel preescolar.

A partir de esta información inicial, se establecieron áreas de mejora vinculadas con el diseño, aplicación y análisis de instrumentos que permitieran valorar los procesos de aprendizaje de manera sistemática, diversa e inclusiva.

Primera Intervención

La primera intervención se enfocó en la exploración de fenómenos científicos a través de actividades experimentales guiadas, con el propósito de favorecer el pensamiento crítico y la curiosidad de los alumnos. Para registrar evidencias, se utilizaron listas de cotejo, rúbricas y diarios de observación.

Los resultados mostraron avances en el uso de instrumentos objetivos, especialmente en la lista de cotejo, la cual permitió verificar de manera clara el nivel de logro de indicadores. Según Guerrero (2020), este tipo de herramienta “facilita la identificación de áreas específicas que requieren atención y fortalece el seguimiento individual” (p. 45).

Sin embargo, se identificaron dificultades en la organización del tiempo, lo que provocó que algunas

actividades quedaran incompletas. Asimismo, la motivación de los niños disminuyó en ciertos momentos al no encontrar coherencia entre el registro de sus observaciones y la actividad experimental misma. Esta reflexión crítica permitió visualizar la necesidad de reestructurar el diseño didáctico para generar mayor conexión entre los aprendizajes esperados, la práctica experimental y los instrumentos de evaluación.

Segunda Intervención

En la segunda intervención, el eje fue la identificación de la diversidad de plantas a través de salidas de observación y la elaboración de diarios de campo por parte de los niños. Se buscó que los alumnos registraran hallazgos con apoyo gráfico, fomentando así la autoevaluación y la metacognición.

Los resultados fueron más positivos, evidenciando un mayor involucramiento de los estudiantes en la recolección de información, lo cual coincide con lo planteado por Ausubel (2000) respecto a que el aprendizaje significativo se logra cuando el nuevo conocimiento se relaciona con la experiencia previa.

Además, el uso de rúbricas descriptivas diseñadas con anticipación permitió valorar niveles de logro en las producciones gráficas y en la participación en actividades de observación. Conforme a Díaz Barriga (2004), este tipo de instrumento otorga mayor objetividad y equidad en la valoración.

Se destacó también la inclusión de un alumno con Trastorno del Espectro Autista (TEA), quien, mediante adecuaciones como apoyo visual y pautas de

acompañamiento, logró integrarse de manera activa en las actividades de observación. Estos resultados reflejan cómo la evaluación, además de su carácter formativo, responde a los principios de equidad e inclusión que orientan la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022).

Comparación y aprendizajes obtenidos

La primera intervención mostró que la sola aplicación de instrumentos no garantiza aprendizajes significativos si no se articula de forma coherente con las estrategias didácticas.

La segunda intervención evidenció que, cuando los instrumentos se adaptan a los procesos y características del grupo, fortalecen la participación activa y la reflexión de los alumnos.

La práctica permitió a la docente en formación reconocer la importancia de la retroalimentación constante, coincidiendo con lo señalado por Black y William (1998) cuando afirman que la evaluación formativa “proporciona información continua que mejora los procesos de aprendizaje”.

Puntos Clave

En general, la implementación de dos propuestas de mejora logró consolidar avances en tres dimensiones principales:

Profesional: la docente en formación fortaleció competencias en la planeación, aplicación y análisis de instrumentos de evaluación.

Pedagógica: se evidenció el impacto de una evaluación diversificada y contextualizada, articulada con estrategias activas como proyectos y diarios de observación.

Formativa en los alumnos: los niños desarrollaron actitudes de curiosidad, responsabilidad y autorreflexión sobre sus propios aprendizajes.

Discusión

La Evaluación como Proceso Formativo

Los hallazgos obtenidos en las dos intervenciones ponen de manifiesto que la evaluación, más que un acto de verificación constituye un proceso formativo y reflexivo. En la primera propuesta, la aplicación de listas de cotejo y rúbricas representó un avance, pero evidenció limitaciones en la conexión entre la actividad experimental y la valoración de los aprendizajes. Esto confirma lo señalado por Leyva Barajas (2010), quien afirma que la evaluación debe comprenderse como un proceso sistemático de indagación orientado a la mejora de la enseñanza.

En la segunda intervención, la integración de diarios de campo y la diversificación de los instrumentos permitió una mayor apropiación de los aprendizajes por parte de los estudiantes. Esto respalda a Montenegro (2017), quien sostiene que la evaluación para el aprendizaje requiere de retroalimentación constante tanto para alumnos como para docentes. El hecho de que los niños autorregistraran sus observaciones refleja un tránsito hacia prácticas evaluativas más participativas y significativas.

Relación con teorías del aprendizaje

Los resultados también pueden analizarse desde la perspectiva del aprendizaje significativo de Ausubel (2000), ya que los alumnos relacionaron los nuevos contenidos con experiencias previas, especialmente en la exploración de la

diversidad natural. Asimismo, se constató lo planteado por Vygotsky (1978) acerca de la zona de desarrollo próximo: el acompañamiento del docente y de sus pares posibilitó que los niños logaran aprendizajes que, de manera autónoma, no hubieran alcanzado.

En este sentido, la evaluación se configuró como una herramienta que visibiliza los avances y permite ajustar la práctica pedagógica en función de las necesidades de cada estudiante, respondiendo a la demanda de diversificación y equidad que rige en la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022).

Aportes a la formación docente

La experiencia evidenció que uno de los principales aprendizajes para la docente en formación fue reconocer que la planeación y uso de instrumentos de evaluación no son actividades accesorias, sino componentes esenciales para garantizar la calidad del proceso educativo. Esto coincide con lo señalado por DGESE (2012), respecto a que la competencia profesional vinculada con la evaluación debe permitir al docente “intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa”.

Conclusiones

El presente trabajo permitió comprender que la evaluación en el nivel preescolar no puede reducirse a la simple verificación de logros, sino que constituye un proceso formativo, inclusivo y reflexivo que orienta tanto el aprendizaje de los estudiantes como el desarrollo profesional docente. A través del enfoque de investigación-acción, se evidenció que la práctica de la evaluación adquiere sentido cuando se vincula con la vida cotidiana en el aula, se adapta

a las características del grupo y promueve la retroalimentación constante.

Los resultados obtenidos en la primera intervención mostraron limitaciones derivadas de una planeación que no articuló de manera coherente las actividades con los instrumentos de evaluación, lo cual confirmó la necesidad de fortalecer la reflexión docente en torno a la congruencia entre estrategias didácticas y valoración de aprendizajes. En contraste, la segunda intervención demostró que, cuando los instrumentos son diversificados y contextualizados (rúbricas, diarios de observación, listas de cotejo), los alumnos se involucran más activamente y logran aprendizajes significativos, en sintonía con lo planteado por Ausubel (2000) y Vygotsky (1978).

Tomando en cuenta lo anterior mencionado, la inclusión de un alumno con Trastorno del Espectro Autista (TEA) evidenció que la evaluación puede constituirse en una herramienta de equidad y justicia social, siempre que se ajusten los instrumentos y se promueva un ambiente participativo. Esto coincide con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022), que enfatiza la necesidad de atender la diversidad como un derecho y un eje formador.

Desde la perspectiva de la formación docente, esta experiencia mostró que la autorreflexión y la retroalimentación sistemática fortalecen la competencia profesional vinculada con el uso de la evaluación. Tal como señalan Kemmis y McTaggart (1988), la investigación-acción permite que las dificultades detectadas se conviertan en oportunidades de aprendizaje y mejora continua. De esta manera, el proceso formativo no solo impacta en los alumnos,

sino también en la consolidación de la identidad profesional docente.

Recomendaciones

A partir del análisis y las evidencias documentadas, se formulan las siguientes recomendaciones:

Para la práctica docente: fortalecer la planeación de la evaluación asegurando coherencia entre aprendizajes esperados, actividades propuestas e instrumentos elegidos; promover la retroalimentación continua como parte integral del proceso; e implementar instrumentos flexibles que permitan valorar no solo productos, sino procesos, actitudes y actitudes reflexivas de los estudiantes.

Para la formación docente inicial: consolidar espacios de reflexión que favorezcan el intercambio de experiencias sobre metodologías de evaluación auténticas; promover prácticas de investigación-acción durante la formación para vincular teoría y práctica; y desarrollar competencias específicas en el diseño, aplicación y análisis de distintos instrumentos de evaluación.

Para la gestión escolar y las políticas educativas: incentivar el uso de estrategias e instrumentos de evaluación orientados a la inclusión y equidad, particularmente en contextos diversos con presencia de estudiantes con necesidades educativas específicas. Asimismo, fomentar propuestas de capacitación continua centradas en la evaluación formativa como proceso esencial para la mejora educativa.

Para futuras investigaciones: se recomienda seguir profundizando en la relación entre instrumentos de

evaluación y procesos de aprendizaje significativo, considerando la inclusión de familias como actores fundamentales y ampliando el análisis hacia otros contextos escolares que permitan validar y enriquecer los hallazgos de este estudio.

Referencias

- Ausubel, D. P. (2000). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Cáceres, M., Escudero, T., & Nieto, J. M. (2018). Evaluación educativa: conceptos, teorías y enfoques. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 1-15.
- Díaz Barriga, Á. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). (2012). *Plan de estudios 2012. Licenciatura en Educación Preescolar*. SEP.
- Guerrero, R. (2020). La lista de cotejo como instrumento de evaluación en educación básica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(87), 43-60.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Deakin University Press.
- Leyva Barajas, H. (2010). La evaluación del aprendizaje en educación básica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(2), 127-145.
- Montenegro, A. (2017). La evaluación para el aprendizaje:

reflexiones sobre su impacto en el ámbito escolar.

Revista Educación y Desarrollo, 45, 30-38.

Morales, P., & Landa, V. (2004). El aprendizaje basado en problemas en la educación superior. *Perfiles Educativos*, 26(106), 36-55.

Nueva Escuela Mexicana (SEP). (2022). *Principios básicos para una educación inclusiva y equitativa*. Secretaría de Educación Pública.

Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Vol. II. La Muralla.

Porlán, R., & Martín, J. (1997). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Díada.

Ramón, L. (2013). La práctica reflexiva en educación: aportes desde Dewey y Schön. *Revista Electrónica Educare*, 17(1), 87-101.

Rivas, J., Fernández, M., & Herrero, C. (2005). La evaluación en educación infantil: retos para la formación docente. *Revista Española de Pedagogía*, 63(231), 507-524.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2012). *Acuerdo 648. Parámetros e indicadores para la evaluación del desempeño docente*. SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral: Plan y programas de estudio para la educación básica*. SEP.

Tenutto, M. (2008). Evaluación en el aula: la observación como estrategia. *Educación*, 44(2), 95-112.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Anexo 1

Intervención Educativa



Anexo 2

Contexto educativo



Enfoque Noticing en la comunidad de aprendizaje

Tareek Benjamín Zapata Aguilar

genius.47b@gmail.com

Esteban Agustín Nabor Ravell May

efyes@hotmail.com

Roberto Cardozo Peraza

robe.cardozo@gmail.com

Escuela Normal Superior de Yucatán

“Profesor Antonio Betancourt Pérez”

Resumen

El presente estudio se orienta a revalorar diversas metodologías, enfoques y espacios de reflexión docente, con el objetivo de ampliar las competencias de las y los maestros de matemáticas que les permitan descubrir e identificar, aquellos rasgos expresados por los estudiantes no solamente a través de su lenguaje no verbal, hablado o escrito, sino a través de cualquier expresión, suceso o interacción que revele aspectos importantes de su contexto, intereses y motivaciones que suelen ser insumos fundamentales para el diseño y desarrollo de contenidos, técnicas y ambientes de aprendizaje apropiados para los estudiantes. Mucho se ha estudiado, acerca de los motivos que frecuentemente hacen que el estudio de las matemáticas constituya un importante y desafío académico para muchos estudiantes en cualquier parte del mundo. En este estudio se busca explorar los aspectos positivos de la metodología Noticing, que contribuya a acercar la práctica docente al contexto e intereses de los estudiantes, revirtiendo una tendencia negativa de rechazo al estudio de esta importante ciencia,

punto de partida para el desarrollo del pensamiento lógico.

Palabras clave

Noticing, matemáticas, intereses, aprendizaje

Planteamiento del problema

Como sabemos, con la introducción de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), las escuelas normales debieron adecuar sus planes y programas de forma que se encuentren debidamente alineados a sus planteamientos normativos, epistemológicos, académicos y filosóficos. El Plan de estudios 2022 para la formación de Licenciados en la Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas se orienta a formar profesionales de la educación con un perfil acorde a las necesidades actuales, en especial, de la comunidad en la que se inserta. De ahí, la imperiosa necesidad que los docentes en formación, futuros docentes de educación básica y media superior sean capaces de construir ambientes de verdadero aprendizaje, que atienda los intereses, contexto y motivaciones de los estudiantes, para que el estudio de las matemáticas sea útil, realista y adecuado a su vida cotidiana.

En la práctica cotidiana se ha podido observar una serie de problemas que dificultan este importante objetivo en la formación de los futuros docentes y entre ellos se encuentra los siguientes:

¬Dificultad para observar de manera consciente lo que ocurre en el aula. Muchos docentes y estudiantes normalistas se centran en cumplir la planeación o en “cubrir contenidos”, pero carecen de herramientas para identificar momentos significativos de aprendizaje (como errores comunes, ideas potentes de los alumnos o interacciones clave). Esto limita su

capacidad de responder de forma oportuna a las necesidades de los estudiantes.

¬Escasa formación en análisis reflexivo de la práctica docente. La formación inicial y continua suele privilegiar la teoría sobre la práctica. Sin embargo, los docentes requieren espacios y metodologías (como el Noticing) que les permitan interpretar y reflexionar colectivamente sobre la enseñanza. Sin este tipo de competencias, las mejoras en la práctica suelen quedarse en intuiciones o experiencias aisladas, sin sistematización.

¬Débil articulación entre observación, toma de decisiones pedagógicas y mejora continua. Aunque los docentes observan lo que ocurre en sus clases, pocas veces logran transformar esas observaciones en decisiones fundamentadas que favorezcan el aprendizaje de los alumnos. Esta desconexión entre mirar, interpretar y actuar afecta directamente la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en matemáticas en secundaria.

Derivado de lo anterior, se aprecia una clara justificación acerca de la necesidad de realizar un estudio de carácter exploratorio, que permita valorar la necesidad de implementar nuevas estrategias y métodos que favorezcan el desarrollo de esta competencia, que está inclusive expresada en el perfil de egreso.

La práctica docente exige una mirada reflexiva y sensible a los procesos que ocurren en el aula. El concepto de Noticing, o percepción profesional, propone una herramienta clave para que los docentes puedan observar, interpretar y actuar de manera consciente ante las interacciones pedagógicas. En las escuelas normales, el desarrollo de

Comunidades de Aprendizaje no es nuevo y en la escuela en la que se desarrolla el estudio, existe un ambicioso proyecto para consolidar una comunidad de este tipo en la especialidad de matemáticas. En este proyecto se reconoce la necesidad de fortalecer esta competencia tanto en docentes formadores como en estudiantes normalistas, para mejorar las prácticas de enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en secundaria.

Marco teórico

La enseñanza de las matemáticas constituye un campo en constante transformación, donde la formación del profesorado, las metodologías didácticas, las actitudes hacia la asignatura y los enfoques innovadores como el *noticing* y las comunidades de aprendizaje son piezas clave para comprender los retos y oportunidades de este ámbito. En este marco se analiza la diversidad de aportes teóricos que permiten situar el papel de la docencia en matemáticas dentro de la educación actual, con énfasis en la formación de futuros licenciados y en los desafíos que enfrentan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Formación del profesorado

La formación inicial de los docentes de matemáticas se concibe como un proceso que articula conocimientos disciplinares didácticos y pedagógicos para responder a las demandas de la práctica educativa (Shulman, 1986; Escudero, 2009). En México, el Plan de estudios 2022 para la formación de Licenciados en la Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas establece un perfil orientado al desarrollo de competencias profesionales, la integración de saberes

teóricos y prácticos, y la capacidad de reflexionar sobre la propia práctica docente. Este plan enfatiza la importancia de que los futuros docentes sean capaces de vincular el saber sabio de las matemáticas con contextos reales, así como implementar estrategias y metodologías que permitan desarrollar el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Retos y desafíos de la didáctica de las Matemáticas

La matemática es frecuentemente rechazada por los estudiantes debido a percepciones de dificultad, inflexibilidad y falta de practicidad o utilidad (Schoenfeld, 1992; Gómez-Chacón, 2000). Según Godino y Batanero (1998), este rechazo se relaciona con la distancia entre los contenidos escolares y las experiencias cotidianas de los discentes. Entre los principales retos de la didáctica se encuentra el desarrollo de propuestas que integren contextos significativos, la incorporación de recursos tecnológicos y la creación de ambientes de aprendizaje colaborativos. Para enfrentar estos desafíos, diversos autores coinciden en la necesidad de una enseñanza que fomente la resolución de problemas, la modelización matemática y la comprensión conceptual, en lugar de centrarse únicamente en la memorización de algoritmos (Kilpatrick, Swafford & Findell, 2001).

Noticing

El concepto de *noticing*, planteado por Mason (2002) y desarrollado por Sherin y van Es (2009), se refiere a la capacidad del docente para identificar y dar sentido a los elementos relevantes que ocurren en la práctica de aula. Este enfoque propone como una herramienta de desarrollo profesional, ya que permite el profesorado reflexionar sobre la interacción con los estudiantes, reconocer patrones en el

aprendizaje para tomar decisiones pedagógicas fundamentadas. Por lo tanto, es una forma especializada de observar más allá de la mera percepción sensorial. Jacobs, Lamb y Philipp (2010) lo definen como un proceso compuesto por tres componentes:

1. Atención selectiva: identificar eventos clave en el aula.
2. Interpretación: dar sentido al pensamiento del estudiante.
3. Decisión pedagógica: elegir una respuesta adecuada.

Entonces, el noticing permite una mirada más consciente sobre la enseñanza, promoviendo una mejora continua en el ejercicio docente.

Comunidades de Aprendizaje

Una Comunidad de Aprendizaje (CA) es “un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula” (Valls, 2000). En el caso de la escuela normal, la comunidad de aprendizaje se distingue por la participación activa de los docentes en formación y de los formadores, con el propósito de diseñar experiencias educativas para fortalecer su práctica docente a través del fortalecimiento académico impartiendo talleres, compartiendo experiencias, resolviendo dudas en el ejercicio del pensamiento crítico en un ambiente dialógico horizontal, con el firme objetivo de construir colectivamente y potenciar sus capacidades intelectuales, matemáticas y pedagógicas.

Metodología

El desarrollo de esta investigación busca contribuir al conocimiento de los procesos de formación en educación matemática, orientándose a fortalecer el desarrollo de al menos dos saberes definidos en el perfil de egreso:

- Utiliza las Matemáticas y su didáctica para hacer transposiciones didácticas, de acuerdo con las características, contextos, saberes del estudiantado, a fin de abordar los contenidos curriculares de los planes y programas de estudio vigentes del nivel básico.
- Diseña procesos de enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas, de acuerdo con la didáctica y sus enfoques vigentes, considerando los diagnósticos grupales y contextuales, los entornos presenciales o virtuales, así como situaciones que fortalecen las habilidades socioemocionales. (DOF, 2022, pp. 12-13)

Este estudio se encuentra en proceso y se realiza con base en un estudio de caso de carácter exploratorio con orientación cualitativa. Siguiendo a Losch, Rambo y Pereira (2023):

La investigación exploratoria se ha utilizado cada vez más para indagar en los complejos fenómenos de la realidad educativa. Este tipo de investigación busca respuestas a preguntas y se dedica a identificar y comprender hechos/eventos en la educación que necesitan ser explorados. (p. 2)

Es importante hacer notar que, dado que este estudio se realiza, en el seno de la comunidad de aprendizaje de una

escuela normal, puede decirse que es de corte naturalista. Erlandson, Harris, Skipper, y Allen (1993) citados por Gómez y Cañadas (2015), en estos estudios “la información surge de manera natural de un contexto de formación diseñado para contribuir al conocimiento de los participantes” (p. 9). Se escogió seguir esta metodología, ya que resultaba importante para los objetivos, la necesidad de considerar no solamente datos cuantitativos para medir la realidad observada, sino mucho más importante, la expresión, motivaciones y conductas de carácter socioemocional, observadas en los docentes en formación, miembros de la comunidad, que revelaran aquellos incidentes críticos que favorecen la comprensión de lo que a sus estudiantes resulta interesante y contextualmente motivador.

El objetivo general del estudio es desarrollar la capacidad de observación e interpretación pedagógica en los integrantes de la comunidad de aprendizaje mediante la práctica del Noticing como herramienta de mejora docente.

Sus objetivos específicos son definidos de la siguiente forma:

- a) Comprender el enfoque del Noticing desde la literatura especializada.
- b) Observar e interpretar eventos clave del aula de manera sistemática.
- c) Fomentar el análisis colaborativo de situaciones reales de enseñanza.
- d) Aplicar el Noticing para tomar decisiones pedagógicas fundamentadas.
- e) Sistematizar experiencias y difundir los hallazgos en

espacios académicos.

Para la realización del estudio se definieron las siguientes fases:

Fase 1: Sensibilización y formación inicial (agosto - septiembre 2025) - Taller introductorio sobre el Noticing. - Lectura y discusión de textos clave (Sherin, & van Es, 2009).

Fase 2: Diseño de instrumentos (octubre 2025) - Elaboración de rúbricas y guías de observación centradas en aspectos como: - Respuestas de estudiantes - Errores comunes - Interacciones verbales - Uso del lenguaje matemático - Creación de diarios reflexivos.

Fase 3: Aplicación en la práctica (noviembre 2025 - marzo 2026) - Observación de clases reales (propias o de pares). - Registro y análisis mediante los instrumentos. - Discusión colaborativa en sesiones de comunidad.

Fase 4: Sistematización y divulgación (abril - junio 2026) - Redacción de reportes y artículos. - Presentación en congresos o coloquios académicos. - Elaboración de una guía metodológica.

En síntesis, el método que se ha decidido emplear, se orienta a:

- Enfoque cualitativo basado en el análisis de situaciones de aula.
- Trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes.
- Uso de evidencias auténticas (videos, notas, transcripciones).
- Reflexión escrita y oral en comunidad.

Resultados

Con el desarrollo del estudio se esperan

obtener algunos productos que servirán para la recolección, análisis y discusión, que contribuya a generar un informe completo con los hallazgos más importantes. Entre estos instrumentos y productos se encuentran los siguientes:

1. Guía de observación para la práctica docente.
2. Diario reflexivo colectivo.
3. Artículo académico o ponencia.
4. Bitácoras de aprendizaje.
5. Informe final del proyecto.

Desde luego, hablando de un proceso cualitativo, se espera una evaluación del estudio de forma continua y formativa, basada en la participación activa, la calidad de las observaciones, la profundidad de las reflexiones y la aplicación del Noticing en situaciones reales.

Es importante hacer notar que la metodología propuesta para la generación de la información de análisis (Noticing) no constituye un fin sino un medio. El interés fundamental es el aprendizaje significativo de los docentes en formación acerca de los contenidos y perfil de egreso de su carrera profesional. No se propone en Noticing como solución final sino contribución a la mejora del proceso de formación de los normalistas, que los acerque a sus estudiantes y genere un ambiente de verdadero aprendizaje útil, significativo y para toda la vida.

Referencias

DOF (19 de octubre de 2022). *Anexo 12 del Acuerdo 16/08/22 Plan de estudio de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje de las matemáticas*.
<https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023>

/08/9FUnbRJp85-

ANEXO_12_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf

Escudero, J. M. (2009). La formación del profesorado de educación secundaria: Contenidos, estrategias y modelos. *Revista de Educación*, 350, 31-54.
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:61413cd4-257a-40bc-84c1-922a175fe6df/re35004-pdf.pdf>

Godino, J. D., & Batanero, C. (1998). Clarifying the meaning of mathematical objects as a priority area of research in mathematics education. *International Reviews on Mathematical Education (ZDM)*, 30(3), 67-71.
 DOI:<https://doi.org/10.1007/BF03339429>

Gómez, P & Cañadas, M. (2016). Dificultades de los profesores de matemáticas en formación en el aprendizaje del análisis fenomenológico. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 19(3).
<https://relime.org/index.php/relime/article/download/134/115/161>

Gómez-Chacón, I. M. (2000). Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje matemático. *Estudios Sobre Educación*, 3, 158. DOI:
<https://doi.org/10.15581/004.3.27381>

Jacobs, V. R., Lamb, L. L., & Philipp, R. A. (2010). Professional noticing of children's mathematical thinking. *Journal for Research in Mathematics Education*, 41(2), 169-202.

Kilpatrick, J., Swafford, J., & Findell, B. (Eds.). (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics*. National

Academy Press

- Lösch, S., Rambo, C. & Ferreira, J. (2023). La investigación exploratoria en el enfoque cualitativo en educación. *Revista Iberoamericana de Estudos em Educação*, 18(0). <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/download/17958/17248/72768#:~:text=En%20el%20enfoque%20cualitativo%2C%20la,en%20el%20que%20se%20insert>
- Mason, J. (2002). *Researching your own practice: The discipline of noticing*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203471876>
- Schoenfeld, A. H. (1992). *Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense-making in mathematics*. Ed. Macmillan.
- Sherin, M. G., & van Es, E. A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20–37. <https://doi.org/10.1177/0022487108328155>
- Valls, R. (2000). *Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. <http://www.tdx.cat/TDX-0526108-091716>

Evaluación del aprendizaje de los estudiantes a partir de sus narrativas pedagógicas

Dina Verónica Gallegos Fernández

dina_gallegos@hotmail.com

María Guadalupe Gamas Ocaña

Villagamas64@hotmail.com

Silvia Cristina López Álvarez

master_cristhy@hotmail.com

Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen

Licenciatura en Educación Primaria.

Resumen

El trabajo presenta un primer acercamiento a la evaluación de las narrativas de estudiantes de tercer semestre a partir del curso de acercamiento a la práctica docente. El propósito es poder determinar cómo los estudiantes integran elementos que otorgan significado a su práctica; para ello se codificaron fragmentos de 20 narrativas con ayuda del software webQda en línea, estableciendo categorías y subcategorías a priori; las narrativas pertenecen a estudiantes de dos grupos distintos. Asimismo, fue necesaria la revisión teórica para sustentar una postura sobre la narrativa como concepto. Los resultados muestran que las narrativas están redactadas mayormente a nivel de transcripción. concluyéndose que es importante trabajar con los estudiantes el proceso de la redacción de la narrativa para garantizar los niveles de análisis y reflexión requeridos, como alternativa al examen escrito u otras herramientas de evaluación.

Palabras clave

Evaluación, aprendizaje, narrativa.

Planteamiento del problema

La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, tradicionalmente se ha estado realizando bajo una perspectiva sumativa (cuantitativa), los planes de estudio 1997, 2012, 2018 para la Licenciatura en Educación Primaria, en sus sugerencias de evaluación consideraban en alguna medida, instrumentos cuantitativos, entre ellos, exámenes escritos. Sin embargo, la metodología para el diseño de los reactivos que componen las evaluaciones o pruebas escritas, no es del dominio de los docentes, por lo que el ejercicio de evaluar el aprendizaje a través de un examen con reactivos de opción múltiple o preguntas abiertas supone un sesgo al momento de dar cuenta de los logros y aprendizaje de los estudiantes.

A partir del plan 2022 de la Licenciatura en Educación Primaria, desde los diferentes cursos se pide que el estudiante a modo de presentar una evidencia que integre sus aprendizajes, trabaje una narrativa pedagógica. Bajo esta idea se busca que los docentes en formación puedan explorar diversas formas de expresión y reflexión crítica, fundamentales para su práctica educativa, así como explorar diversas formas de expresión y reflexión crítica, fundamentales para su práctica educativa.

En tercer semestre en el plan de estudio 2022, establece la necesidad de desarrollar habilidades narrativas en los futuros docentes. Sin embargo, existe una falta de claridad sobre los criterios y métodos específicos para

evaluar estas narrativas. Las dificultades presentadas parten del establecimiento de criterios desde los cuales no solo pueda valorarse la creatividad y la originalidad, sino también la capacidad crítica, analítica y reflexiva de los futuros docentes, así como establecer relaciones dialógicas entre la teoría y la experiencia que se vive en las jornadas de práctica.

La formación docente demanda procesos metodológicos que permitan apreciar de manera profunda cómo los docentes en formación construyen el significado de sus experiencias durante la práctica profesional. Este enfoque además de enriquecer el proceso de aprendizaje también ofrece una alternativa formativa y reflexiva frente a la evaluación escrita tradicional, centrada principalmente en la reproducción de contenidos. Al reconocer la experiencia práctica como un espacio de construcción activa de conocimiento, fomentándose el desarrollo de habilidades críticas, analíticas y reflexivas esenciales para la formación del docente, constituyendo en este sentido, una alternativa formativa a la evaluación escrita tradicional.

Por otra parte, cabe resaltar que pasar de prácticas para evaluar aprendizajes centrados en estrategias sumativas a prácticas para evaluar aprendizajes basados en estrategias formativas como la narrativa, resulta de interés hacer un alto para analizar y reflexionar los resultados de las narrativas como evidencia integradora del aprendizaje de los estudiantes.

Ante la necesidad de innovar en los procesos de evaluación en la formación docente, surge el interés compartido por explorar los procesos que reconozcan y valoren la construcción del significado a partir de las

experiencias prácticas, conduciendo a plantear interrogantes sobre cómo evaluar el aprendizaje y la forma en que integran distintas experiencias para dar sentido a la práctica, ante ello nos hemos planteado las interrogantes siguientes:

¿Cómo evaluar el aprendizaje de los estudiantes a través de sus narrativas? ¿Cómo los estudiantes integran elementos de los diferentes contextos para darle significado a su práctica?

Marco teórico

En el marco teórico se busca fijar una postura conceptual y teórica desde la cual abordar el problema de estudio, bajo esta idea son revisados dos conceptos básicos, el de la narrativa y el de la evaluación.

Rodríguez Illera y Annacontini (2019) abordan diferentes enfoques y usos de las narrativas, mismas que podrían considerarse como una tipología, en este caso se abordará la concerniente o la que se refiere a las experiencias pedagógicas, es decir, narrativas pedagógicas, dada la naturaleza del tema objeto de este trabajo.

Para Suárez (2018) la narrativa pedagógica se concibe como:

Una estrategia metodológica de investigación-formación-acción docente que organiza una serie de prácticas narrativas y autobiográficas para que los participantes tengan oportunidad de relatar, junto con otros, historias acerca de su práctica docente y para que esas formas de interpretación del mundo escolar sean puestas en escritura, indagación, deliberación y cambio. (p.49)

En las Escuelas Normales las narrativas ocupan un lugar destacado debido a que es una de las formas sugeridas en los programas de estudio de los diferentes cursos, porque permiten que los estudiantes construyan su conocimiento a partir de sus experiencias en las prácticas docentes que realizan en diversos contextos, en este sentido es necesario argumentar por qué utilizar las narrativas.

El programa de estudio correspondiente al curso de intervención didáctico-pedagógica y trabajo docente de la licenciatura en educación primaria plan 2022, considera como evidencia integradora la narrativa pedagógica de sus experiencias en el ámbito de sus prácticas educativas con la intención de que reflexionen sobre los saberes que han construido en el trayecto como docente. Dando origen a la elaboración de “una narración que describa en profundidad la o las experiencias vividas confrontando, reflexionando y produciendo saberes del propio accionar en las aulas y las escuelas” (SEP 2022 p 36). Por lo tanto, es preciso realizar la evaluación de los aprendizajes de los alumnos utilizando los instrumentos adecuados que les permita seguir reflexionando en sus vivencias en el ámbito educativo.

Córdova et al. (2023) quienes consideran la narrativa como proceso metodológico para la construcción de aprendizajes, parten de la idea de darle voz a aquello que los futuros profesores ven, escuchan, sienten y viven día con día en las aulas de educación básica, en la manera en que interpretan los conocimientos teóricos que abordan en las aulas de la Escuela Normal, en las dudas que surgen y la manera en que las resuelven, en los incidentes críticos y las prácticas

exitosas que se les presentan. (p.6)

A partir de las concepciones revisadas y el nivel de logro que se espera de la narrativa en el curso de Intervención didáctico-pedagógica y trabajo docente (SEP, 2022, p.36), es posible considerar a la narrativa pedagógica como un proceso sistemático y reflexivo de dialogo entre las experiencias de los estudiantes y los elementos teóricos que pueda ir recuperando en su trayectoria formativa, en el que se entrelazan aspectos objetivos y subjetivos desde el cual cobran significado sus experiencias formativas y de acercamiento a la docencia.

Desde el curso de acercamiento a prácticas educativas y comunitarias de primer semestre, se busca que los docentes en formación empiecen a pensar y repensar, es decir, a significar y resignificar la complejidad de las redes y relaciones construidas alrededor de la escuela ya que el proceso educativo no queda limitado únicamente al ámbito escolar. El curso de análisis de prácticas y contextos escolares de segundo semestre, en términos generales centra su análisis y reflexión en las prácticas de los docentes, la cultura escolar, representaciones e imaginarios del trabajo docente y las interacciones dentro del aula. En tercer semestre, a partir del curso intervención didáctico-pedagógica y trabajo docente retoman las experiencias de los dos cursos que le antecedieron, al corresponder este curso a la fase de profundización, el docente en formación inicia con su intervención pedagógica y didáctica. A partir de lo que señalan los cursos esperándose que en tercer semestre el estudiante integre en una narrativa aspectos de su práctica donde signifique y resignifique la complejidad de esta.

En esa línea —sobre la definición de la narrativa y los saberes que se espera construyan los estudiantes— la evaluación adquiere un sentido eminentemente formativo: evaluar las narrativas como evidencias integradoras debe permitir identificar oportunidades para la reflexión y el análisis, así como resignificar las experiencias de la trayectoria formativa y de los espacios de acercamiento a la práctica.

Es importante tener en cuenta que, los procesos evaluativos de los aprendizajes en el nivel superior definen la calidad de estos, sobre todo al referirnos a la evaluación formativa, ya que esta permite tanto a los docentes como a los estudiantes identificar pautas en el desarrollo de los aprendizajes, para ofrecer una retroalimentación oportuna al estudiante y mejorar los procesos de enseñanza (Bigss, 2005)

En cuanto a la narrativa como estrategia de evaluación, resulta interesante considerarla como lo comenta Gaete Quezada (2021), “la evaluación formativa mediante metodologías activas en la educación superior es un ámbito interesante para desarrollar innovaciones que faciliten la participación de los estudiantes”, es decir, la narrativa es una metodología activa de evaluación formativa.

Para la evaluación de estas narrativas, se tomaron como base las sugerencias del programa, que en conjunto con Pedroza et al. (2014), nos permitieron clarificar algunas pautas que se definen paso a paso para la redacción de la narrativa, de estas tomamos la transcripción, los aspectos significativos, la interpretación significativa y los elementos constitutivos, dejaremos para otro estudio la pregunta inclusiva.

Metodología

Este acercamiento a la evaluación de las narrativas es presentado bajo un enfoque cualitativo, porque busca comprender cómo los estudiantes dan significado a las experiencias de la práctica. Respecto al proceso seguido, se pidió el consentimiento a 10 estudiantes de un grupo – de un total de 30 – y 10 estudiantes de otro grupo – de un total de 30 – ambos de tercer semestre, para su participación a través de su narrativa como evidencia integradora al cierre del semestre.

Los estudiantes participantes fueron 16 alumnas y cuatro alumnos, la narrativa de estos estudiantes se construyó a partir del acercamiento a la práctica en diferentes grados de educación primaria: tres en primer grado, tres en segundo grado, 10 en tercer grado, tres en quinto grado y uno en sexto grado.

Para el análisis de las narrativas fue necesario el empleo la versión en línea del software WebQDA, creándose códigos jerárquicos en estructura de árbol, donde cada código agrupó categorías y subcódigos específicos. Estos códigos se diseñaron a partir de las orientaciones de evaluación del programa del curso de Intervención didáctico-pedagógica y trabajo docente.

Resultados

Para el análisis de las narrativas de los estudiantes de tercer semestre, fueron definidas a priori cinco categorías:

Experiencia Docente (ED)

Citas (Citas)

Relación dialógica Experiencia-Teoría (RDE-T)

Significado del Primer Acercamiento a la Experiencia Docente (SPAED)

Descripción del Contexto (DC)

En este avance parcial de investigación se presenta el análisis de los resultados para la categoría de Descripción del Contexto (DC), para la cual fueron definidos tres contextos: Comunitario (CCom), Escolar (CEsc) y Áulico (CAul) de acuerdo a lo que señala el programa del curso.

En el árbol de códigos presentado en la figura 1, muestran los códigos y subcódigos generados para las cinco categorías.

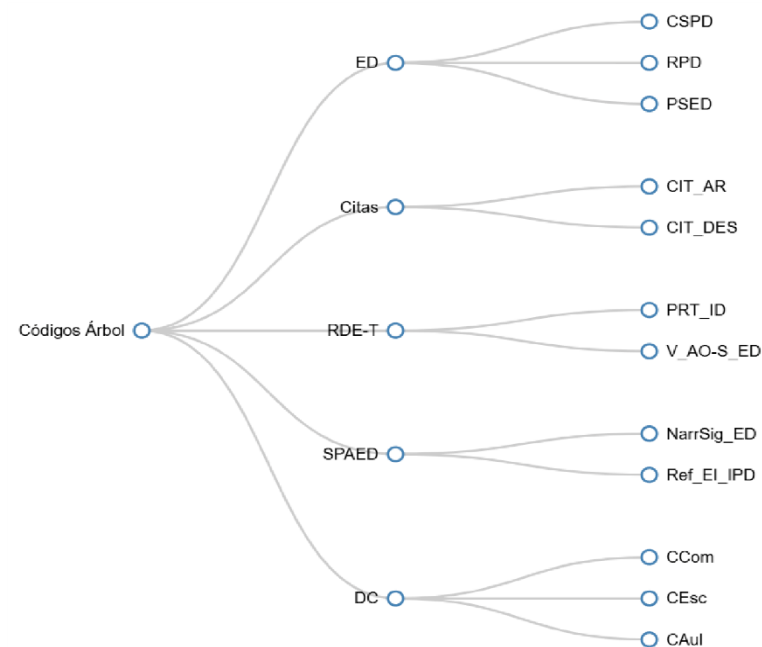


Figura 1. Árbol de códigos

La tabla 1, presenta la estadística de códigos y subcódigos, en esta es posible advertir que, de las 20 narrativas revisadas, solo en 11 de estas logró encontrarse información referida al contexto comunitario, otras 15

aportan datos sobre el contexto escolar y nueve hacen referencia a la información del contexto del aula.

Tabla 1
Descripción del contexto

	Contextos	
CCom	11	16 Contexto comunitario
CEsc	15	21 Contexto escolar
CAul	9	19 Contexto áulico

Contexto comunitario

En la información codificada como referencia para el código CCom, son identificados fragmentos que únicamente describen la comunidad, sin que esta descripción cobre un significado que trascienda para el contexto escolar (CEsc) y el contexto áulico (CAul) (Narrativa 1, 6 y 11).

Narrativa 11.

Ubicado en Cda. De Esperanza Iris106, Guayabal, Villahermosa, Tabasco

Narrativa 6.

El colegio está ubicado en una zona urbana del municipio Centro, Villahermosa, Tabasco. Su comunidad es diversa, ya que ofrece educación en niveles de preescolar (conocido como casa de niños), primaria y secundaria.

Narrativa 1.

Tamulté de las Barrancas en el municipio de Centro, Tabasco, del turno vespertino, detrás del parque y a lado del Mercadito,

Las narrativas cuatro y ocho además de describir la comunidad, identifican rasgos que evidencian una estrecha

relación entre el contexto comunitario y los otros dos contextos, otorgando a esta interacción un significado relevante (Narrativa 4 y 8).

Narrativa 4.

En cuanto a los servicios básicos, la comunidad dispone de agua potable con suministro continuo, acceso a electricidad, internet de fibra óptica, drenaje y redes de alcantarillado. Sin embargo, en épocas de lluvias intensas, estas redes suelen obstruirse, lo que se agrava debido a la acumulación de basura en la zona. Conocer este entorno nos permitió comprender mejor las condiciones de vida y los recursos disponibles para nuestros estudiantes, lo cual es clave para contextualizar nuestra labor educativa

Narrativa 8.

Una característica notable es que la mayoría de las familias no residen en la zona inmediata, aunque algunos padres trabajan cerca. El nivel socioeconómico de las familias es entre medio-alto y alto, con padres que generalmente ocupan puestos importantes en dependencias gubernamentales o son propietarios de negocios y empresas. Esta situación influye en la limitada interacción de los alumnos con la comunidad

Una situación que llama la atención porque es presentada de manera recurrente, es la predisposición de los estudiantes a emitir juicios en vez de describir aquellas situaciones que posteriormente permitirían emitir juicios como, por ejemplo: “con padres que generalmente ocupan puestos importantes en dependencias gubernamentales o son propietarios de negocios y empresas” (Narrativa 8)

Contexto Escolar

Algunas de las descripciones para esta categoría carecen de significado ya que se limitan a lo descriptivo sin llegar al análisis para resignificar cómo el contexto escolar llena de significados al contexto del aula (narrativa 18 y 19).

Narrativa 19.

Lic. Antonio Ocampo Ramírez, ubicada en la colonia el espejo II en el municipio de Centro, es una escuela urbana de organización completa, turno matutino, perteneciente a la zona escolar número 10.

Narrativa 18.

Durante esos días, también realizamos la observación de la escuela en cuestión de la infraestructura, cantidades, funciones y condiciones, delimitación de la institución, aulas, adaptaciones físicas, servicios de apoyo con los que cuenta, la cultura escolar, interacciones y organización escolar, recursos, entre otras cosas más. A grandes rasgos, la escuela primaria Miguel Soberanes Rivera es de organización completa, con dos grupos por cada grado A y B, baños de niñas y niños, así como también otros en construcción, dirección a cargo de la maestra titular, maestro de educación física, maestra de artes, maestra de USAER y dos intendentes.

Hay dos edificios, uno con la cancha techada y el otro con la cancha sin techar.

En contraparte se identifican fragmentos en algunas narrativas que dotan de sentido al contexto escolar y que los estudiantes construyeron en torno a la escuela y su relación con el aprendizaje (narrativa 5 y 16).

Narrativa 16.

El 21/10/2024 fue mi primer día de ayudantía el cual fue de muchas impresiones y muy buenas vibras, al entrar a mi salón asignado, el 5 A, pude percatarme de que era un salón muy decorado y con mucho material didáctico pegado en las paredes sin olvidar que contaban con muchas cosas que beneficiaron el aprendizaje de los niños

Narrativa 5.

Existe la detección de una problemática común: debido a las responsabilidades laborales y otras ocupaciones, la mayoría de los padres disponen de poco tiempo para estar con sus hijos... fue el compromiso del colegio con respecto al medio ambiente. Reutilizan diversos materiales como hojas blancas, recortes de papel y cualquier otro elemento que pueda tener una segunda vida útil. Asimismo, aprovechan el agua de los aires acondicionados para regar los árboles, una práctica que no solo fomenta la sostenibilidad, sino que también inculca en los niños valores relacionadas con el cuidado del entorno

Contexto Áulico

En los fragmentos identificados en las diferentes narrativas, en relación con el contexto áulico, se identificaron descripciones del aula en algunas narrativas sin cobrar mayor significado, los estudiantes describen cuántos alumnos hay en el aula, cómo está dispuesto el espacio, pero no logran darle un significado más profundo a estas descripciones (narrativa 6)

Narrativa 6.

Mi grupo asignado fue el taller C-2, el cual contaba con 10 alumnos entre 10 y 11 años de edad, ya que debido a

la metodología Montessori se trabaja de manera multigrado. dentro de esos 10 niños se encontraban 3 con necesidades especiales, diagnosticados con autismo en diferentes niveles y un niño de nacionalidad China. El grupo estaba rodeado de diferentes personalidades, actitudes y aptitudes.

Para otros estudiantes, en sus narrativas (11 y 12), atribuyen un sentido más desde el análisis a los sucesos que acontecen en el aula resignificando estos aspectos que para ellos son de importancia.

Narrativa 12.

En el primero logré identificar a los niños con dificultades como lectura y escritura, la maestra comenta que es debido a la falta de atención que le dan los padres en sus estudios, pero igual pienso que es por cómo se le imparten clases en el salón de clases. Se hizo mención de una niña llamada Berenice con una capacidad especial de hipoacusia, con ella fue interesante trabajar, ya que logré enseñarle su nombre en señas e incluirla en las actividades con el grupo, me sentí orgullosa de saber que ella podía entender lo que yo realizaba con mis manos

Narrativa 11.

El taller B con quien trabajé está formado por 24 niños, tanto en de tercero y cuarto grado, ya que recordemos que para este método la interacción entre pares con mayor experiencia o habilidades favorece el aprendizaje...El ambiente era muy bonito, con grandes ventanas que permanecían abiertas durante gran parte del día, lo que permitía trabajar con aire natural. Además, destacaba por su limpieza, orden y la disponibilidad de los niños, lo que contribuía a un entorno propicio para el aprendizaje y donde

los tiempos determinados para las actividades son importantes, como el desayuno, juego, actividades Montessori, entre otros y esto es bueno pues ayuda a la organización personal y profesional

Narrativa 10.

En un grupo tan diverso como el que tuve, fue crucial tener materiales accesibles y fácil de usar para todos, incluidos aquellos con necesidades especiales. Esto me ayudó a comprender la importancia de una planeación y la flexibilidad para ajustar los recursos en función de las dinámicas del aula...Uno de los aspectos más destacados de esta experiencia fue cómo los principios Montessori se aplicaban de forma efectiva para fomentar la autonomía y la independencia de los niños. En este contexto, los educandos tenían acceso a espacios adecuados que les permitían ser responsables de sí mismos, como el baño dentro del aula y el área destinada para lavar sus trastes. Estas prácticas ayudaban a que los niños se sintieran responsables de su entorno, desarrollando habilidades para la vida diaria...Para organizar y priorizar las estrategias que aplicaríamos en el aula, elaboré una matriz de análisis basada en el diagnóstico inicial. En esta matriz, con fortalezas y oportunidades de mejora de cada niño, junto con estrategias recomendadas para potenciar su aprendizaje y fomentar su desarrollo integral. Este análisis me ayudó a identificar patrones y enfoques específicos que podía implementar en las actividades diarias, asegurando que fueran inclusivas y efectivas para todos los alumnos

Discusión

En relación con las pautas propuestas por Pedroza et al. (2014) para la redacción de las narrativas podemos analizar lo siguiente:

Fue posible identificar que en todas las narrativas están presentes los elementos que corresponde al primer momento, el de la transcripción, esta refiere a la recuperación textual de lo que los estudiantes pudieron registrar en su diario.

En cuanto al segundo momento, el de los aspectos significativos, fueron muy pocas las narrativas que permitieron a través de su lectura identificar la relación entre lo registrado y lo que los estudiantes descubren en el acercamiento a la práctica, es decir aspectos a mejorar.

En el tercer momento referido a la interpretación significativa, es un momento de complejidad, ya que implica que el estudiante sea capaz de desentrañar el significado de los aspectos significativos, es decir, darles un significado a esos aspectos de la práctica susceptibles de ser mejorados, sin embargo, en este nivel de análisis se identificaron únicamente tres narrativas.

Finalmente, llegar al momento de los elementos constitutivos implica el paso anterior ya que, en este, se construye una cadena de significantes.

Conclusión

Las narrativas de los estudiantes se quedan a un nivel de transcripción sin pasar a los diferentes momentos para llegar a resignificar sus experiencias. Resulta importante asegurar que los estudiantes tengan claro el proceso en la

redacción de la narrativa, pasando por los diferentes momentos que les permitan resignificar sus prácticas y construir aprendizajes significativos.

Algunos problemas generales que fueron considerados son los siguientes:

Predominio de narrativas que no avanzan a aspectos significativos o al análisis de las causas o hechos que den pauta a la transformación de la práctica.

Poca presencia de relaciones teoría-experiencia: escasas narrativas evidencian diálogo analítico entre el marco teórico y la vivencia práctica.

Descripciones contextuales sin resignificación: muchos fragmentos describen comunidad, escuela o aula sin vincularlos al aprendizaje.

Juicios poco fundamentados: aparecen afirmaciones sobre familias o contexto sin evidencia ni análisis.

Baja frecuencia de análisis interpretativo: solo tres narrativas alcanzan interpretación significativa porque pasan de la descripción al análisis para llegar a dar significado a sus acciones en la práctica.

Variabilidad en profundidad: contrastes marcados entre narrativas reflexivas y narrativas meramente descriptivas.

Evidencia parcial del contexto áulico, escolar y comunitario: 11 menciones comunitarias, 15 escolares y 9 áulicas, sin que todas aporten significado analítico.

En consecuencia, resulta urgente institucionalizar la enseñanza y evaluación de la redacción narrativa mediante pautas claras y acompañamiento pedagógico que promuevan el tránsito de la transcripción a la interpretación crítica y a

la resignificación de la práctica, de modo que las narrativas funcionen como evidencias formativas capaces de orientar mejoras concretas en la formación docente.

Referencias

- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario* (P. Manzano Bernárdez, trad.). Narcea de Ediciones.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación. Biográfica narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). redie.uabc.mx/contenido/vol4n17contenido-bolivar.pdf
- Castañeda, M. y Navia, C. (2016). *Narrativas, sujetos e instituciones en la formación docente*. Universidad Pedagógica Nacional. Horizontes educativos.
- Córdova, C., Rodríguez, S. y Rodríguez, A. (2023). *La narrativa pedagógica como herramienta para el análisis y la formación de la profesión docente*. [Ponencia]. Memoria electrónica del XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Gaete Quezada, R. (2021). La evaluación formativa mediante metodologías activas en la educación superior: un ámbito interesante para desarrollar innovaciones que faciliten la participación de los estudiantes. *REXE*, 20(44), 384-407.
- Leite, A. E., Martagón, V., Calvo, P. y Márquez, M. J. (2024). Narrativas y evaluación: Encuentros, posibilidades y rupturas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 17(1), 39-55. <https://doi.org/10.15366/riee2024.17.1.003>
- Pedroza Flores, R., Villalobos Monroy, G., & Nava Gómez, G. N. (2014). *Un método para la práctica educativa, afectiva y creativa*. Miguel Ángel Porrúa.
- Rodríguez Illera, J. L. y Annacontini, G. (coords.) (2021). *Metodologías narrativas en educación*. Universitat de Barcelona
- Secretaria de Educación Pública (2022). *Programa del curso intervención didáctico- pedagógica y trabajo docente*. SEP
- Suárez D, y Metzдорff V (2018). Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 28. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Didáctica de las Matemáticas en la Formación Docente

Fernan Enrique Cetina Alonzo

fernandcetina@gmail.com

Carolina Elizabeth Sánchez Zapata

carolinasanchez.des@gmail.com

Roberto Cardozo Peraza

roberto.cardozo@gmail.com

Escuela Normal Superior de Yucatán

“Profesor Antonio Betancourt Pérez”

Resumen

El presente estudio se orienta hacia la necesidad de revalorar la didáctica de las matemáticas en los programas de estudio y en las cátedras impartidas por los docentes de la especialidad. Reflexiones generadas por los estudiantes normalistas, proporcionan un cuadro de sugerencias que pueden ser consideradas para mejorar el proceso de formación de los futuros docentes. Esto es, un mecanismo de evaluación acerca de la formación de profesorado. El contraste con el marco de referencia consultado presenta similitudes con los hallazgos encontrados en el estudio, la opinión acerca de la indudable importancia de la didáctica de las matemáticas es notoria. Mientras que las coincidencias se centran en los beneficios de incorporar la didáctica en las consideraciones curriculares de los programas, una importante diferencia se centra en que los estudiantes normalistas que participaron en el estudio sugieren que los docentes deben proporcionar los elementos didácticos particulares de la rama de las matemáticas que enseñan.

Palabras clave

Didáctica, matemáticas, práctica

Planteamiento del problema

El Plan de estudios 2022 para la formación de Licenciados en la Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas considera el objetivo de formar profesionales de la educación con un perfil acorde a las necesidades del país, de la región y la comunidad. El diseño de los programas de estudio permite ir construyendo, con cada curso, ese profesional que se requiere y para ello establecen una serie de competencias y saberes que delinear el perfil de egreso. Si bien las jornadas de observación y práctica ofrecen al docente en formación la posibilidad de poner en práctica las estrategias aprendidas, también son fuente inagotable de experiencias nuevas, de aprendizajes prácticos que nunca fueron comentados en los cursos pero que van esculpiendo la identidad docente del estudiante normalista.

Es una realidad que la combinación de los cursos dentro del aula como la puesta en práctica de los conocimientos en la escuela secundaria, van contrastando lo que saben con lo que aplican y frecuentemente durante las puestas en común, los estudiantes externan el desconocimiento que tienen respecto de la didáctica apropiada para enseñar ciertos temas matemáticos.

Reconociendo que los planes de estudio consideran la aplicación de la didáctica como mecanismo que facilite el aprendizaje de los estudiantes, también es notorio que sus principios dependen del área de las matemáticas que se aborden, así, la didáctica para la enseñanza del álgebra

diferirá notoriamente de la relacionada con la geometría. Los docentes titulares de los cursos de la especialidad en la escuela Normal deben incorporar en su práctica estos elementos que se convierten en transposiciones didácticas que facilitan el aprendizaje matemático y que suelen ser herramientas dentro del aula de la escuela secundaria, pero más importante se convierten en una matemática realista que consigue un verdadero aprendizaje significativo, práctico y útil en la vida cotidiana.

En el presente estudio se intenta mostrar la importancia de la didáctica en la formación docente y la necesidad de que los docentes de la especialidad de matemáticas en la escuela Normal consideren en sus cursos, no solo el aprendizaje de los temas matemáticos, sino también la revisión de la didáctica apropiada para su enseñanza en la escuela secundaria, fortaleciendo el contenido a enseñar y el mecanismo para su enseñanza.

Marco teórico

La revisión de la literatura permite conceptualizar apropiadamente los elementos centrales de este estudio enfocado en la formación del profesorado, la práctica docente y la didáctica de las matemáticas, particularmente el uso de una matemática más realista.

Formación del profesorado

Los planes de estudio 2022 para la formación de docentes consideran un perfil de egreso que establece los rasgos del docente que el país requiere. Así, el Anexo 12 del Acuerdo 16/08/22 publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF) establece que:

El perfil de egreso constituye el marco de referencia que da origen a la construcción y diseño del Plan y programas de estudio. Este expresa las capacidades que las egresadas y egresados desarrollarán y consolidarán al término de la licenciatura. El perfil de egreso plantea las capacidades éticas, valores y actitudes que constituyen el ser docente; las capacidades, conocimientos y saberes pedagógicos involucrados en los desempeños propios de la profesión. (p. 8)

Dentro de la definición de los trayectos que integran el plan de estudios, se consideró el de Formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar, que conforme al Acuerdo “integra la formación en el saber disciplinario, su pedagogía y didáctica específica que se requieren para desarrollar prácticas docentes situadas.” (p. 21). En este mismo sentido, se establece “una relación permanente entre los contenidos teóricos, su evolución, su naturaleza en el campo de conocimiento de las propias disciplinas y su tratamiento didáctico” (p. 21). De ahí que el plan de estudios reconozca no solo la importancia del valor de los contenidos disciplinarios sino también el de la didáctica específica que se requiere para su enseñanza.

Es precisamente durante las prácticas escolares, el momento en el que los docentes en formación, confrontan sus conocimientos disciplinarios con las estrategias que se requieren para su enseñanza y el necesario diseño de un plan de clase acorde a la didáctica particular del área de las matemáticas de que se trate. Después de realizar las prácticas escolares y en particular, en la Puesta en Común que

generalmente se realiza al regreso a la escuela normal, se han podido escuchar experiencias que han generado conflicto, duda, reafirmación, pero también inseguridad y que han puesto al estudiante normalistas en un dilema emocional, fuente de reflexión, pero también de aprendizaje, toda vez que no siempre en los cursos propios de la disciplina se aborda qué estrategias didácticas son apropiadas para su enseñanza en secundaria.

Esto hace, que el estudiante tenga que consultar fuentes fuera del ambiente áulico que le ofrezcan estrategias apropiadas para el abordaje del tema y experimentar si será apropiado o no, directamente en la práctica, cuando lo ideal es que el docente aborde tanto el contenido matemático como la estrategia didáctica apropiada para su enseñanza.

Práctica Docente

En el marco curricular de los programas de formación del profesorado, frecuentemente se destaca un campo formativo que permite que los docentes en formación tomen contacto con la práctica profesional. En los planes de estudio vigentes existe un trayecto formativo denominado Práctica profesional y saber pedagógico que ofrece la posibilidad de contar con estos espacios en los que los estudiantes pueden acudir a una escuela y realizar prácticas profesionales. Estas prácticas permiten valorar el nivel de dominio de los conocimientos disciplinares, pero también el nivel de dominio de las competencias docentes.

Nadie duda de la necesidad de dominar los contenidos matemáticos como indican Rafael, Aguilera y Lozano (2021) al mencionar que “dominar la disciplina es una exigencia que no pueden evitar los estudiantes normalistas por parte de los

docentes de la Normal como de sus tutores en la escuela de práctica, sin embargo, esta demanda suele cobrar sentido en los estudiantes hasta que experimentan la docencia en las prácticas” (p. 10).

Sin embargo, el valor que la didáctica para la enseñanza de esos conocimientos tiene para el aprendizaje del estudiante, es igual de relevante como señala Ortiz (2018):

Para que los estudiantes entiendan y procesen el conocimiento que el profesor les imparte hay que despertar la emoción en cada uno de ellos mediante el uso de técnicas, procedimientos, recursos y métodos que los motiven, despierten su curiosidad y se involucren en las explicaciones de clase. (p. 1)

De esta forma, durante las prácticas escolares, los estudiantes no solo ponen en juego sus conocimientos de la disciplina sino también sus habilidades para instrumentar una didáctica apropiada que consiga el aprendizaje esperado de los estudiantes.

Didáctica de las Matemáticas

Para Sotos (1993), la didáctica de las matemáticas “es la disciplina cuyo objeto de estudio son los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas” (p. 174), quien además menciona que “cada materia a enseñar es diferente de las demás y tiene una especificidad propia, por esto, la didáctica ha ido dando paso a toda una serie de didácticas específicas” (p. 174). Como se advierte, la didáctica de la geometría no es similar a la didáctica de la Probabilidad, de ahí a necesidad de que el docente en formación reciba de sus profesores, las estrategias y recomendaciones didácticas de la

disciplina, no solamente el desarrollo teórico del contenido. No es suficiente con que el normalista sepa qué es una variable aleatoria, es necesario que sepa cómo enseñar el concepto y su aplicación.

En materia de didáctica de las matemáticas y de investigación en educación matemáticas, es importante considerar lo planteado por Schoenfeld (2000):

La pregunta más típica sobre educación que se hacen los matemáticos –“¿Qué funciona?” y “¿Qué aproximación es mejor?” – suele en principio no tener respuesta. La razón es que lo que una persona considera efectivo depende de lo que la persona valora. Antes de que se intente decidir si alguna estrategia instruccional tiene éxito, se deben plantear cuestiones tales como: ¿Qué es lo que se quiere lograr exactamente? ¿Qué comprensiones, para qué estudiantes, bajo qué condiciones, con qué restricciones? (p. 3)

De acuerdo con lo anterior, deberíamos buscar si en esa didáctica práctica de las matemáticas que se enseña en la escuela normal, existen las pruebas de existencia mencionadas por ese autor “evidencia de casos en los que los estudiantes pueden aprender a resolver problemas, la inducción, la teoría de grupos; evidencia de la viabilidad de diversos tipos de instrucción” (p. 4). Por lo tanto, no solo buscamos la didáctica para enseñar los contenidos en educación superior, sino si existe esa didáctica particular para enseñar esos contenidos en secundaria, una didáctica que vincule el conocimiento técnico con la habilidad de enseñanza.

La didáctica de las matemáticas en la actualidad enfrenta importantes retos. Para Gutiérrez y Jaime (2021) “El profesorado, en particular de matemáticas, es una pieza fundamental del sistema educativo, de ahí que, su formación resulte fundamental y uno de los grandes desafíos actuales para la didáctica de las matemáticas.” (p. 201). Estos mismos autores resaltan que la investigación en la materia lleva muchos años trabajando intensamente en la formación inicial y permanente del profesorado, desde aspectos matemáticos, docentes, profesionales, afectivos, entre otros. De ahí que mencionen que:

La didáctica de las matemáticas, como área científica que se ocupa de analizar y mejorar la enseñanza y el aprendizaje de esta disciplina, aborda una diversidad de cuestiones, problemas y obstáculos referentes a la enseñanza y el aprendizaje, a profesores y estudiantes, a los entornos sociocultural, político y económico, entre muchos otros. En su búsqueda de soluciones y respuestas, profesores e investigadores se enfrentan a diversos desafíos para implementar acciones de innovación e investigación, las cuales redunden en la mejora del aprendizaje de las matemáticas para los estudiantes. (p. 198)

Metodología

Con este estudio pretendemos contribuir al conocimiento de los procesos de formación en educación matemática, principalmente en lo referido a la didáctica de las matemáticas empleadas. El foco de interés no es solamente conocer qué principios didácticos emplean los

docentes normalistas, sino incorporar una didáctica de las matemáticas para secundaria, de forma que analicemos si abordan los contenidos, pero también su didáctica para el nivel, esto es, ¿qué enseñar? y ¿cómo enseñarlo?

Esta investigación se realizó con base en un estudio de caso de carácter exploratorio con orientación cualitativa. De acuerdo con Losch, Rambo y Pereira (2023):

La investigación exploratoria se ha utilizado cada vez más para indagar en los complejos fenómenos de la realidad educativa. Este tipo de investigación busca respuestas a preguntas y se dedica a identificar y comprender hechos/eventos en la educación que necesitan ser explorados. (p. 2)

Es una investigación de corte naturalista como indican Erlandson, Harris, Skipper, y Allen (1993) citados por Gómez y Cañadas (2015) en la que “la información surge de manera natural de un contexto de formación diseñado para contribuir al conocimiento de los participantes” (p. 9).

Al referirnos al método de investigación en educación matemática, este trabajo se orienta al propósito de basarse en la comprensión de fenómenos de aprendizaje para contribuir a la mejora de la enseñanza, lo que constituye una coincidencia con la propuesta de Schoenfeld (2000), sin embargo, a diferencia de este autor, presenta de forma empírica la ausencia de una prueba de existencia relacionada con la didáctica de las matemáticas, no del nivel en que aprenden los docentes en formación sino del nivel en el que se pretende enseñar. Por supuesto, no se ha pretendido que los resultados sean replicables, puesto que sería imposible restablecer todas las condiciones naturales del contexto de

formación de donde surge la información. Sin embargo, este estudio contribuye al conocimiento de investigadores y formadores sobre aspectos concretos de los procesos de enseñanza-aprendizaje de docentes en formación de la especialidad de matemáticas.

Para realizar este estudio se decidió emplear las ideas de Losch, Rambo y Pereira (2023), así como las propuestas de Schoenfeld (2000), quedando el protocolo para el estudio exploratorio como indica la figura 1.

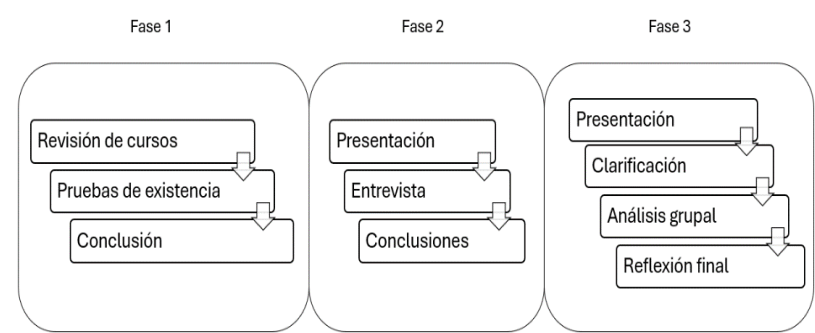


Figura 1. Protocolo para el análisis exploratorio

La fase 1 se orienta a la revisión documental que sustenta la didáctica de las matemáticas y sus orientaciones académicas plasmadas en los cursos relacionados con la especialidad en el Plan 2022. La fase 2 se enfoca en las entrevistas realizadas a docentes de la especialidad y la fase 3 se dirige a estudiantes de la especialidad.

Resultados

Como se aprecia en la figura 1, la obtención de la información se dividió en tres fases y cada una aportó información complementaria. En el Apéndice A se encuentra evidencia gráfica de las tres fases señaladas.

Fase 1. Revisión documental

La fase 1 permitió revisar los 48 cursos del plan de estudio de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas, pero más importante, los 15 cursos del trayecto formativo Formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar, referido a los cursos propios de la especialidad y que se relacionan directamente con didáctica de las matemáticas. Como resultado de la revisión documental, se aprecia que la didáctica de las matemáticas se concentra en dos cursos denominados Didáctica de las matemáticas en educación básica y Didáctica de las matemáticas en educación media superior. Sin embargo, los contenidos de estas asignaturas se orientan a estudiar la didáctica como ciencia, a conocer teorías y enfoques propios de esta didáctica, así como a revisar la complejidad de algunas áreas de esta disciplina.

Lo anterior funciona como cerca perimetral que evita que se aborde de manera práctica y profunda, la didáctica de las matemáticas en todas sus áreas y en particular en cada uno de sus contenidos. Por otro lado, al revisar los contenidos de asignaturas propias de la especialidad, como por ejemplo Álgebra y funciones o Trigonometría, las unidades se refieren a los contenidos propios de esas áreas, pero no se aborda la didáctica que deberá conocer el estudiante para enseñarla a sus estudiantes de secundaria, inclusive las orientaciones académicas de estos cursos, cuando abordan aspectos didácticos se orientan a cómo enseñar a sus estudiantes normalistas.

Fase 2. Entrevista a docentes

Para la recolección de la información de la fase 2 se

entrevistó a dos docentes de la especialidad, siendo éstos, el docente que impartió trigonometría y el que impartió geometría analítica, ambas materias propias de la disciplina.

Fase 3. Entrevista a estudiantes

Para la recolección de la información correspondiente a la Fase 3, se seleccionó a los estudiantes del 3° y 5° semestre de la especialidad de matemáticas que ya han tenido experiencia de práctica docente, buscando que, aunque hubiera mortalidad de la muestra, estuvieran representados estudiantes con bajo, medio y alto desempeño. De esta forma, participaron 28 estudiantes de 3° y 29 estudiantes de 5° semestre. Mediante una puesta en común, se pidió a los estudiantes que comentaran si durante los cursos de la especialidad, se aborda la didáctica particular que deberán emplear al enseñar esos temas en las escuelas secundarias. Los estudiantes confirmaron que no existe una práctica regular para enseñar la didáctica particular para los temas, sin embargo, los docentes que imparten los cursos expresan ideas para abordar ciertos temas.

Con el análisis de la información obtenida se pudo apreciar seis categorías asociadas a los actores protagónicos: (a) conocimiento del concepto de didáctica (b) aprendizaje para determinar si han aprendido cómo aplicar la didáctica de las matemáticas, (c) enseñanza, para determinar si en el aula se enseña la didáctica particular de las áreas de las matemáticas que debe emplearse en secundaria, (d) docentes para conocer si los docentes ofrecen ideas relacionadas con la didáctica de las matemáticas, (e) aplicación, para determinar cómo entonces aprenden los estudiantes la didáctica apropiada al tema y (f) capacitación, para saber si se estaría

dispuestos a participar en cursos específicos de didáctica de las matemáticas de secundaria.

Hallazgos

De la fase 1 se pudo apreciar que no se encuentra de manera explícita en los programas de estudio del trayecto denominado Formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar, orientaciones académicas que consideren temáticas de didáctica relacionada con el nivel de secundaria dentro de sus contenidos, esto es, se presentan los contenidos, pero no se sugiere ninguna orientación acerca de cómo enseñar esa área de las matemáticas en particular. Por su parte, la asignatura Didáctica de las matemáticas en educación básica, se centra en el estudio de la didáctica de las matemáticas como disciplina científica, las teorías y enfoques en didáctica de las matemáticas, así como en las problemáticas asociadas a la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

La fase 2 permitió conocer el punto de vista de los docentes, quienes, en estricto apego a los contenidos, orientan su práctica hacia los temas previstos por el programa, pero siempre están dispuestos para ofrecer ideas a los estudiantes acerca de cómo enseñarlos en secundaria, aunque no de manera formal, ya sea como una contribución personal o ante la pregunta expresa de algún estudiante.

En cuanto a la fase 3, los estudiantes de 5° semestre tienen más claro el concepto de didáctica, pero ambos grupos presentan dudas cuando se comparan esos conceptos con el de técnica, dinámica y actividad. Ambos grupos manifiestan desconocer qué tipo de orientaciones didácticas son más apropiadas para cada tema en matemáticas de secundaria y

coinciden en que los docentes no lo enseñan de manera regular en sus clases, aunque confirman lo expresado por los docentes respecto de que, de manera personal, los docentes suelen dar ideas didácticas útiles para sus prácticas escolares. Cuando responden respecto a cuáles son las fuentes más empleadas para diseñar una práctica escolar que considere la didáctica apropiada al tema, responden que en primer lugar internet y en segundo lugar los docentes. La totalidad de los estudiantes se muestran dispuestos a tomar cursos extracurriculares para complementar sus competencias en materia de didáctica.

Discusión

La confrontación de estos resultados con algunas fuentes que sirven de marco de referencia, coincide en aspectos relevantes para la formación de docentes. Gutiérrez y Jaime (2021) indican que:

El objetivo último de la didáctica de las matemáticas (educación matemática) es ayudar a mejorar la formación matemática de los estudiantes de los diferentes niveles educativos, para contribuir al orden científico y humano de los ciudadanos y mejorar a la sociedad del futuro. (p. 198).

Sin embargo, también reconocen que “al reflexionar sobre cómo ponerlo en práctica, se aprecia la amplitud y la complejidad de la tarea y los desafíos que supone” (p. 198). Por su parte Sánchez (2018) siguiendo las ideas de Niss, Blum y Galbraith (2007), establece que si existen propuestas metodológicas útiles para coincidir el contenido matemático con la didáctica para enseñarlo:

Una propuesta metodológica es la modelación matemática, que se pone de manifiesto con la relación entre las matemáticas y el estudio de sus aplicaciones. . Representada como estrategia didáctica, surge en el planteamiento de situaciones reales como un medio que permite la creación o uso de modelos matemáticos. (p. 7)

También resulta coincidente con algunos autores, el hecho de que los planes y programas de estudio para normales debe incluir más asignaturas de didáctica, como indica Gómez (2003):

Desde la Didáctica de las Matemáticas se ha defendido un nuevo modelo de formación de profesores de matemáticas para los niveles Secundaria y Bachillerato. Este nuevo modelo reivindica la necesidad de que los Planes de Estudio de Matemáticas integren asignaturas de Didáctica de las Matemáticas. (p. 2)

El sentido en el que la literatura considera a la didáctica de las matemáticas, se enfoca a consolidarla como un pilar de la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas, difícilmente se encontrarán autores que refuten esta idea y minimicen su importancia.

De ahí que convenga realizar estudios más profundos y con mayor alcance orientados a revisar los planes de estudio vigentes, contrastarlos con lo que sucede en las aulas de las escuelas normales y encontrar propuestas que cierren la brecha entre la didáctica como herramienta para fortalecer la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas y la actividad áulica en las escuelas normales, donde debe aprenderse esa

didáctica particular.

Conclusiones

Esta investigación explora el lugar que se le ha concedido a la didáctica de las matemáticas en los planes y programas de estudio vigentes, verificar lo que sucede en el aula cuando se imparten los cursos propios de la disciplina y lo que opinan docentes y estudiantes respecto a si se está dotando de los conocimientos y las habilidades que requieren los estudiantes normalistas para enseñar matemáticas. El resultado de estas reflexiones reveló elementos que pueden ser considerados como pautas de mejora en el proceso de formación. Entre estos hallazgos pueden mencionarse los siguientes.

Las asignaturas del trayecto formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar, serían el mejor escenario para incluir una didáctica apropiada a cada área de las matemáticas. Ante la imposibilidad de hacer lo anterior por cuestiones de temporalidad, podría valorarse la posibilidad de ofrecer cursos complementarios a docentes para actualizarse en estrategias de vanguardia como la modelización y cursos extracurriculares a docentes en formación para ampliar su banco de herramientas didácticas y mejorar su nivel de dominio en competencias didácticas. Por supuesto que el alcance y enfoque de este estudio no es suficiente para plantear iniciativas concluyentes que mejoren el escenario antes descrito, pero revelan la necesidad de estudiar a mayor profundidad el tema para encontrar soluciones apropiadas, pertinentes y sobre todo oportunas.

Una de las mayores fortalezas de las escuelas

normales está referida a sus prácticas escolares, campo fértil para crear una didáctica apropiada para nuestro contexto. Otra fortaleza son sus docentes, profesionales de la educación dispuestos a enfrentar estos retos y sumarse a iniciativas que mejoren el perfil de egreso y profesional de los docentes en formación

Referencias

- DOF (19 de octubre de 2022). *Anexo 12 del Acuerdo 16/08/22 Plan de estudio de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje de las matemáticas*. https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/9FUnbRJp85-ANEXO_12_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf
- Gómez, B. (2003). *¿Qué aporta la didáctica de la matemática a la formación inicial de los matemáticos?* Universidad de Valencia. <https://www.uv.es/gomezb/23Queaportaladidmat.pdf>
- Gómez, P & Cañadas, M. (2016). Dificultades de los profesores de matemáticas en formación en el aprendizaje del análisis fenomenológico. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 19(3). <https://relime.org/index.php/relime/article/download/134/115/161>
- Gutiérrez, A. & Jaime, A. (2021). Desafíos actuales para la didáctica de las matemáticas. *Revista Innovaciones Educativas*, 23(34), 198-203. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/rie/v23n34/2215->

- Lösch, S., Rambo, C. & Ferreira, J. (2023). La investigación exploratoria en el enfoque cualitativo en educación. *Revista Iberoamericana de Estudos em Educação*, 18(0). <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/download/17958/17248/72768#:~:text=En%20el%20enfoque%20cualitativo%2C%20la,en%20el%20que%20se%20inserta>.
- Ortiz, E. (2018). Saber y saber enseñar. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 1-5. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/2182>
- Rafael, Z., Aguilera, M. & Lozano, I. (2021). Prácticas y saberes docentes de estudiantes normalistas. *Revista Dilemas Contemporáneos*, 8(2). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-78902021000100018
- Sánchez, B. (2018). Aprender y enseñar matemáticas: desafío de la educación. *Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 8(15), 7-10. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ierediech/v8n15/2448-8550-ierediech-8-15-7.pdf>
- Schoenfeld, A. (2000). *Propósitos y métodos de investigación en educación matemática*. https://compematetic.com/matetictac/jgm_blog/didact_mate/3.Prop%C3%B3sitos%20y%20m%C3%A9todos%20de%20investigaci%C3%B3n.pdf

Estrategias para el desarrollo de competencias docentes

Entre praxis y emoción: Aprendizaje-Servicio como palanca para la formación de competencias docentes críticas

Jesús Francis Martínez Ortega

jesus.martinez@upnmda.edu.mx

Universidad Pedagógica Nacional Sede Mérida

Resumen

En esta ponencia se analiza cómo ocho sesiones de Aprendizaje-Servicio, implementadas por 27 estudiantes de Pedagogía, en una única escuela de Mérida, configuran un espacio de co-aprendizaje emocional y social. Se emplearon entrevistas semiestructuradas en línea (*Google Forms*) con las universitarias, focalizadas en autoconciencia, resiliencia, motivación y percepción de cambio, así como un cuestionario presencial —cuatro ítems Likert y cuatro preguntas abiertas— aplicado a 97 alumnos de primer grado, orientado a medir autorregulación, empatía, habilidades sociales y efecto en la convivencia escolar. El análisis de patrones semánticos reveló cinco categorías en las futuras profesionales de la educación: (a) desarrollo de resiliencia ante desafíos emocionales; (b) fortalecimiento de redes interpersonales; (c) perfeccionamiento de destrezas profesionales en planificación y gestión; (d) satisfacción de necesidades psicológicas —autonomía, competencia—; y (e) percepción de logro y compromiso comunitario. Paralelamente, los estudiantes mostraron mejoras en: (1) autoconciencia de sus emociones; (2) autorregulación emocional; (3) motivación hacia el aprendizaje; (4) empatía hacia sus pares; y (5) habilidades sociales para la cooperación

y resolución de conflictos. Estos hallazgos evidencian un efecto recíproco: la reflexión metacognitiva de las docentes en formación enriquece la dinámica afectiva del aula, mientras la participación activa de los adolescentes consolida la identidad profesional emergente. Por ello, sugerimos incorporar espacios de reflexión viva —talleres de co-diseño emocional, foros comunitarios y evaluaciones cualitativas— al currículo de formación inicial. Así, el “aprender sirviendo” trasciende la transmisión técnica para situar la emoción en el centro de una pedagogía crítica y situada, donde la práctica de servicio se convierte en palanca de transformación personal y colectiva.

Palabras clave

Aprendizaje-servicio, competencias emocionales, inteligencia emocional, formación docente, convivencia escolar.

Planteamiento del problema

Sin el pulso de la emoción, toda práctica pedagógica se vuelve un discurrir mecánico; casi un ritual sin resonancia (y, admitámoslo, sin corazón). En el terreno de la formación docente, esta carencia emocional —esa sordera afectiva ante los ecos de la vulnerabilidad propia y ajena— sigue siendo un talón de Aquiles: se enseña “a enseñar”, pero rara vez se forma para sentir y gestionar la experiencia emocional que atraviesa el proceso educativo. Por su parte, el Aprendizaje-Servicio (ApS), ese híbrido de utilidad social y aprendizaje reflexivo ha demostrado (con resultados a menudo silenciados tras cifras y tablas) su potencial para reactivar el sentido ético-emocional en futuros docentes (Furco, 2011).

Sin embargo, cuando la agencialidad emocional —la capacidad de nombrar, moverse y reconfigurar las propias emociones en clave colectiva— se examina en contextos de servicio, emergen tensiones: ¿hasta qué punto esas experiencias de “dar” se traducen en verdaderas competencias docentes y no en meros ejercicios de voluntariado decorativo? De manera más crítica: ¿cómo evitar que la emocionalidad quede relegada a un ornamento pedagógico, en lugar de convertirse en motor de praxis transformadora?

Este vacío teórico-práctico se acentúa en los programas de formación inicial: predominan las currículas fragmentadas, donde la inteligencia afectiva figura como un bloque teórico aislado, sin anclaje orgánico al hacer escolar (Rodríguez-Fernández et al., 2012). El resultado, en ocasiones, es una disociación: las estudiantes aprenden protocolos de intervención, pero carecen de un “*habitus* reflexivo” que integre su experiencia emocional dentro de la acción docente.

Así, ante la llamada urgente por competencias docentes integrales —que no solo dominen técnicas, sino que sepan navegar y catalizar la dimensión emocional de la enseñanza—, esta investigación pregunta: ¿de qué manera el ApS puede operar como estrategia para el desarrollo de una agencialidad emocional auténtica en la formación de competencias docentes críticas? Explorar esta cuestión no es un capricho académico: significa repensar la formación de futuras profesionales de la educación no como pasarela de saberes neutros, sino como laboratorio ético-emocional donde la vulnerabilidad se reconozca como potencial de

cambio.

Marco Teórico

En su formulación más generosa, el ApS no se reduce a una suma de “actividades solidarias” ni a un mero ejercicio de caridad pedagógica; se constituye como un espacio de experiencia reflexiva donde la práctica y la teoría se enredan en un ciclo vivo de acción y comprensión. Desde esta óptica, la tensión entre servir y aprender llega a ser un motor de transformación personal y colectiva, toda vez que el encuentro con la comunidad desnuda al actor educativo de su traje de experto y lo invita a repensar sus saberes en clave social y afectiva. Este potencial formativo se sustenta en la idea de un equilibrio entre los beneficios para la comunidad y el enriquecimiento del aprendiz-servidor, de modo que cada desafío emocional y ético se convierte en materia prima para la reflexión crítica y el desarrollo de competencias profesionales (Furco, 2011).

A su vez, la propuesta encuentra un encaje natural en el ciclo de aprendizaje experiencial: la exposición a una situación concreta («servir») da paso a la observación reflexiva, donde se interrogan los propios esquemas mentales; esa reflexión produce abstracciones y conceptos que luego se validan —o cuestionan— en nuevas acciones prácticas. No es un recorrido lineal, sino más bien un espiral de significado que desborda la separación clásica entre teoría y praxis, y que encarna la promesa de un aprendiz que ya no es receptor pasivo, sino agente de su propio desarrollo (Kolb, 1984).

En paralelo, el constructo de inteligencia emocional

aporta un andamiaje para entender cómo esas experiencias de servicio movilizan componentes intrapsíquicos y relacionales: la autoconciencia permite reconocer el temblor interno al enfrentar el dolor ajeno; la autorregulación habilita el tránsito de la angustia al compromiso sereno; la motivación sustenta la perseverancia ante la fatiga; la empatía —esa disposición a sentir junto al otro— fertiliza lazos de solidaridad; y las habilidades sociales, finalmente, tejen las redes de apoyo que sostienen la acción educativa (Goleman, 1995). Integrar estas dimensiones al análisis no implica fragmentar la experiencia, sino reconocer que cada sesión de servicio escolar activa un entramado emocional cuyos efectos trascienden la suma de las partes.

Para capturar la riqueza de esos procesos, el análisis de patrones semánticos —respaldado en la rigurosidad reflexiva de Braun y Clarke (2006) y en la guía metodológica de Hernández-Sampieri et al. (2014)— ofrece un camino sólido: en lugar de buscar frecuencias o porcentajes, se atiende a la densidad de los discursos y a la frecuencia cualitativa de los ejes temáticos, lo cual permite rastrear cómo emergen categorías vinculadas a los beneficios del ApS y a las competencias emocionales. De este modo, el marco teórico se teje desde la práctica misma, configurando un diálogo entre los fundamentos conceptuales y los hallazgos empíricos que guían la interpretación de los datos.

Metodología

La indagación se desplegó en una secundaria pública de Mérida, donde un grupo de 27 estudiantes de Pedagogía llevó a cabo ocho sesiones semanales de 50 min de ApS,

centradas en fortalecer la autoestima, la autorregulación y la conciencia social de los adolescentes. Desde un enfoque interpretativo y constructivista, combinamos dos fuentes de datos que dialogan entre sí:

1. Entrevistas semiestructuradas en línea (*Google Forms*) a las futuras docentes.

- Cada guía de preguntas exploró cuatro dimensiones metacognitivas: autoconciencia de fortalezas emocionales, percepción del cambio en sus esquemas de pensamiento, valoración del impacto de las actividades en su práctica y reflexión global sobre el proceso formativo.
- Las respuestas, en formato texto libre, permitieron acceder a narrativas personales donde el “sentir” y el “pensar” se entrelazan, revelando matices de resiliencia y autoeficacia.

2. Cuestionario presencial aplicado a 97 alumnos de primer grado en la última sesión.

- Bloque I: cuatro ítems en escala Likert (1 “totalmente en desacuerdo” a 5 “totalmente de acuerdo”) para medir la autorregulación emocional, la motivación y la percepción de apoyo recibida.
- Bloque II: cuatro preguntas abiertas sobre la utilidad de la intervención para la convivencia escolar y el vínculo con las universitarias.

El análisis se apoyó en un análisis temático de corte semántico (Braun & Clarke, 2006), orientado a detectar categorías emergentes que conectaran los beneficios del ApS con las competencias emocionales. En la fase inicial se realizó una codificación abierta de ambos juegos de datos,

identificando fragmentos relacionados con resiliencia, redes interpersonales, autoconfianza, satisfacción de necesidades psicológicas y sentido de logro, así como con autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales. A continuación, se organizaron tablas de relación entre categorías y dimensiones teóricas, lo que posibilitó triangular la experiencia de las docentes en formación con las percepciones de los alumnos.

El rigor se fortaleció mediante un registro reflexivo de las investigadoras, anotando sus propias impresiones y tensiones éticas al interpretar los testimonios, así como mediante sesiones de discusión entre pares para consensuar la delimitación de categorías. Este procedimiento garantiza no solo la credibilidad de los hallazgos, sino también una lectura situada que respeta la complejidad de la experiencia escolar servicio-aprendizaje.

Resultados

El análisis temático de las entrevistas semiestructuradas a las 27 futuras docentes y del cuestionario presencial a los 97 estudiantes permitió identificar cinco categorías en cada grupo, vinculadas a los beneficios del ApS y a las dimensiones de la inteligencia emocional respectivamente.

En las futuras docentes, emergieron las categorías que se observan en la Tabla 1.

Tabla 1*Categorías emergentes en futuras docentes (n = 27)*

Categoría	Frecuencia
Reconocimiento de logros	42
Manejo de la incertidumbre	38
Conexión comunitaria	30
Autonomía emocional	27
Resiliencia reflexiva	24

Por su parte, los estudiantes de secundaria evidenciaron mejoras en cinco dimensiones de la inteligencia emocional, tal como se observa en la Tabla 2.

Tabla 2*Dimensiones identificadas en estudiantes de secundaria (n = 97)*

Dimensión IE
Autoconciencia
Autorregulación emocional
Motivación
Empatía
Habilidades sociales

Esta presentación sintética —Tablas 1 y 2— facilita la comparación de cómo el ApS articula, por un lado, el fortalecimiento interno y profesional de las universitarias, y, por otro, el desarrollo de componentes clave de la inteligencia emocional en los adolescentes. Tales hallazgos serán el eje de la discusión sobre la pertinencia de institucionalizar espacios de reflexión viva en la formación inicial.

Discusión

Al mirar de cerca las cinco categorías que emergieron

en las futuras docentes, se vislumbra cómo el ApS actúa como un crisol donde la teoría académica y la pulsión afectiva se sueldan en un mismo proceso. Ese enfrentarse a la incertidumbre —esa “prueba de fuego” emocional— no es un accidente del diseño, sino el ingrediente esencial que activa el ciclo experiencial de Kolb (1984), de modo que la experiencia concreta (servir) brota en reflexión, lleva a la conceptualización y retorna a la acción con mayor autoconfianza y competencia (Braun & Clarke, 2006). En este ciclo, la resiliencia deja de ser un mero concepto psicométrico para convertirse en práctica encarnada: vemos a las universitarias reconstruirse, sesión tras sesión, como tejedoras de su propia agencia (Furco, 2011).

Por su parte, las mejoras en autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales entre los 97 adolescentes confirman el potencial recíproco de la intervención. Aquí, la inteligencia emocional —esa urdimbre de procesos intrapsíquicos y relacionales— no se limita a un adorno curricular, sino que emerge de la interacción genuina (Goleman, 1995). No es raro, entonces, que los estudiantes hablen de “sentirse escuchados” o “descubrir que pueden calmar su ansiedad” como si la escuela, por primera vez, respirara con ellos... Este hallazgo problematiza la idea de que la convivencia escolar se gestiona solo con normas o sanciones: su centro, más bien, late en la empatía compartida y en la autorregulación colectiva.

No obstante, conviene reconocer —sin falso optimismo— las fronteras de este estudio: ocho sesiones en un solo contexto, un cuestionario con sesgo de autoinforme, un grupo que ya estaba predispuesto favorablemente... Todo

ello advierte que, para hablar de cambios duraderos, hacen falta diseños longitudinales y observación directa de la práctica docente en el aula. ¿Podrán estas competencias emocionales sostenerse ante la rutina burocrática? Esa pregunta no es retórica, sino el siguiente peldaño de investigación.

En suma, lo aquí observado invita a repensar la formación inicial no como una acumulación de contenidos, sino como un terreno rizomático donde la emoción, la reflexión y la acción se nutren mutuamente. Y, si somos honestos, sólo cuando la academia se atreva a dejar de ser un faro lejano y se convierta en participante vulnerable de la escuela real, —con sus silencios, sus risas y sus tropiezos— empezaremos a comprender el verdadero alcance de “aprender sirviendo”.

Conclusión

El estudio confirma que ocho sesiones de ApS en una secundaria de Mérida configuran un laboratorio formativo donde la resiliencia, las redes interpersonales, las destrezas profesionales, la satisfacción psicológica y el compromiso comunitario de las futuras docentes se entrelazan de manera orgánica con la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales de los estudiantes, evidenciando el carácter recíproco y dialógico de la experiencia (Furco, 2011; Goleman, 1995). Esta convergencia refrenda la potencia del ciclo experiencial para transformar la teoría en praxis, de modo que “servir” se convierte en acto reflexivo y generador de agencia profesional (Kolb, 1984).

Metodológicamente, la combinación de entrevistas semiestructuradas en línea y cuestionarios presenciales ha revelado categorías ricas en matices semánticos y ha permitido trazar una correspondencia directa entre los beneficios del servicio y las dimensiones de la inteligencia emocional, aportando un modelo replicable en otros contextos escolares y validando el uso del análisis temático de corte semántico para estudios cualitativos en educación (Braun & Clarke, 2006).

No obstante, el alcance localizado —ocho sesiones con solo seis grupos escolares— y la dependencia de autoinformes advierten sobre la necesidad de profundizar con diseños longitudinales y observación directa de la práctica docente en el aula, así como de extender el estudio a contextos rurales y urbanos diversos para evaluar la sostenibilidad y la generalizabilidad de estos aprendizajes.

En el plano práctico, se propone incorporar de manera sistemática espacios de reflexión viva —talleres de co-diseño emocional, foros comunitarios y evaluaciones cualitativas continuas— en los currículos de formación inicial, de modo que el “aprender sirviendo” deje de ser un apéndice y pase a ser columna vertebral de la docencia. Tal apuesta implica un giro político-afectivo: reconocer el aula como territorio de vulnerabilidad creativa y celebrar tanto el error como el asombro como fuentes de innovación pedagógica. Solo así la formación docente podrá florecer como un jardín rizomático, donde cada emoción y cada gesto compartido sean semilla de una transformación personal y colectiva.

Referencias

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
https://eprints.uwe.ac.uk/11735/2/thematic_analysis_revised_final.pdf
- Espinoza, C., & Bautista, J. (2017). Técnicas de codificación y análisis cualitativo: práctica reflexiva. *Revista Electrónica de Metodología de Investigación*, 15(1), 45–62. <https://remi.unc.edu.ar/2017/v15n1/index.html>
- Furco, A. (2011). El aprendizaje-servicio: Un enfoque equilibrado de la educación experiencial. *Revista de Educación*, (364), 125–140.
https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/26892/El_aprendizaje_servicio.pdf
- García-Ruiz, M. (2018). Inteligencia afectiva y procesos de enseñanza-aprendizaje: una mirada situada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(1), 45–62.
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie76a03.pdf>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
https://eprints.ucm.es/24663/1/Metodologia_Investigacion.pdf
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- López-Gutiérrez, J., & Martínez, I. (2020). Aprendizaje-Servicio y agencialidad emocional: herramientas para la convivencia escolar. *Educación y Ciudad*, 12(23), 113–130.
<https://revistaeducacionyciudad.org/ojs/index.php/eyc/article/view/456>
- Pérez-Peña, A. (2019). Entre emociones y saberes: prácticas reflexivas en la formación docente. *Cuadernos de Pedagogía Crítica*, 5(2), 78–95.
<https://revistapc.unam.mx/index.php/pc/article/view/78998>
- Rodríguez-Fernández, A., Sánchez-Vázquez, M., & López-López, P. (2012). La inteligencia emocional docente: una pieza clave para la mejora de la convivencia escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 1–16.
<https://revistas.uma.es/index.php/reifop/article/view/3501>
- Vasilachis de Gialdino, E. (2006). El enfoque cualitativo: conceptos básicos y sentido político. *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales*, 10(2), 55–79.
<https://revistas.uchile.cl/index.php/RC/article/view/16769>

Transversalidad socioemocional en la enseñanza de nivel superior

Hortencia Maricruz Peralta Santos

marruca2818@gmail.com

Escuela Normal de Ticul, Yucatán

Resumen

Este trabajo presenta el diagnóstico que se llevó a cabo en una escuela normal pública del estado de Yucatán con el propósito de identificar la forma en la que los docentes de la institución abordan la transversalidad socioemocional desde las asignaturas que imparten, considerando que este modo de enseñar, en educación superior pasa a un segundo plano o en ocasiones no se atiende para la procuración de la educación integral. Se encontró en el diagnóstico la necesidad de implementar acciones para la creación de un proyecto que involucre a la comunidad de maestros y alumnos del sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, y sean los propios docentes quienes desarrollen estas habilidades para guiar el aprendizaje integral de los futuros docentes. Para alcanzar el propósito planteado se utilizó el paradigma cualitativo con el método de investigación acción participativa; la recolección de datos se hizo mediante un cuestionario aplicado a los docentes que imparten asignaturas en el sexto semestre de la licenciatura y otro para los estudiantes y que formaron parte de la población estudiada. Estos datos se ordenaron e interpretaron dando paso a teorías prácticas y a las hipótesis relacionadas con la pregunta de investigación y que guiarán el trabajo de acción y reflexión, mediante un plan construido por un equipo de

trabajo, mismo que posteriormente será evaluado para verificar si la estrategia seleccionada directamente por los actores ha eliminado o minimizado el problema originalmente planteado.

Palabras clave

Habilidades socioemocionales, Transversalidad, Investigación acción participativa; Teorías prácticas. Hipótesis de acción.

Fenómeno de interés

Contexto del trabajo

Contexto local.

La institución donde se identificó el objeto de estudio de la investigación fue una escuela normal ubicada en el sur del estado de Yucatán, con carácter público, que funciona en el turno vespertino con un horario de 14:00 a 21:00 horas, ofreciendo la Licenciatura en Educación Primaria. La estructura organizacional de la institución se encuentra conformada por un director, una subdirectora académica, un subdirector administrativo, 17 docentes de base frente a grupo y 28 docentes que laboran por honorarios de los cuales, seis cuentan con doctorado, cinco con nivel licenciatura y 37 con maestría. El personal administrativo está conformado por tres secretarías de base en dirección, una contadora, dos en control escolar, un prefecto, una persona de apoyo técnico y seis que conforman el personal de intendencia, tres veladores y cuatro personas de apoyo en cocina y cooperativa escolar. Cuenta con un departamento de titulación para los alumnos del octavo semestre y el departamento de tutoría que se encarga de realizar

actividades de reforzamiento para el alumnado que lo requiera. Tiene cuatro departamentos de apoyo para sus actividades académicas (evaluación, seguimiento a egresados, investigación, equidad de género y difusión cultural). La matrícula escolar para este ciclo escolar es de 394 alumnos, de los cuales 144 son hombres y 250 son mujeres (Control escolar, 2025).

Contexto legal.

El plan de estudios vigente para la Licenciatura en Educación Primaria es el 2022 que es marco de referencia para la formación de los maestros y maestras de educación básica del sistema educativo nacional. El reglamento general para escuelas normales públicas del estado de Yucatán emitido por el Sistema de Educación Normal del Estado de Yucatán (SIENEY) en 2019 tiene su fundamento legal en el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en donde se establece que toda persona tiene derecho a la educación.

Además de considerar la Ley General de Educación, la ley del Educación del Estado de Yucatán considera las normas específicas de control escolar, acuerdos secretariales publicados en el Diario Oficial de la Federación por las que se establecen planes y programas de estudio de la Licenciatura en Educación Básica y el documento denominado: Orientaciones para organizar el proceso de titulación emitido por la Dirección General de Educación superior para el Magisterio (DGESuM), Reglamento General de Estudios de Maestría de la Escuela Normal Superior de Yucatán, protocolo para la prevención, atención y sanción de la violencia de género en las escuelas

normales públicas de Yucatán. La Escuela Normal de Ticul tiene como fundamentos legales: la Ley General de Educación, la Ley General de Educación Superior, la Ley de Educación del Estado de Yucatán, y atiende a sugerencias de la Comisión de los Derechos Humanos del Estado de Yucatán (CODHEY), y a indicaciones específicas de la Comisión Nacional para la Prevención de la Discriminación (CONAPRED) (Subdirección académica 2023).

Contexto ético.

La institución donde se llevó a cabo el proceso de investigación tiene como misión: “Ser profesionales de la educación primaria competentes y éticos, a través de un personal administrativo, docente y apoyo compartidos con el completo eficiente de sus deberes.” y como visión para 2030:

...continuar siendo una institución de educación superior reconocida en la región por la alta calificación de su personal, cuyo funcionamiento se encuentra organizado en torno a un trabajo colegiado eficazmente vinculado con pares académicos de los niveles educativos básico y superior, para generar y aplicar conocimientos que, sustentados por un equipamiento e infraestructura modernos y pertinentes, aseguren la calidad en la formación de profesionales de la educación éticos, autónomos y con competencias integrales, que respondan positivamente a las necesidades sociales de su entorno y contribuyan a elevar la calidad educativa del estado de Yucatán.

Perfil de ingreso

Entre los enunciados del perfil del aspirante hay uno que manifiesta el interés del candidato por la enseñanza,

satisfacción por el trabajo con los niños y niñas, y preocupación ante los problemas sociales y educativos de su entidad, de México y del mundo.

Norma que no se cumple de acuerdo con lo que se observa

El Artículo 7 del Capítulo IX de la Ley General de Educación Superior [LGES] habla acerca del “...desarrollo de habilidades socioemocionales que permitan adquirir y generar conocimientos, fortalecer la capacidad para aprender a pensar, sentir, actuar y desarrollarse como persona integrante de una comunidad.” (DOF, 2021). En la malla curricular de la Licenciatura en Educación Primaria que apenas este ciclo escolar entró en vigor se encuentra en el segundo semestre la asignatura: Desarrollo socioemocional y aprendizaje, que los estudiantes están cursando y que tiene como principal objetivo:

Que reconozcan los procesos implicados en el desarrollo socioemocional y su relación con el aprendizaje, con la finalidad de construir marcos explicativos cimentados en las teorías científicas existentes sobre las emociones para que puedan propiciar la gestión de sus capacidades emocionales; para hacer transferencias y transposiciones didácticas que les permita construir ambientes de aprendizaje incluyentes, además de diseñar estrategias que favorezcan la formación integral de las niñas y los niños de educación básica (SEP, 2022; p. 5).

Percepción del problema

El perfil de egreso del nuevo plan de estudios de

Educación Básica ya no considera las habilidades socioemocionales (HSE) sino que se plantea que se deben “valorar” las capacidades “afectivas” de los estudiantes con la intención de mejorar las capacidades personales y de la comunidad. Ante esta situación los docentes en formación de cuarto, quinto y octavo semestre no tuvieron la posibilidad de reconocer esos procesos socioemocionales de forma transversal como parte de su formación al abordarla de manera general por los docentes responsables; sin embargo, los profesores de segundo semestre están teniendo la oportunidad de trabajar temáticas para fortalecer estas capacidades.

Así como también se ha podido notar que los docentes no incluyen estas prácticas en sus sesiones, y tampoco la necesidad también de reconocer las propias emociones. Se ha podido identificar el requerimiento de dignificar la profesión del docente para después trasladarla al aula. La problemática de estudio de la investigación se identificó en el sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria considerando a los 11 docentes que imparten asignatura en los grupos A, B y C.

Evidencias.

Reportes de estudiantes de situaciones relacionadas con el aspecto socioemocional, estrés, frustración, desinterés, discriminación, falta de motivación, ambientes de aprendizaje poco favorables. Evaluación del desempeño docente que realizan los estudiantes y los comentarios que emiten. Falta de colaboración o fortalecimiento del personal docente que permita dar atención a este aspecto socioemocional. Es necesario que desde las escuelas normales

como formadoras de docentes se tome este tema con la debida seriedad, pues el estado emocional del estudiante guarda cierta relación con el desempeño académico y de alguna manera afectan la salud mental del estudiante (Ruiz, 2023).

Pregunta de investigación

¿Cómo lograr que los docentes de la escuela Normal de Ticul incluyan de manera transversal actividades que promuevan la adquisición de las habilidades socioemocionales para generar ambientes favorables de aprendizaje en los estudiantes en sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria?

Método utilizado

Para realizar el trabajo de investigación se eligió el enfoque de tipo cualitativo con un diseño de investigación-acción participativa, que como señalan Sagastizabal y Perlo (2006), tienen la ventaja de utilizarlo para poder generar teorías que pudieran percibir la transformación de la práctica. Se eligió este tipo de investigación debido a que es viable por las condiciones de la problemática identificada y las características del contexto donde se ubica.

Equipo de trabajo

Es un equipo con cuatro integrantes; todos ellos forman parte del personal docente en la escuela normal en la cual realizan la investigación, dos cuentan con doctorado, una con maestría y el otro con Licenciatura, han realizado investigación educativa y participado en coloquios.

Diagnóstico

Objetivo

Comprobar si lo observado por los investigadores al

inicio del trabajo se considera como real desde la perspectiva de los actores involucrados. El objetivo del diagnóstico fue identificar las teorías prácticas que describen la manera en que los docentes del sexto semestre abordan de manera transversal el aspecto socioemocional a través de sus asignaturas y la forma en la que estas prácticas promueven el buen trato y ambientes sanos de aprendizaje.

Procedimiento

Se efectuaron las siguientes actividades: reflexión acerca del tema en el equipo de trabajo, análisis de la literatura del enfoque metodológico de investigación-acción de Sagastizabal y Perlo (2006), planificación del trabajo de investigación para conformar la identificación, el diagnóstico y la formulación del problema, recopilación de evidencias, reportes, observación y comportamiento de los alumnos a través de las visitas a la dirección escolar y diálogo con departamento de equidad de género, recolección de datos de las reuniones de colegiado relacionados con las temáticas que abordan, recopilación de las evaluaciones del desempeño docente, cuestionario a docentes del sexto semestre, y aplicación de un cuestionario a una muestra de estudiantes del sexto semestre. Análisis de los resultados, planteamiento de teorías prácticas e hipótesis de acción.

Informantes.

Conformado por los 11 docentes frente a grupo que trabajan con la población de estudio y con los alumnos del tercer semestre, una muestra de seis estudiantes elegidos por nivel de desempeño (bajo, medio y alto). De los cuales cuatro dieron respuesta.

Instrumentos

El primer instrumento fue un cuestionario para respuestas no estructuradas y con respuestas de carácter abierto, dirigida a los docentes formadores que tienen trato directo con la población de estudio. El segundo instrumento que se utilizó fue un cuestionario con preguntas de respuesta no estructurada dirigido a estudiantes del sexto semestre de la licenciatura con la finalidad de poder identificar de qué manera perciben que sus docentes toman en cuenta el aspecto socioemocional en sus asignaturas.

Administración de los instrumentos

La investigadora estuvo a cargo de la administración de los cuestionarios a los 11 maestros frente a grupo y por su también del cuestionario a los seis alumnos seleccionados por su desempeño académico, dos con promedio alto (de 9 a 10), dos de promedio intermedio (de 7 a 8) y dos con bajo promedio (de 5 a 6). de los cuales cuatro dieron respuesta al formulario de Google que se envió debido a que se encontraban en período de práctica profesional.

Resultados

Con las respuestas de los actores se pudo dar origen al nombre de cada categoría lo que permitió al equipo de trabajo clasificar las categorías y subcategorías, así como los códigos y cadenas textuales, de acuerdo con los significados (Sagastizabal & Perlo, 2006).

Datos de los profesores.

Se identificaron cinco metacategorías: a) Diagnóstico de los docentes, b) ¿Qué se conserva? c) ¿Qué cambiaría? d) Estrategias de cambio y e) Momento para el cambio. El

análisis de las respuestas de los docentes con respecto a los temas que están relacionados con los aspectos socioemocionales muestra una gran heterogeneidad en cuanto a la inclusión del aspecto socioemocional dentro de sus asignaturas. Revelan una conciencia clara pero no todos la abordan ya que consideran que es base para el aprendizaje académico sin embargo enfrentan desafíos diversos: algunos indican que una parte del alumnado no estaba convencido de su elección profesional, lo que genera apatía, bajo rendimiento y conflictos grupales. Esta falta de identificación con la carrera académica repercute directamente en la dinámica del aula, afectando la participación y el clima general.

Factores como la ceguera axiológica, el tiempo, la sobrecarga administrativa afectan las condiciones reales de enseñanza, así como el esfuerzo adicional para el diseño de estrategias. Se conserva el buen trato, mismo que se refleja en prácticas centradas en el respeto, la empatía y las relaciones humanas, además de que reconocen haber accedido a información sobre el tema, pero sin haberla traducido a estrategias pedagógicas específicas o estructuradas. Esto apunta a la necesidad de acompañamiento institucional para convertir el conocimiento en intervención práctica. Si bien existe una comprensión general positiva del enfoque su implementación todavía enfrenta desafíos de sistematización.

Por su parte Pereira (2010) y Kohl et al. (2013) citados por Zamora et al. (2024) mencionan que las características de personalidad del docente, los diferentes métodos que utilizan para la realización de la clase, el tipo de interacción que hay

entre los estudiantes y las condiciones estructurales que presenta la institución, son algunos de los factores que influyen directamente en el clima escolar dentro de las aulas y ante esto los desafíos para crear un ambiente escolar favorable, no se reducen únicamente a los aspectos externos, sino que también involucran actitudes estudiantiles, condiciones institucionales y capacidades docentes. Superarlos implica un enfoque integral que combine acciones pedagógicas innovadoras, acompañamiento emocional una gestión flexible del aula, todo ello enmarcado en una visión educativa centrada en la persona.

En cuanto al conocimiento sobre la transversalidad de la enseñanza, las respuestas proporcionadas evidencian que los docentes son principiantes, ya que poseen un nivel de comprensión y aplicación heterogéneo y diferente al confundir a la transversalidad con la interdisciplinariedad. Sus respuestas demostraron una comprensión conceptual distinta a la que menciona la Comisión Nacional Ampliada de Transversalidad (2002) citado en Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (2004) que establece el concepto de la transversalidad como un enfoque pedagógico que aprovecha las oportunidades que le ofrece el currículo, incorporando en los procesos de diseño, desarrollo, evaluación y administración curricular, determinados aprendizajes para la vida, integradores y significativos, dirigidos al mejoramiento de la calidad de vida individual y social (Jáuregui, 2018; p.73). En lo que cambiarían destacan la importancia del trabajo conjunto y colegiado entre asignaturas considerando que estas prácticas favorecen el aprendizaje colaborativo y el abordaje de problemáticas desde múltiples perspectivas.

Es relevante que la transversalidad no sólo se aplique desde los contenidos temáticos, hacia la formación en valores éticos, vinculados al rol docente, lo cual refuerza su dimensión formativa y no meramente técnica. Los datos reflejan una disposición crítica y propositiva de los docentes respecto a la necesidad de fortalecer la integración de los aspectos socioemocionales en su práctica docente de manera transversal. Se identifican ideas relacionadas con la formación, la colaboración interdisciplinaria, el diseño de actividades más significativas y la mejora de la planeación. Los temas transversales, no sólo involucran el desarrollo teórico-práctico de problemáticas sociales de gran actualidad, sino que, fundamentalmente, pretenden generar actitudes de respeto y valoración frente a principios e ideales éticos que abarcan a toda la humanidad (Oraisón, 2000 citado en currículo y Valores, 2007, párr. 5). Varios docentes señalan la necesidad de capacitarse mejor en estrategias de atención socioemocional, pero también manifiestan preocupación por el acceso a fuentes poco confiables o reduccionistas. Esto resalta la importancia de ofrecer formación que permita un desarrollo profesional en este ámbito. Se propone mayor colaboración entre colegas del mismo semestre o ciclo formativo para planear actividades integradas.

Estas respuestas reconocen el potencial de la planeación conjunta: interdisciplinaria y transversal como vía para abordar aspectos socioemocionales de forma transversal y coherente. Algunos docentes sugieren la creación de espacios donde los estudiantes puedan conocerse mejor, expresar emociones y reflexionar sobre su desarrollo

personal. Se propone mayor colaboración entre colegas del mismo semestre o ciclo formativo para planear actividades integradas. Estas respuestas reconocen el potencial de la planeación conjunta: el conocimiento y uso de la transversalidad por parte del profesorado muestra potencial y áreas de oportunidad.

Los docentes muestran una actitud abierta al cambio y mejora reconociendo que la transversalización de lo socioemocional exige formación especializada, trabajo colaborativo, creatividad didáctica y compromiso ético. Para lograrlo es necesario sistematizar esfuerzos que respalden el desarrollo profesional del docente así como promover espacios de diálogo y reflexión donde surjan propuestas integradoras que beneficien tanto a la dimensión emocional como la académica del aprendizaje. En lo que cambiarían, mencionan propuestas diversas que abarcan tanto la gestión emocional, la comunicación respetuosa como el fortalecimiento del vínculo entre docentes y estudiantes. Varios docentes destacan la importancia de crear ambientes agradables y cordiales, y de establecer reglas claras, justificadas y comentadas por el grupo. Esto favorece la participación democrática y el sentido de pertenencia, generando confianza entre estudiantes y docentes. Se mencionan propuestas como espacios de diálogo, retroalimentación positiva personalizada, y el uso de recursos anónimos de expresión emocional, el trabajo colegiado.

Estas acciones buscan fortalecer la escucha activa, el respeto y el acompañamiento emocional como herramientas clave para mejorar la convivencia y el aprendizaje. Algunos

docentes proponen el uso de actividades lúdicas, reflexivas, colaborativas y empáticas, con el objetivo de fomentar la autorregulación emocional, la empatía y el trabajo en equipo. Estas estrategias responden a una mirada integral del desarrollo estudiantil. Se sugieren acciones que permiten a los estudiantes reconocer sus propios errores y corregirlos sin necesidad de sanciones, lo cual favorece el desarrollo de la autonomía, el pensamiento crítico y la responsabilidad personal.

Para poder lograr el desarrollo formativo del alumno es importante el trabajo en equipo por parte de los docentes, con la planeación de clases y según la programación, para lograr la coordinación en cuanto a los temas y mediante el manejo de los distintos enfoques con los que se puede estudiar un tema por medio de la transferencia de una disciplina a otra e, incluso, los mismos materiales elaborados por los alumnos (trabajos, presentaciones, exposiciones, etc.) pueden ser utilizados, tanto para una materia, como para otra, con lo que se logra disminuir la complejidad a la hora de asimilar el conocimiento y el aislamiento interdisciplinario (Gurria, 2023). Con respecto a la última metacategoría referida al momento oportuno para realizar el cambio las respuestas muestran un alto nivel de conciencia por parte del profesorado respecto a la necesidad de incorporar los aspectos socioemocionales desde el inicio y de forma continua en la práctica educativa.

Datos de los alumnos.

Se pudieron clasificar los datos en cuatro metacategorías: a) Diagnóstico, b) ¿Qué se conserva?, c) ¿Qué cambiarían?, d) Momento para el cambio. Las

respuestas de los alumnos indican que no se tratan o solo se abordan de forma mínima. Esto refleja una falta de sistematización en la integración del enfoque socioemocional en el aula. Los estudiantes señalan una escasa presencia sistemática de elementos socioemocionales durante la clase. reflejan una percepción general de desequilibrio.

Aunque un estudiante percibe la igualdad en la atención en ambas dimensiones, los demás notan que lo académico es priorizado, mientras los socioemocional se aborda superficialmente o no se considera con la debida profundidad. Consideran que se conserva el buen trato y se promueve realizan una valoración positiva generalizada hacia los docentes en cuanto al respeto, el uso del nombre propio, la escucha activa. Los estudiantes perciben un ambiente de confianza y reconocimiento en el aula. Se destacan estrategias como el trabajo en equipo, la retroalimentación entre pares y el fomento de la participación. Estas prácticas generan un ambiente propicio para la reflexión y la interacción.

Entre los factores que resultan desafiantes para promover un buen clima y ambiente en el aula las respuestas apuntan a factores como la falta de disposición estudiantil, problemas de comunicación, estrategias inadecuadas y desconexión con el grupo. Se reconoce que el clima escolar es resultado de la interacción compleja entre estudiantes y maestros(as). Los estudiantes perciben una baja frecuencia en el uso de estrategias relacionadas con los aspectos socioemocionales. Solo un estudiante lo observa con claridad, mientras que los otros tres lo consideran poco visible o ausente, especialmente en comparación con años anteriores.

Entre las acciones para el buen trato se valoran la escucha activa, la comprensión, el trato cercano y el trabajo didáctico en comunidad. Estas acciones los estudiantes las resaltan ya que son vistas como clave para mantener un ambiente positivo y afectivo. Scales y Leffert (1999) citados en Bisquerra (2003) mencionan que además de prevenir, es importante construir bienestar. Hay evidencia de que los jóvenes que experimentan un mayor bienestar personal (sentirse competentes y apoyados) es menos probable que se impliquen en comportamientos de riesgo, y al mismo tiempo es más probable que procuren mantener buena salud, tener buen rendimiento académico, cuidar de sí mismos y de los demás, superar adversidades, etc.

En la siguiente metacategoría ¿Qué cambiarían? Y la estrategia para hacerlo, se analizan las propuestas de los estudiantes para mejorar el abordaje del aspecto emocional en el aula además de identificar las áreas de oportunidad para poder generar un ambiente positivo. entre las sugerencias de los estudiantes para abordar el aspecto socioemocional se incluyen la empatía, la regulación emocional, el trato amable, la reducción de carga académicas, la apertura emocional.

Los estudiantes desean una relación más humana con sus docentes. Proponen juegos, dinámicas, actividades relajantes y el cumplimiento docente de promesas, y se destaca la importancia de reconocer los logros y fomentar la convivencia. Mencionan que algunas estrategias que podrían incluir los docentes en sus clases son actividades colaborativas, juegos y deportes; así como experiencias fuera del aula y manipulativas, que rompan con la rutina y fortalezcan los lazos entre pares. Todos los estudiantes

coinciden en que el aspecto socioemocional debe abordarse desde el inicio del curso o incluso desde el primer semestre, resaltando su importancia para establecer relaciones saludables.

El análisis del diagnóstico revela que, si bien los estudiantes reconocen prácticas positivas en el trato docente, el enfoque socioemocional todavía no se aborda de manera transversal ni sistemática. Predomina una atención académica que, en muchos casos, deja en segundo plano el desarrollo emocional. No obstante, los estudiantes valoran la escucha, el respeto y los espacios de confianza, sugieren que integrar estrategias dinámicas, empáticas y continuas desde el inicio del curso fortalecería la relación pedagógica. La transversalidad y el clima emocional en el aula se presentan como elementos clave para consolidar una educación integral.

Teorías prácticas e hipótesis para validar

Las teorías prácticas no aspiran a generar leyes generales, sino más bien a ofrecer marcos interpretativos que permitan orientar las lecciones de mejora. Esto coincide con Elliott (2000) que menciona que la teoría generada en este tipo de investigaciones no busca establecer generalizaciones predictivas de manera estricta, sino que están orientadas a guiar la toma de decisiones y en la implementación de acciones de cambio.

En este sentido a partir del análisis de los datos recopilados y del diagnóstico realizado sobre la dinámica de trabajo acerca de la transversalidad socioemocional en la enseñanza en la institución se derivan las siguientes teorías prácticas:

a) El desconocimiento de la transversalidad impide una adecuada integración de contenidos socioemocionales en las asignaturas. La falta de actualización docente limita la capacidad para atender las necesidades emocionales y motivacionales de los estudiantes.

b) La indagación autónoma sin orientación provoca aprendizajes fragmentados y poco aplicables a la práctica docente.

c) La indecisión vocacional y la baja participación se deben a la ausencia de estrategias motivacionales y de orientación profesional adecuada.

d) La falta de actividades que promuevan valores éticos y que reconozcan el esfuerzo fomenta un aprendizaje superficial.

e) La ausencia de estrategias de acompañamiento socioemocional influye negativamente en la disponibilidad y estabilidad de los estudiantes.

f) El uso limitado de metodologías y recursos dificulta el desarrollo de competencias emocionales.

g) La ausencia de estrategias afectivas y participativas limita el diálogo, la cooperación y valoración de las emociones, afectando la dinámica del aprendizaje.

h) La falta de trabajo en equipo entre colegas del mismo semestre reduce la coherencia en la enseñanza y limita la innovación pedagógica.

i) La enseñanza prioriza contenidos académicos por lo que descuida el desarrollo socioemocional, impidiendo la formación integral del estudiante.

j) La ausencia de estrategias dinámicas, colaborativas y deportivas limita la autorregulación emocional del

estudiantado.

k) La recurrencia del uso de métodos tradicionales como exposiciones orales, reduce la motivación y participación de los estudiantes.

l) La ausencia de mecanismos para visibilizar y celebrar los logros de los estudiantes desmotiva el aprendizaje y la autorrealización.

Las hipótesis son entendidas como supuestos que requieren ser verificados para determinar su validez y utilidad. Ante esto se plantean las hipótesis de acción que pretenden desarrollarse durante este proyecto:

1) Si se capacitara a los docentes en la comprensión y aplicación de la transversalidad diferenciándola de la interdisciplinariedad, entonces se lograría una mejor integración de lo socioemocional en el currículo.

2) Si se diseñara e implementara un plan continuo de actualización en el ámbito socioemocional, entonces el profesorado podría mejorar sus prácticas y responder mejor a las necesidades de los alumnos.

3) Si los docentes aplicaran transversalmente estrategias socioemocionales (mindfulness, tutorías, dinámicas grupales), entonces mejorarían la disposición de los estudiantes y se estabilizarán sus estados emocionales.

4) Si se fomentara la colaboración y el trabajo colegiado entre docentes del mismo semestre, entonces se generaría mayor coherencia y apoyo mutuo en la planificación y prácticas pedagógicas para la enseñanza transversal de las habilidades sociales y emocionales.

5) Si se integraran actividades lúdicas y artísticas a la enseñanza de cada materia, entonces los estudiantes

desarrollarían mejores habilidades emocionales y sociales.

6) Si se incorporan estrategias dinámicas, trabajo colaborativo y actividades deportivas a la enseñanza de cada materia, entonces los estudiantes mejorarían la autorregulación emocional y la convivencia.

7) Si se establecieran mecanismos de reconocimiento y celebración de logros estudiantiles, entonces se incrementaría la autoestima, motivación y sentido de logro en los alumnos.

Reflexiones

Acerca de las hipótesis

En cuanto a la validación de las hipótesis se llegó a la reflexión de que los docentes requieren de: conocimiento y acompañamiento para la comprensión y aplicación de la transversalidad para diferenciarla de la interdisciplinariedad integrando al aspecto socioemocional en el currículo además de reconocer la importancia de diseñar un plan continuo de actualización en el ámbito socioemocional para mejorar las prácticas y responder a las necesidades a partir de estrategias diversas para mejorar la disposición de los estudiantes. Fomentar el trabajo colaborativo en colegiado de docentes del mismo semestre, generando mayor coherencia y apoyo mutuo. Incorporar actividades que involucren el arte, el deporte, el reconocimiento de los logros estudiantiles que incrementen la motivación y el sentido de logro.

Reflexiones acerca de la respuesta a la pregunta de investigación

Aún no se ha podido dar respuesta a la pregunta de investigación. Sin embargo se ha iniciado con la propuesta de

un plan de intervención como primera iniciativa para trabajar con los docentes en grupos colegiado para abordar la transversalidad desde las áreas que imparten. Como primera acción se plantea un curso de inducción en el que los docentes de la institución abordarán dos temáticas con los estudiantes del primer semestre, en esta primera sesión se rediseña y reorganiza un minitaller de inducción en el que se incorporan dos temáticas: “Importancia del aspecto socioemocional en la enseñanza” y “motivos y vocación magisterial”.

Pendientes

Que se organice el taller de transversalidad socioemocional para impartir a los docentes y se integren en los trabajos en colegiado actividades que promuevan este trabajo colaborativo entre docentes. Se continuará con el plan de intervención docente. No se ha logrado concluir este trabajo, sin embargo, se pretende hacer un cambio a partir de los primeros hallazgos para dar respuesta a la pregunta de investigación. 1) Taller socioemocional y su enseñanza transversal. 2) Observaciones en los salones de clase acerca de la aplicación de las estrategias y acompañamiento con retroalimentación, 3) Reuniones colegiado, 4) Ceremonias y eventos de reconocimiento estudiantil.

Referencias

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y bienestar. *Revista de investigación educativa*. 21(1), 7-43. https://congreso-inteligencia-emocional.com/wp-content/uploads/2018/12/Bisquerra_R_Educacion-emocional-y-competencias-2003.pdf

- Carranza, M. (2023). *Salud mental en adolescentes después de la pandemia*. Instituto Nacional de Salud Pública. <https://www.insp.mx/noticias/salud-mental-pandemia>
- Currículum y Valores. (2007, abril). Transversalidad e interdisciplinariedad. Blogspot. <https://curriculumyvalores.blogspot.com/2007/04/transversalidad-e-interdisciplinariedad.html>
- DOF (2021). *Ley General de Educación Superior*. CDMX, México https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5612365&fecha=20/04/2021
- Elliott, J. (2000). *La Investigación Acción en Educación*. Morata.
- Escuela Normal de Ticul (2023). *Reglamento Interno de la Escuela Normal de Ticul*. Ticul, México.
- Escuela Normal de Ticul (2025). *Informe de organización interna y gestión académica*. Ticul, México
- Gurria, E. (2023). La transversalidad en educación: definición, características y ejemplos. *Revista Aula*. <https://revistaaula.com/la-transversalidad-en-educacion>
- Jáuregui, S. Z. (2018). La transversalidad curricular: Algunas consideraciones teóricas para su implementación. *Boletín Redipe*, 7(11), 65–81. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6729074>
- Ruiz, J. (2023). Factores que afectan la salud emocional del estudiante normalista. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 45–63.
- Sagastizabal, M. & Perlo, C. (2006). *La investigación-acción como estrategia de cambio de las organizaciones*. Homo sapiens.
- SEP (2022). *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2022*. Anexo 5. https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/3EmyP2Zz8h-ANEXO_5_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf

Codiseño, un Proceso Colaborativo entre Docentes y Estudiantes en las Escuelas Normales

Raquel Concepción Sanches Rosas

Yuc03.rsanchezr@normales.mx

Adda Leticia Valencia Solís

Adiuxis@yahoo.com.mx

David Alejandro Quintal Segovia

Quintal.david.1d@gmail.com

Escuela Normal Superior de Yucatán

“Profesor Antonio Betancourt Pérez”

Resumen

El codiseño en educación superior, particularmente en las Escuelas Normales de México, es un concepto emergente que implica la colaboración conjunta de conocimiento entre docentes y estudiantes. Esta práctica se alinea con los Planes de Estudio 2022, diseñados como parte de la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales, bajo la coordinación de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), responsable de impulsar políticas educativas para la formación docente de calidad. El núcleo de este diseño curricular se fundamenta en el enfoque de capacidades propuesto por Martha Nussbaum (2012). En este contexto, como parte consecutiva de un protocolo previo de investigación, se realizó en la Escuela Normal Superior de Yucatán Prof. Antonio Betancourt Pérez (ENSY) durante el 2024 un ejercicio exploratorio donde se tuvo la oportunidad de analizar los marcos significativos de los docentes que implementan prácticas de codiseño en el salón de clases con sus estudiantes, teniendo la finalidad de identificar fortalezas,

debilidades y áreas de oportunidad, proponiendo acciones que contribuyan a la mejora educativa. Los resultados permitieron comprender las experiencias docentes en este proceso de enseñanza y su impacto en el compromiso estudiantil, generando aportes relevantes para el fortalecimiento institucional. Con relación a los hallazgos obtenidos, se sugiere exhortar tanto al personal docente como al estudiantado profundizar en el conocimiento del Plan y Programa de Estudios 2022, no solo como un documento de referencia curricular, sino como herramienta transformadora que guía la práctica educativa desde un enfoque de capacidades.

Palabras clave

Codiseño, escuelas normales, estudiantado, colaboración, capacidades

Introducción

Las Escuelas Normales de México enfrentan el reto de motivar al estudiantado y fortalecer su compromiso con el aprendizaje y la institución. Hoy en día contamos con los Planes y Programas 2022 que buscan responder a los desafíos actuales mediante el trabajo colaborativo entre docentes, estudiantes y directivos. Esta labor exige repensar el significado de enseñar y aprender, así como tener claridad en las metas y los procesos para lograr una educación de calidad.

Planteamiento

El enfoque curricular por capacidades entiende que algunas pueden ser innatas y otras se desarrollan en procesos formativos complejos en el seno familiar, comunitario e

institucional, pueden ser o no medibles, están asociadas a las subjetividades del ser humano, espiritualidad, emociones, creencias y símbolos que median en los procesos complejos de adquisición de conocimientos en la escuela y en la comunidad (Nussbaum 2012). Algunas investigaciones han explorado sobre la situación conductual como la atención, esfuerzo y mejora de tareas (Krause y Coatas, 2008), para alcanzar un aprendizaje significativo, la motivación en las aulas, y ahora se busca que el estudiante con su actitud se comprometa e involucre con su propio proceso (King, Haeng y Song, 2018). No podemos soslayar la flexibilidad curricular estatal que apoya y facilita la incorporación gradual y pertinente de elementos a los programas académicos, considerando las particularidades de los actores educativos y las condiciones institucionales, articulando el conocimiento teórico con la práctica profesional, fortaleciendo así la relación entre el ser, el saber y el saber hacer en la formación docente.

A partir de la experiencia como docente y en el codiseño nacional de los planes 2022, surge la pregunta: ¿Las actividades colaborativas de Codiseño fomentan las capacidades que debe desarrollar el estudiantado en las Escuela Normales para constituirse como agentes de cambio?

Marco teórico

El estudiantado normalista

Cuando se establece una relación de cooperación entre docentes y estudiantado normalista se generan ambientes armoniosos, positivos que posibilitan el desarrollo social e

intelectual logrando un entorno de aprendizaje donde se privilegia la participación (Cooper y Berna, 2002), es decir, considerar y forjar con los alumnos una especie de alianza (llamada así en este ejercicio) que permita abrir una vía de comunicación en la educación superior para lograr la mejora y el compromiso académico.

Desde la práctica docente en la ENSY, consideramos que cuando esta alianza se logra entre los profesores y estudiantes, se puede vislumbrar un proceso recíproco de colaboración donde ambos aporten con el fin de lograr el cambio, y la mejora; esto implica diversos niveles de participación, desde la conceptualización pedagógica o la toma de decisiones hasta los procesos participativos. Es fundamental que el profesor establezca relación cercana con los escolares a partir de sus intereses y circunstancias particulares para fomentar la interacción social a través de la colaboración, propiciar el trabajo colaborativo que permita compartir la responsabilidad de aprender con el profesor y con sus pares, tales como foros, encuentros normalistas, asistencia a coloquios, talleres, ferias, práctica experimental, investigaciones, etc.

Desde este enfoque, podemos mencionar a estudiosos que vislumbran esta acción desde la triple potencialidad (Bovill, 2011; y Bulley, 2011): a) Provocar la participación del estudiantado a nivel superior tanto en su aprendizaje como en relación a la institución; b) El diálogo que se establece entre el punto de vista del estudiantado y las expectativas del profesor, para llegar a acuerdos; c) Reconocer la voz del estudiantado como fuente de cambio al fomentar el análisis y la reflexión en el proceso, desarrollar conciencia

metacognitiva sobre lo que se está aprendiendo. Para ello es necesario trabajar con bases sólidas donde se dé la confianza y propiciar una relación intrínseca que se centre en la co-creación, (Escofet, Novella, Morín, 2021), un proceso de colaboración y reciprocidad a través del cual, todas las participaciones tienen un valor fundamental.

En este proceso de ayuda mutua con el estudiantado puede tener diferentes papeles (Bovill, 2016): a) consultor cuando comparten, analizan y discuten sus perspectivas sobre la enseñanza y el aprendizaje; b) coinvestigador, cuando realizan tareas de investigación en el marco de una asignatura o una temática; c) codiseñador, cuando diseñan actividades de aprendizaje y evaluación; d) representante, cuando sus voces contribuyen a la toma de decisiones en el marco institucional. Una de las formas de co-creación es el Codiseño (Escofet, Novella, Morín, 2021, pp. 825-828).

El Codiseño aplicado a la educación

El concepto de Codiseño, es relativamente nuevo y tiene que ver con acciones de creatividad colectiva y creación conjunta del conocimiento (Gros, 2019). Ahora bien, en los Planes de Estudio 2022, está referenciado como Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales que estuvieron en diseño y construcción del año 2022 al 2024, bajo la tutoría de especialistas de la DGEsUM, que es la encargada de proponer y coordinar las políticas educativas de educación superior para las instituciones formadoras de docentes, con el fin de lograr óptimos niveles de calidad, y equipos nacionales disciplinares constituidos por maestros de diferentes estados de la república mexicana que se abocan al planteamiento, discusión y fortalecimiento de los contenidos

disciplinarios de acuerdo a este enfoque.

En este estudio en particular, el objetivo del Codiseño, es darle oportunidad a los estudiantes de que tengan una intervención pertinente en sus procesos académicos considerándolos como agentes dinámicos que no solo participan en actividades de aprendizaje, sino también revisan críticamente y las ajustan a sus necesidades y contexto. Por eso se debe visualizar como una acción social ligada al entorno en el que se desarrollan o participan. Introducir este tipo de prácticas en las aulas, implica reconocer la naturaleza política de la educación, la necesidad de desafiar las formas de pensar y de actuar (Bovill, Aitken, Hutchison, Morrison, Roseweir, Scott y Sotande, 2010), alentando al estudiantado como participante importante, que tiene mucho por contribuir al ámbito educativo. Ello implica introducir paulatinamente un proceso de cambio para transformar la concepción del acto educativo que pasa de basarse en la transmisión de conocimiento a centrarse en la producción de este, implica repensar espacios, tiempos y lugares. (Escofet, Novella, Morín, 2021, p. 825).

En este sentido, el diseño curricular de Planes de Estudio 2022 de las Escuelas Normales desde el enfoque de capacidades centrales, está privilegiando el principio filosófico, éticos de justicia social a la dignidad humana para alcanzar una vida digna, buena, basadas en Nussbaum y Sen (2012), que privilegian una educación que incluya la alfabetización, la formación científica; el desarrollo afectivo y emocional; la reflexión crítica; vivir en comunidad en un territorio que combata la discriminación por razones de sexo, diversidad cultural y lingüística, género, capacidad física,

religión, nacionalidad, o cualquier circunstancia entre otros; (DOF, 2022, anexo1), de los cuáles la DGE SuM (2022) sostiene y considera los siguientes rubros: a) Justicia social; b) Saberes pedagógicos y experiencias; c) Vínculo con la comunidad; d) Derechos humanos; e) Interculturalidad crítica, interdependencia con la comunidad. f) Diversidad y pensamiento crítico; g) Inclusión, Sostenibilidad

Metodología

Se propuso una investigación a partir del concepto de Codiseño, cuyo objetivo es analizar los marcos significativos de los docentes que impulsan prácticas de Codiseño para fomentar el compromiso académico del estudiantado de la ENSY.

Método

La propuesta de investigación en la ENSY fue con estudiantes del cuarto semestre, y el enfoque metodológico cualitativo, enmarcado en el paradigma sociocrítico con la opción metodológica de la investigación basada en el diseño (Barab y Squire, 2004); y combinación de métodos mixtos (Wood y Smith, 2018), lo que permitió involucrar a todos los participantes desde los momentos iniciales del estudio, en este sentido, se adecua con el marco teórico y con el objetivo formulado. El diseño de la investigación fue iterativo, situado, y dirigido a la intervención, pero, simultáneamente, fundamentado en la teoría. La muestra del presente estudio estuvo conformada por un total de 11 docentes y 44 estudiantes del cuarto semestre de diferentes especialidades de dicha institución.

Contexto de estudio

Aplicación de instrumentos de recoja de datos de febrero a julio de 2024, involucrando a docentes disciplinas de: a. Química; b. Matemáticas; y c. Inclusión Educativa, en cuarto semestre con los estudiantes que iniciaron el programa de estudios 2022. Los procesos de Codiseño se centraron en los contenidos, la evaluación y las metodologías pedagógicas de los cursos implicados. Se invitó al profesorado y al estudiantado a participar.

Participantes, técnica de muestreo

La técnica de muestreo fue intencional seleccionando al profesorado, al equipo investigador y los estudiantes participantes.

Procedimiento de obtención y análisis de información

Se propuso utilizar la técnica del grupo de discusión (Boddy, 2005), no obstante, no se logró por diferentes circunstancias laborales de los profesores, por ello se recurrió a la tecnología digital, diseñando dos cuestionarios con preguntas abiertas específicas enfocadas al propósito obteniendo un diagnóstico oportuno sobre los alcances de los cursos de la nueva malla curricular. Este contempló 11 ítems para docentes, y 12 para estudiantes, en la plataforma Google Forms.

La obtención de información y coherencia se logró con preguntas claves para el proceso de codiseño, la percepción del estudiantado, la valoración de la experiencia desde la perspectiva docente y la existencia de elementos facilitadores y obstaculizadores. Para la aplicación de instrumentos se hicieron solicitudes oficiales ante la Dirección de la ENSY, se trabajó con coordinadores de

academia, el área de investigación, el departamento de Educación Inicial, los cuáles dieron, la validez, confiabilidad y factibilidad de los instrumentos.

El trabajo de gabinete tuvo complicaciones, 1. Deserción de un elemento del equipo investigador; 2. Cambios en la administración directiva; 3. Solicitud de validez del estudio a la nueva dirección escolar. Los instrumentos contemplaron los marcos significativos de los docentes: Tomado de (Escofet, Novella, Morín, 2021, p. 828) ajustado a las necesidades: a) El codiseño como forma de aprender. b). Finalidades del codiseño según el foco de incidencia. c) Principios nucleares del Codiseño. d)Estrategias para desarrollar procesos de codiseño.

Análisis de resultados

Se identificaron cuatro marcos significativos que impulsan prácticas de codiseño en la labor educativa, para fortalecer el compromiso académico del estudiantado como guía en la comprensión del codiseño no solo como una estrategia pedagógica, sino como oportunidad para motivar, implicar y responsabilizar a los estudiantes en su propio proceso formativo. El estudiantado se reconoce como agente activo en su aprendizaje, reflexión crítica, conciencia y responsabilidad sobre su formación académica.

Tabla 1

Participación de estudiantes en la encuesta

Especialidad	Porcentaje
Licenciatura en Inclusión Educativa	39.5%
Licenciatura en la Enseñanza de la y el Aprendizaje de la Química	39.5%
Licenciatura en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Matemáticas	20.9%

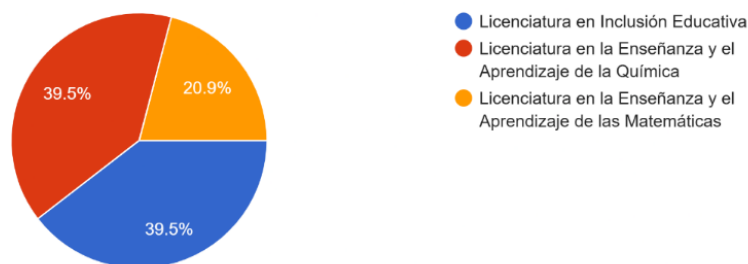


Figura 1. Porcentaje de participación por especialidad

Licenciatura en Inclusión Educativa y Química

Ambas especialidades mostraron un porcentaje de participación y satisfacción más alto porque percibieron el nuevo plan de estudios de manera positiva.

- **Inclusión Educativa:** Estudiantado y docentes destacan su enfoque en la flexibilidad y la pertinencia; que son acordes en las necesidades actuales.

- **Química:** Expresó satisfacción con el plan de estudios, se sienten empoderados y aprecian la calidad de su educación.

Licenciatura en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Matemáticas

Mostró una participación dividida sobre el plan de estudios más crítica y con problemas identificados.

- **Críticas Compartidas:** Alumnos y docentes consideraron que existe desconexión entre teoría y práctica, falta de didáctica y que el plan abarca mucho para el tiempo disponible.

- **Impacto en la Participación:** Insatisfacción y sensación de fallos estructurales en el plan como:

1. **Desinterés:** Algunos estudiantes no participaron suponiendo que la encuesta no conduce a un cambio real.

2. **Participación. Crítica:** Al sentirse frustrados, sí participaron, con respuestas más negativas, lo que contribuyó a un porcentaje más bajo de respuestas "Sí" en comparación con las otras especialidades.

Ante esto la percepción positiva del plan por parte de Inclusión Educativa y Química motivó una mayor participación y respuestas favorables, mientras que de Matemáticas resultó en una participación más dividida, lo que refleja la insatisfacción y los retos específicos de su especialidad.

Tabla 2

Participación de docentes en la encuesta

Especialidad	Porcentaje
Licenciatura en Inclusión Educativa	45.4%
Licenciatura en la Enseñanza de la y el Aprendizaje de la Química	27.2%
Licenciatura en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Matemáticas	27.2%

Fuente: elaboración propia

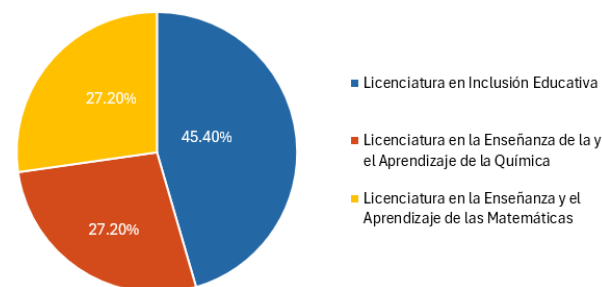


Figura 2. Porcentaje de participación docente

La poca participación de los docentes (11 en total) es un reflejo de los desafíos que enfrentan en su carga de trabajo diaria.

Factores Clave en la Participación de los Docentes

Sobrecarga de Trabajo y Falta de Tiempo: Poca disponibilidad de tiempo para la encuesta.

Críticas al Diseño Curricular: Docentes de la especialidad de Matemáticas, en particular, mostraron una participación más crítica. Uno señala que el plan "adolece de errores de construcción" y tiene un "robusto soporte teórico, pero insuficientes componentes didácticos". Es posible que este nivel de insatisfacción y la percepción de fallos en la estructura del plan motivaran más críticas a participar para expresar su descontento, mientras que otros, que no tenían una opinión tan marcada, optaron por no responder.

Inconsistencia en el Conocimiento del Plan: Aunque la mayoría de los docentes afirman conocer el plan, hay excepciones. Uno de Matemáticas señaló que no lo conocía completamente. Esta falta de familiaridad puede haber contribuido a una menor participación.

Comparación por Especialidad

Inclusión Educativa: Los docentes mostraron una percepción en general favorable sobre la accesibilidad y la pertinencia del plan, coincidiendo con la opinión de sus alumnos. La participación docente puede estar motivada por la satisfacción que sienten al ver que el plan funciona y se alinea con sus objetivos. b. Química respondió en la encuesta tuvo una visión positiva del plan y de su accesibilidad, lo cual valida la percepción de los estudiantes de su misma especialidad. C. Matemáticas: Este es el caso más notable de insatisfacción. Los docentes expresaron su reserva sobre la estructura del plan, coincidiendo con las críticas de alumnos sobre la falta de un enfoque práctico y didáctico; la

participación parece estar impulsada por la necesidad de señalar las deficiencias del plan, lo que explica la congruencia en las respuestas negativas entre alumnos y maestros. La baja participación de los docentes se debe principalmente a las limitaciones de tiempo. Sin embargo, la naturaleza de las respuestas, que son muy críticas, indica que la frustración con los aspectos técnicos del plan de estudios fue un factor que motivó a ciertos docentes a participar para expresar sus preocupaciones.

Análisis General de Resultados

Aspectos Positivos

Aceptación del Nuevo Plan de Estudios 2022: En general, tanto alumnos como docentes perciben que el nuevo plan de estudios es pertinente y adecuado a las necesidades educativas actuales. Destacan su enfoque humanista e inclusivo y su preparación para la práctica profesional. Un docente de Inclusión Educativa lo considera un "buen programa acorde a las necesidades actuales".

Flexibilidad Curricular: Los docentes valoran la flexibilidad del plan para realizar codiseño y adaptar los contenidos al contexto local. Uno de Química señala que, si bien se puede haber perdido en diseño, se ha ganado en accesibilidad con esta flexibilidad. Los alumnos también aprecian que las actividades se ajustan a sus necesidades y ritmos de aprendizaje.

Métodos de Enseñanza Activos e Innovadores: Se observa una tendencia positiva hacia la implementación de estrategias didácticas, lúdicas y el uso de tecnologías (TICs). Varios alumnos de Matemáticas y Química mencionan que

los docentes usan actividades didácticas, proyectos colaborativos, o plataformas como Classroom.

Participación y Empoderamiento del Alumno: Los docentes afirman que permiten a los estudiantes intervenir en sus procesos académicos. Alumnos de Inclusión Educativa y Matemáticas confirman que participan en debates, opinan, o proponen proyectos e ideas. Un alumno menciona que les aprueban crear sus propias clases para corregirlas y mejorar.

Fomento de Capacidades Clave: Las actividades aplicadas en el aula fomentan capacidades como la reflexión, la creatividad, la innovación y el pensamiento crítico. Esto es especialmente valorado por los estudiantes que sienten que los prepara para ser "agentes de transformación".

Aspectos Negativos

Falta de conocimiento en el desarrollo de las actividades del programa: Muchos alumnos no conocen o no recuerdan los cursos de flexibilidad curricular o los dominios del perfil de egreso.

Problemas de Planeación y Tiempos: Tanto docentes como alumnos señalan que la falta de tiempo es un obstáculo significativo. Los docentes reportan que el diseño de cursos de flexibilidad es laborioso y sin las horas de descarga adecuadas, mientras que los alumnos notan que a veces no se concluyen los temas por falta de tiempo.

Calidad de la Enseñanza Inconsistente: Los alumnos expresan que no todas las actividades son relevantes, calificándolas de "relleno" o "simples". La falta de didáctica en algunos docentes, especialmente en el área de Matemáticas, es una crítica notable.

Desconexión entre Teoría y Práctica: Un docente de

Matemáticas nota que el plan tiene un "robusto soporte teórico, pero insuficientes componentes didácticos". Los alumnos de esta especialidad corroboran que necesitan más didáctica específica para saber cómo enseñar.

Inconsistencia entre Docentes: Se observa diferencia en la calidad y el enfoque de la enseñanza entre docentes. Algunos alumnos reportan que no todos los docentes presentan su plan de estudios, lo que genera una experiencia de aprendizaje desigual.

Percepción de la Accesibilidad del Plan de Estudios por Especialidad

Inclusión Educativa: Tanto alumnos como docentes tienen una visión parcialmente positiva de la accesibilidad del plan de estudios. Un docente lo califica como accesible, otros medianamente; mientras que un estudiante lo considera flexible., la mayoría de esta especialidad se sienten cómodos con la estructura.

Química: La percepción de accesibilidad en esta especialidad es muy positiva por parte de los alumnos. Las y los docentes también lo considera accesible, aunque resalta que se requiere de un análisis profundo para su correcta aplicación.

Matemáticas: Los alumnos tienen una percepción más dividida. Uno lo considera accesible, otros no están seguros. Los docentes, uno lo califica accesible, mientras que otros manifiestan no estar muy seguro sobre la accesibilidad del plan de estudios.

Discusión

Este ejercicio tiene alcances y limitaciones que se

logran discutir a partir de los resultados obtenidos en la investigación que involucró a docentes y estudiantes de la Escuela Normal Superior de Yucatán, Prof. Antonio Betancourt Pérez, en el marco del proyecto sobre codiseño y participación en el nuevo plan de estudios 2022, centrada en el codiseño como estrategia de compromiso académico, emergiendo los siguientes hallazgos:

1. Conocimiento del plan de estudios 2022: Tanto docentes como estudiantes manifiestan conocer el Plan de Estudios 2022. Las y los docentes destacan que lo consideran pertinente, flexible y contextualizado, aunque algunos mencionan su implementación como "laboriosa". Por su parte, el estudiantado valora positivamente la claridad y estructura del plan, y asocian su conocimiento con una mejor comprensión de su formación profesional.

2. Aplicación didáctica y codiseño: El profesorado hace su planeación didáctica considerando dominios, saberes, desempeños y principios del plan de estudios. La mayoría indica que permiten a sus estudiantes sugerir algunas metodologías de evaluación lo que evidencia prácticas incipientes de codiseño. El estudiantado reconoce estos espacios de participación, señalando que se les permite opinar, proponer y desarrollar proyectos de forma activa.

3. Fomento de capacidades transformadoras: Tanto los docentes como el estudiantado coinciden en que las actividades realizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje están alineadas con el desarrollo de capacidades para la transformación cultural, social e histórica. Esto concuerda con el enfoque de capacidades de Nussbaum (2012) que sustenta el modelo curricular, y con el propósito

del codiseño como espacio de co-creación y participación crítica (Escofet, Novella y Morín, 2021).

Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación muestran que el codiseño en las Escuelas Normales, alineado al Plan de Estudios 2022, fortalece el compromiso académico y la participación del estudiantado. Docentes y alumnos coinciden en que estas prácticas impulsan el pensamiento crítico y el desarrollo de capacidades transformadoras (Nussbaum, 2012; Escofet, Novella y Morín, 2021).

El codiseño no solo mejora los procesos de enseñanza, sino que posiciona al estudiantado como agente activo en su formación, para consolidar su impacto, es fundamental el apoyo institucional y la apertura docente.

Se identificó una correspondencia clara con los marcos significativos del codiseño propuestos por Escofet, Novella y Morín (2021), lo cual permite afirmar que las prácticas analizadas responden tanto a los fundamentos teóricos como a los propósitos educativos del Plan de Estudios 2022.

Se evidenció al codiseño como, un proceso colaborativo entre docentes y estudiantes en la ENSY con la participación activa del estudiantado, en decisiones pedagógicas, coevaluaciones, y diseño de proyectos.

Los datos obtenidos destacan al Codiseño en el fortalecimiento, el compromiso académico y el desarrollo de capacidades como el pensamiento crítico, la reflexión y la acción transformadora, en concordancia con el enfoque de capacidades propuesto por Nussbaum (2012).

Se identificó la aplicación de principios nucleares del

codiseño como la justicia social, la inclusión, el respeto por la diversidad y el vínculo con la comunidad; Tanto docentes como estudiantes valoraron positivamente la flexibilidad, pertinencia y claridad del plan curricular.

Sé reconocieron diversas estrategias didácticas empleadas por los docentes: actividades colaborativas, debates, portafolios, uso de recursos digitales y proyectos integradores entre otras, todas alineadas con los principios del codiseño.

Los resultados confirman que el codiseño se está implementando acertadamente como una estrategia que favorece entornos de aprendizaje más participativos, horizontales y transformadores en la ENSY.

Se esperaba contar en este ejercicio con 15 docentes y 70 estudiantes, finalmente se obtuvieron 11 respuestas docentes y 44 estudiantes, esta diferencia entre lo esperado y lo efectivo constituye una limitación del estudio, considerando que la investigación se basó en un enfoque participativo e intencionado. Entre los factores que pueden explicar esta baja participación tenemos, en primer lugar, la condición laboral del profesorado, muchos de ellos contratados por horas o con cargas académicas en otros centros de trabajo, lo cual disminuye su disponibilidad para participar en procesos extracurriculares como encuestas o grupos de discusión.

Las diferencias en los horarios académicos y la dispersión de especialidades limitaron la posibilidad de establecer sesiones presenciales o sincrónicas para recabar la información.

En el caso del estudiantado, la recolección de datos

coincidió con momentos críticos del semestre, como cierres de proyectos, evaluaciones finales o periodos de prácticas profesionales, lo que probablemente influyó en su nivel de disposición para responder el cuestionario.

Se suma la posibilidad de falta de motivación o familiaridad con el proceso de codiseño, en especial si no todos los docentes promovieron este enfoque de manera sistemática.

A pesar de estas limitaciones, la muestra obtenida es representativa de diversas especialidades (Matemáticas, Química e Inclusión Educativa), lo cual permitió analizar con validez las percepciones y experiencias relacionadas con el codiseño.

Sugerencias

Para futuras investigaciones, se recomienda fortalecer las estrategias de convocatoria e involucramiento temprano del profesorado y el estudiantado, así como establecer tiempos institucionales específicos para favorecer la participación.

A partir de los hallazgos obtenidos, se sugiere exhortar tanto al personal docente como al estudiantado a profundizar en el conocimiento del Plan y Programa de Estudios 2022, no solo como un documento de referencia curricular, sino como herramienta transformadora que guía la práctica educativa desde un enfoque de capacidades.

Es fundamental que las y los docentes interioricen los principios y estructuras del programa, de modo que puedan diseñar experiencias de aprendizaje más coherentes, pertinentes y contextualizadas.

Se invita a los estudiantes a asumir un rol activo en su formación, explorando y comprendiendo los propósitos del plan de estudios, lo que les permitirá fortalecer su compromiso académico y construir una identidad docente crítica, reflexiva y comprometida con la transformación social.

Las actividades didácticas se orienten intencionalmente al desarrollo del pensamiento crítico, promoviendo la reflexión, el análisis argumentado y la toma de decisiones informada.

La población estudiantil de este estudio, que inicialmente cursó el cuarto semestre, ha experimentado una madurez cognitiva significativa en los últimos semestres, lo cual, junto con la experiencia de las Prácticas Profesionales Intensivas, ha fortalecido su comprensión y aplicación del codiseño según curriculum. Esta evolución ha transformado la relación docente-alumno hacia un enfoque más colaborativo y de mentoría en la elaboración de los trabajos de titulación, consolidando al estudiante como un agente activo que se infiere profundiza en el conocimiento del Plan 2022, alineándose a un exitoso perfil de egreso.

Referencias

- Barab, S. y Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1-14.
- Boddy, C. (2005). A rose by any other name may smell as sweet but “group discussion” is not another name for a “focus group” nor should it be. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 8(3), 248-255.
- <https://doi.org/10.1108/13522750510603325>
- Bovill, C., Cook-Sather, A., Felten, P., Millard, L., y Moore-Cherry, N. (2016). Addressing potential challenges in co-creating learning and teaching: Overcoming resistance, navigating institutional norms and ensuring inclusivity in student-staff partnerships. *Higher Education*, 71(2), 195-208.
- Bovill, C., y Bulley, C.J. (2011). A model of active student participation in curriculum design: exploring desirability and possibility. En Rust, C. (ed.). *Improving Student Learning. Global Theories and Local Practices: Institutional, Disciplinary and Cultural Variations*. Oxford Brookes University.
- Bovill, C; Aitken, G.; Hutchison, J.; Morrison, F.; Roseweir, K.; Scott, A. y Sotande, S. (2010). Experiences of learning through collaborative evaluation from a masters programme in professional education, *International Journal for Academic Development*, 15(2), 143-154.
- Cooper, B. y Brna, P. (2002). Supporting high quality interaction and motivation in the classroom using the social and emotional learning and engagement in the NIMS project. *Education, Communication and Information*, 2(4), 113-138.
- DGESuM, (2022). Planes y programas 2022.
- Escofet, A; Novella, A; Morín, V. (2011). El codiseño como impulso del compromiso del estudiantado universitario. *Aula Abierta*. 50(4), octubre-diciembre, 825-832
- Gros, B. (2019). *La investigación sobre el diseño participativo de*

entornos digitales de aprendizaje. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/144898>

Krause, K. y Coates, H. (2008). Students' engagement in firstyear university. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33(5), 493-505.

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.

Wood, P. y Smith, J. (2018). *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea.

**Estrategias de Intervención para Atender el Rezago
Escolar en Alumnos de 3er Grado de Primaria**

Zelmy Mayarina Cen Poot

zelmy.cen@upnmda.edu.mx

Valeria Alejandra Chab Najera

valeria.chab@upnmda.edu.mx

Karol Fernanda Toloza Burgos

karol.toloza@upnmda.edu.mx

Jesús Francis Martínez Ortega

jesus.martinez@upnmda.edu.mx

Universidad Pedagógica Nacional Sede Mérida

Resumen

Este proyecto de investigación en proceso aborda el rezago en lectoescritura detectado en una primaria de Mérida, Yucatán, un desafío clave para la educación en la región. La intervención se sustenta en una metodología cualitativa de enfoque sociocrítico y lúdico, traduciendo los principios teóricos del constructivismo (Ferreiro & Teberosky, 1979) y la pedagogía liberadora (Freire, 1970) en una secuencia de cuatro sesiones didácticas. Los resultados preliminares de la fase diagnóstica confirmaron la existencia del rezago y permitieron diferenciar las estrategias según las necesidades de los grupos. La principal contribución del trabajo es ofrecer un modelo de intervención teóricamente fundamentado y replicable que, al mismo tiempo que atiende las necesidades de los alumnos, funciona como un dispositivo de formación docente en la práctica, tanto para educadoras en formación como en servicio, alineándose directamente con la temática central del coloquio.

Palabras clave

Rezago escolar, pedagogía lúdica, competencia lectora, intervención educativa, formación docente.

Planteamiento del problema

Durante nuestras visitas a la primaria Rómulo Roza Peña, tuvimos la oportunidad de observar de manera directa la situación académica de los alumnos de tercer grado. Para obtener información más precisa, aplicamos una serie de encuestas diagnósticas que nos permitieron identificar las principales dificultades que enfrentan los estudiantes. Desde el inicio de la actividad, notamos que un gran número de niños presentaba problemas significativos en la lectura y la escritura. Muchos de ellos, al recibir las encuestas, no lograban comprender las preguntas de manera autónoma, por lo que constantemente solicitaban ayuda para leer en voz alta y entender el contenido. Asimismo, al intentar responder, se observaron limitaciones en el dominio de la escritura, lo cual dificultaba que pudieran expresar de manera clara sus ideas.

Esta situación evidenció un rezago escolar considerable, ya que a la altura del tercer grado se espera que los alumnos cuenten con habilidades básicas de lectura y escritura consolidadas, que les permitan avanzar hacia aprendizajes más complejos. Sin embargo, en este caso, dichas competencias aún no están desarrolladas en la mayoría de los estudiantes, lo cual representa un obstáculo para su desempeño académico general. Posteriormente, al finalizar la jornada de aplicación, tuvimos la oportunidad de dialogar con la maestra encargada del grupo. Ella nos

confirmó que, lamentablemente, sus alumnos presentan un atraso importante en comparación con los aprendizajes esperados para su grado escolar. La docente señaló que esta situación se ha convertido en un desafío constante dentro de su práctica, ya que debe destinar gran parte de su tiempo a reforzar contenidos básicos, lo que limita el avance hacia nuevos conocimientos.

La necesidad de realizar este proyecto de intervención se fundamenta en que la lectura y la escritura son competencias fundamentales que permiten a los estudiantes acceder al conocimiento y desarrollarse de manera integral. Esta problemática, observada en la primaria Rómulo Roza Peña de Mérida, se enmarca en los desafíos más amplios de la consolidación de la lectoescritura en la educación básica del estado de Yucatán. En un coloquio que celebra "La investigación en la formación de docentes del Renacimiento Maya", abordar una de las herramientas más esenciales para el acceso a la cultura y el conocimiento —la palabra escrita— cobra una relevancia particular. Un renacimiento educativo en la región depende, fundamentalmente, de asegurar que las nuevas generaciones posean cimientos sólidos en su capacidad de leer y escribir. Atender el rezago en el tercer grado es crucial para prevenir un desfase aún mayor en grados posteriores. Además, este proyecto busca contribuir al trabajo docente ofreciendo estrategias didácticas lúdicas y motivadoras, que impulsen la participación activa de los alumnos y fortalezcan su confianza al leer y escribir.

Objetivo General

Implementar estrategias pedagógicas y lúdicas que favorezcan el desarrollo de la lectura y la escritura en los

alumnos de tercer grado de la primaria Rómulo Roza Peña, con el fin de disminuir el rezago escolar y mejorar su rendimiento académico.

Objetivos Específicos

- Diagnosticar el nivel de lectura y escritura de los estudiantes para identificar áreas prioritarias de intervención.
- Diseñar y aplicar actividades lúdicas que fortalezcan la comprensión lectora y la producción escrita.
- Motivar a los alumnos para que desarrollen seguridad y autonomía al enfrentarse a textos escritos.

Marco Teórico

La educación básica y el desarrollo de competencias fundamentales

La educación primaria es una etapa esencial para el desarrollo integral de los niños, ya que en ella se sientan las bases para la adquisición de competencias que les permitirán desenvolverse de manera autónoma en la sociedad. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017), uno de los principales propósitos de la educación básica es que los alumnos consoliden sus habilidades de lectura, escritura y cálculo matemático, ya que estas competencias son transversales y fundamentales para acceder a los aprendizajes de todas las asignaturas.

Rezago escolar

El rezago escolar puede entenderse como la condición en la que un alumno no alcanza los aprendizajes esperados de acuerdo con su grado escolar. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

(UNESCO, 2015), este fenómeno suele deberse a múltiples factores: contextuales, familiares, institucionales y personales. En el caso específico de la primaria, el rezago en lectura y escritura afecta gravemente el rendimiento académico, pues limita la comprensión de textos y la capacidad de expresar ideas de manera escrita. En México, estudios del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2019) señalan que gran parte de los estudiantes de primaria presentan dificultades en comprensión lectora y producción escrita, lo que repercute en su permanencia y éxito escolar. Esto se refleja en el hecho de que un porcentaje importante de niños, al llegar a tercer grado, aún no domina las habilidades básicas que debieron haberse consolidado desde el primer ciclo escolar.

La lectura como herramienta de aprendizaje

La lectura es mucho más que el simple desciframiento de letras; implica comprender, interpretar y reflexionar sobre un texto. Ferreiro y Teberosky (1979) señalan que el proceso de adquisición de la lectura es constructivo, en el que los niños formulan hipótesis sobre el funcionamiento del sistema de escritura y avanzan de manera gradual hacia la comprensión de textos. Además, la lectura favorece el desarrollo del pensamiento crítico, la imaginación y la capacidad de análisis. Sin embargo, cuando no se adquiere de manera adecuada en los primeros grados, se convierte en un obstáculo que limita el aprendizaje en todas las áreas curriculares.

Metodología

La metodología empleada en este proyecto de

intervención se basa en un enfoque pedagógico activo, lúdico y diferenciado, que promueve la participación de los alumnos a través del juego, la colaboración y la práctica constante de la lectura y la escritura. Se pretende generar un ambiente motivador donde los niños aprendan de manera significativa y desarrollen confianza en sus propias capacidades. Cada actividad fue diseñada no solo como un ejercicio práctico, sino como la materialización de los principios teóricos que sustentan el proyecto. Se busca que, a través del juego, los estudiantes vivan la lectoescritura como un proceso de descubrimiento (constructivismo) y como una herramienta para expresar su propia voz (paradigma sociocrítico).

Enfoque

Se adoptó el enfoque constructivista y socio-interactivo, que considera al alumno como protagonista de su propio aprendizaje. Las actividades fueron diseñadas para que los niños construyan sus conocimientos a partir de experiencias concretas, el trabajo colaborativo y la interacción con materiales visuales, auditivos y kinestésicos.

Tipo de metodología

El proyecto tiene una metodología cualitativa y de intervención educativa, ya que busca comprender y mejorar una situación real dentro del aula —el rezago en lectura y escritura— mediante la aplicación de estrategias didácticas específicas y la observación del progreso de los estudiantes.

Etapas del proceso metodológico

El proceso de intervención se organizó en cuatro etapas, distribuidas a lo largo de seis sesiones:

a) Diagnóstico (Sesión 1, 2 y 3): Se identificó el nivel de dominio lector y escritor de los alumnos mediante

actividades lúdicas de detección (“Detectives de palabras”).

b) Intervención (Sesiones 4 y 5): Se implementarán actividades lúdicas centradas en el fortalecimiento de la fluidez lectora, la construcción de oraciones y la comprensión básica de textos. Cada sesión combina momentos de lectura colectiva, trabajo por estaciones y ejercicios de producción escrita y visual.

c) Consolidación (Sesión 6): Se aplicará una “Feria de juegos de lectura”, donde los alumnos pondrán en práctica lo aprendido de manera divertida, demostrando avances en la lectura y escritura.

Resultados

Resultados Preliminares: Diagnóstico del Rezago Escolar

La primera fase del proyecto, correspondiente al diagnóstico, arrojó resultados concretos que fundamentaron el diseño de la intervención. Durante las sesiones 1, 2 y 3, se observó una diferencia notable entre los dos grupos de tercer grado. En el grupo 3-A se detectó un rezago generalizado en las competencias de lectura y escritura, afectando a la mayoría de los estudiantes. En contraste, en el grupo 3-B solo tres alumnos mostraron dificultades significativas. Este hallazgo empírico fue determinante para la decisión metodológica de aplicar estrategias diferenciadas según el nivel de cada grupo, validando la necesidad de una pedagogía flexible y adaptada al contexto específico del aula.

Proyección de Resultados de la Intervención

A partir de la implementación de las estrategias diseñadas, se proyectan los siguientes resultados:

- **Mejora en la fluidez lectora y comprensión literal:** Se espera que los alumnos logren identificar y leer palabras completas, comprendan oraciones simples y puedan expresar, mediante el dibujo o la oralidad, el significado de textos breves.
- **Avances en la escritura y estructuración de oraciones:** A partir de las actividades “Frasas locas” y “Lee y dibuja”, se prevé que los estudiantes construyan oraciones con sentido, mejoren su ortografía y adquieran mayor confianza al escribir.
- **Incremento de la motivación y la participación:** Las dinámicas lúdicas y musicales favorecerán la participación activa y el disfrute del proceso lector, reduciendo la ansiedad y el rechazo hacia las tareas de lectura y escritura.
- **Desarrollo de habilidades metacognitivas y socioemocionales:** Al reflexionar sobre sus logros y dificultades, los alumnos podrán reconocer sus avances, fortalecer su autoestima académica y asumir un rol más autónomo frente al aprendizaje.

Discusión

El proyecto evidencia que el rezago escolar en lectura y escritura no se supera únicamente con ejercicios repetitivos, sino mediante experiencias significativas donde los niños construyan sentido al leer y escribir. Los resultados esperados dialogan con lo propuesto por Ferreiro y Teberosky (1979), quienes sostienen que el aprendizaje de la lectura es un proceso activo y constructivo. Asimismo, desde la mirada de Freire (1970), la alfabetización no solo implica

decodificar palabras, sino "leer el mundo" y comprender la realidad a través del lenguaje.

En este sentido, las estrategias implementadas como el "Bingo de palabras" o las "frases musicales" funcionan como mediaciones pedagógicas que favorecen la comprensión, la autonomía y la cooperación entre pares. Estas experiencias permiten que el aula se convierta en un laboratorio de aprendizaje crítico, donde los niños no solo aprenden a leer, sino que descubren el valor comunicativo y social del lenguaje. Finalmente, la incorporación de la docente titular en la “Feria de lectura” reforzará la sostenibilidad del proyecto, garantizando que las prácticas exitosas puedan mantenerse y adaptarse a futuro. La observación constante y la retroalimentación cualitativa permitirán identificar los avances individuales y grupales, así como los factores que limitan o potencian el aprendizaje.

Conclusiones

Este proyecto de intervención demuestra que es posible abordar eficazmente el rezago en lectoescritura a través de estrategias lúdicas, participativas y con un sólido fundamento teórico. Más allá del impacto proyectado en los estudiantes, el trabajo se revela como un ejemplo paradigmático de la "investigación en la formación de docentes": las autoras, como futuras educadoras, se forman a sí mismas en la investigación-acción, al tiempo que contribuyen a la práctica de la docente titular y generan un beneficio directo en el aula. Esta intervención, por tanto, no solo ofrece un modelo pedagógico, sino que ilustra un ciclo virtuoso de formación y mejora continua. Se concluye que

este tipo de investigación situada es una herramienta poderosa para el "Renacimiento Maya" educativo que se busca en Yucatán, al fortalecer desde la base las competencias fundamentales de los niños y las capacidades profesionales de sus maestros. Como prospectiva, se recomienda explorar la integración de estas estrategias con recursos digitales, en diálogo con la temática de "Cultura digital, TICS, IA en la formación de docentes", para potenciar su alcance y efectividad.

Referencias

- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *La educación obligatoria en México. Informe 2019*. INEE.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2015: 2000-2015 – Logros y Desafíos*. UNESCO.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. SEP.

Anexo 1

Cronograma de Actividades

SESIONES 1, 2 Y 3: DETECTIVES DE PALABRAS (DIAGNÓSTICO Y CONCIENCIA DE PALABRA)
OBJETIVO: Confirmar el nivel de lectura de cada niño y comenzar la transición de la lectura silábica a la de palabra completa a través del juego.
ACTIVIDADES
GRUPO: 3-A
Presentar la letra de una canción infantil muy conocida y corta, en un cartel grande. Cantarla con ellos varias veces, señalando las palabras a medida que avancemos.
Estaciones de trabajo: "Bingo de palabras" y "Rompecabezas de palabras". Fundamentación: Esta actividad se alinea con la perspectiva constructivista de Ferreiro y Teberosky (1979), ya que, en lugar de una repetición mecánica, invita a los niños a formular y verificar hipótesis sobre la correspondencia entre el sonido de la palabra completa y su forma escrita, promoviendo una transición de la lectura silábica a la global.
GRUPO: 3-B
Misma actividad: "Bingo de palabras" y "Rompecabezas" igual que el grupo 3-A, pero con palabras nuevas o más largas (bisílabas y trisílabas).

SESIÓN 4: CONSTRUYENDO FRASES MUSICALES (FLUIDEZ Y ESTRUCTURA ORACIONAL)
OBJETIVO: Desarrollar la fluidez en la lectura de frases cortas y comenzar a internalizar la estructura de una oración simple (sujeto + verbo).
ACTIVIDADES
GRUPO: 3-A
Memorama de oraciones y Frases locas. Fundamentación: La actividad "Frases locas" se fundamenta en los principios sociocríticos de Freire (1970), pues permite a los estudiantes transitar de un rol pasivo de decodificadores a uno activo de creadores de significado, manipulando el lenguaje para construir y deconstruir la realidad de forma lúdica y colaborativa.

GRUPO: 3-B
Escuchar una estrofa corta de una canción y repetirla enfatizando ritmo y pausas. “Memorama de oraciones” + reto: inventar una oración nueva.

SESIÓN 5: ¿QUÉ NOS DICE LA CANCIÓN? (COMPRENSIÓN LECTORA BÁSICA)
OBJETIVO: Conectar la lectura fluida de oraciones con la extracción de significado literal de un texto corto.
ACTIVIDADES
GRUPO: 3-A
Leer la estrofa completa de una canción juntos varias veces. Trabajo en pares: rodear la respuesta a preguntas en el texto y dibujarla. Fundamentación: Esta dinámica trasciende la simple decodificación al requerir que el estudiante construya una representación visual del significado del texto. Este acto de "traducir" la palabra escrita a una imagen es una manifestación del proceso constructivo de la comprensión lectora.
GRUPO: 3-B
Lectura compartida: La docente lee, los alumnos siguen con el dedo. Leer en pareja, subrayar respuestas y dibujar su interpretación.

SESIÓN 6: FERIA DE JUEGOS DE LECTURA (CONSOLIDACIÓN Y TRANSFERENCIA)
OBJETIVO: Reforzar las habilidades trabajadas de manera lúdica e involucrar a la docente titular para mostrarle las estrategias y fomentar la sostenibilidad.
ACTIVIDADES
GRUPO: 3-A y 3-B
El aula se convierte en una "feria" con 3 estaciones: Bingo de palabras, Frases locas, y "Lee y dibuja". Se invita a la docente titular a participar. Fundamentación: La feria funciona como una <i>praxis</i> freireana, donde la acción (jugar) y la reflexión (aplicar lo aprendido) se integran en un evento comunitario que celebra el conocimiento como una construcción social y no como un acto individual y aislado.

Materiales didácticos para la enseñanza-aprendizaje de la lengua maya

Alan David Chan Chan

alanchan3005@gmail.com

José Baltazar Uc Uc

cursoescolar20.21enep@gmail.com

Escuela Normal de Educación Preescolar

“Profa. Nelly Rosa Montes de Oca y Sabido”

Resumen

La temática habla sobre los materiales didácticos para la enseñanza-aprendizaje de la lengua maya en el nivel preescolar indígena, la cual se plantea como una problemática, puesto que no se diseñan ni implementan materiales didácticos para la enseñanza de la lengua maya en el jardín de niños indígena analizado, convirtiéndose en una barrera en la educación de los infantes pertenecientes a contextos indígenas. Por lo tanto, esta investigación resulta una valiosa oportunidad para una mejora profesional del docente, que le permita desarrollar y poner en práctica habilidades y conocimientos para brindar una educación digna, inclusiva y de calidad, además de que se fortalezca competencias relevantes mediante la intervención educativa. Todo lo anterior permitirá generar experiencias significativas para consolidar su identidad como docente comprometido con la transformación educativa y el bienestar de sus estudiantes. El trabajo se elaboró empleando la metodología de la investigación acción y las herramientas del Enfoque del Marco Lógico.

Palabras clave

Materiales didácticos, educación preescolar indígena, lengua maya

Planteamiento del problema.

Durante las prácticas profesionales del 7° y 8° semestres, de la Licenciatura en Educación Preescolar Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe (LEPIEB), se detectó una problemática, que fue la falta de la implementación de materiales didácticos para la enseñanza de la lengua maya, en un centro de educación preescolar indígena; se esperaba que la institución fuese una fuente y un instituto que le de promoción y aceptación a la cultura del contexto, siendo en este caso la maya y específicamente a su lengua, sin embargo en las prácticas se pudo observar que esta promoción se vio delimitada por la falta de recursos y materiales con los cuales se pueda generar una enseñanza-aprendizaje en los infantes.

El problema radicaba en la falta de materiales didácticos para la enseñanza de la lengua maya, en donde se observó una carencia de la importancia y relevancia de dicho tema en el sistema educativo, desde los directivos y encargados de brindar esta educación bilingüe, así como los docentes en el aula, en donde es muy escaso los materiales para poder ejercer un trabajo profesional que cumpla con los requerimientos básicos para la promoción de la cultura, tradición y lengua de los pueblos originarios.

De acuerdo con Escobar (2008) no solamente se trata de una preservación o un acto de conservación de la lengua y cultura de los pueblos indígenas, se trata de una

lucha constante en contra de la globalización, de la modernidad y el capitalismo global, preservar la lengua y la cultura es luchar por la autonomía de los pueblos indígenas y por los pilares de una identidad.

En cuanto al país, junto con los cambios de los planes y programas de estudios que se han presentado en los últimos años, se pretende tener centros educativos que permitan realzar el valor de preservar las culturas y las lenguas de los pueblos originarios, puesto que en México existen más de 60 lenguas indígenas, de los cuales con el paso del tiempo se han ido perdiendo, teniendo así una problemática en la falta de la promoción y preservación de las lenguas indígenas a nivel nacional.

Para el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) es de la más alta prioridad y es un compromiso ético preservar las más de 68 lenguas indígenas de México, aseguró el director general, Adelfo Regino Montes; “vamos a destinar todos nuestros esfuerzos, programas y recursos, en particular de los Programas para el Bienestar de los Pueblos Indígenas (PROBIPI) y de Atención a la Educación Indígena (PAEI), para ese propósito” (INPI, 2022, Párr. 1).

Para el estado de Yucatán la importancia de buscar una promoción y preservación de la lengua originaria es un factor predominante y urgente, puesto que datos del INEGI (2020) demuestran que la cuarta parte de la población Yucateca domina la lengua indígena, demostrando así el rezago que existe en el estado con respecto a la práctica de la lengua indígena, mostrando que ni la mitad de la población habla la lengua originaria, por ello se requiere tener en el estado un realce y relevancia en la promoción y

protección de la lengua, buscando una lucha de preservar una identidad y característica.

En el plantel educativo donde se realizaron las prácticas profesionales, se presentó una ausencia de la lengua indígena en la práctica docente, limitando la promoción y preservación de ésta, ya que no se usaban materiales didácticos que fomenten la enseñanza-aprendizaje de la lengua maya, por tal motivo el compromiso docente que se hace presente en este documento, es la búsqueda de materiales y metodologías didácticas que tengan vigente el fomento de la educación bilingüe, buscando impulsar y preservar la lengua indígena maya, propio de la comunidad, del estado y el contexto en donde se realizan las prácticas profesionales.

La falta de los materiales didácticos para la enseñanza-aprendizaje de la lengua maya, le llevó a tener una controversia personal, en donde se cuestionó si seguir los ideales y requerimientos de las normativas de la educación indígena, o llevar a cabo el trabajo docente como se acostumbra en el jardín de niños, sin la presencia de la lengua indígena e ignorando todo aquello inclusivo en cuanto a la lengua originaria de la comunidad, siendo esta la lengua maya.

Por tal motivo, se enfocó en trabajar esta área que compete a la Licenciatura en Educación Preescolar Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe (LEPIEB), con la intención de ir en la búsqueda de materiales, recursos y medios didácticos que favorezcan en la preservación y promoción de la cultura y la lengua maya, de tal manera que en el salón de clases se sienta una presencia de dicha lengua

y una inclusión significativa, delimitando cualquiera barrera que pueda entorpecer la problemática planteada.

De manera concreta se buscaba reconocer y aprender la relevancia de los materiales didácticos bilingües en los centros de educación preescolar indígenas, de tal manera que pueda llevar a su elaboración e implementación en el aula, con la intención y el propósito de eliminar dicha problemática como barrera en la educación de los pueblos originarios en cuanto a su primera lengua, mejorando la práctica educativa, así como el trabajo docente con nuevos métodos y metodologías de enseñanza-aprendizaje bilingües.

Es por ello que el presente trabajo tiene como objetivo debilitar esta barrera educativa, buscando mejorar la educación del medio indígena en un tema fundamental como lo es la promoción de la tradición, cultura y lengua maya, en el cual se tengan conocimientos fundamentales del tipo de metodologías y estrategias más pertinentes para transmitir en los infantes una apreciación cultural y se sientan partes de una identidad como lo es la cultura maya.

Marco teórico

Como marco teórico se tomaron en cuenta tres estudios preliminares, el primero fue una tesis realizada en la Universidad de Granada, el cual lleva como título: Elaboración de materiales didácticos, en lenguas minoritarias desde la interculturalidad: propuesta de un modelo a partir del maya en México, en donde se pudo observar la gran referencia que tienen ante el país de México, que se menciona como uno rico culturalmente, que

a pesar de tener un compromiso estrecho en conservar sus culturas, no logran realizarlo positivamente, puesto que en el país existe en gran cantidad la discriminación y la falta de valorización por los grupos bilingües, tal es el caso de la lengua maya en Yucatán.

Así mismo se elucidó la gran problemática que enfrenta el país al no buscar una estrategia directa en las instituciones indígenas, al carecer de recursos, libros y materiales necesarios para la promoción de las lenguas originarias, pues se menciona que: Aunado a esta problemática, los indígenas deben coexistir con la persistente discriminación por parte del resto de la población, lo que ha provocado que ellos mismos oculten que son hablantes de alguna lengua originaria, disminuyendo, por tanto, sus ámbitos de uso. Por si esto fuera poco, la violación a los derechos humanos y lingüísticos (INALI, 2009).

Como segundo documento se revisó un proyecto terminal para alcanzar el grado de maestría en tecnología educativa, titulado Material didáctico, estrategias de enseñanza y aprendizaje en lengua maya a través de los medios tecnológicos y de comunicación, en donde se habla sobre la creciente problemática de la dificultad de enseñar la lengua maya en las instituciones de educación preescolar indígenas, se centran sobre la falta de materiales didácticos y la falta de capacitación de los docentes para poder enseñar y transmitir dicha lengua, de manera efectiva.

Esta situación impacta negativamente en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los niños, contradiciendo el perfil de egreso de lenguaje materno en

preescolar, que busca que los niños utilicen su lengua materna con eficacia y seguridad en diversos contextos (Che, 2022).

Tras la falta de los materiales didácticos para la enseñanza de la lengua maya y la falta de capacitación de los docente, el presente artículo presenta una propuesta de un curso virtual asincrónico a 20 maestros de preescolares indígenas, de la zona 035, en donde menciona que el curso tuvo un impacto positivo en los maestros, puesto que al finalizar demostraron una fuerte confianza en sí mismo sobre tener en cuenta y reconocer las formas en las cuales se debe de enseñar la lengua maya, abordando medios digitales para la creación de actividades y dinámicas que favorezcan la lengua maya en el aprendizaje de los alumnos.

Como tercer documento, se revisó un artículo titulado: Creación de materiales didácticos bilingües para niños y niñas mayas de Yucatán, México, en donde habla acerca de la generación y elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de la lengua maya como una problemática. Este trabajo a pesar de haberse planteado para una escuela primaria en el municipio de Maní nos da un referente teórico sumamente relevante, se menciona que a pesar de usar la lengua maya en el intento de promover y preservarla, esta no deja de ser una falta y una problemática puesto que en el ámbito educativo central no se encuentra ningún material diseñado efectivamente para la enseñanza de la lengua maya.

Parte de los problemas arriba enunciados reside en el hecho de que los materiales didácticos, los libros de texto y el contenido de estos es culturalmente inapropiado, cuando

no irrelevante para los niños y niñas de lengua y cultura maya de Yucatán. A pesar de ello, esos materiales inadecuados se emplean con frecuencia y a veces son el único recurso didáctico de los profesores de primaria indígena en Yucatán (Mijangos, 2019).

Por ello el propósito principal del artículo fue evaluar y analizar todos estos materiales didácticos que el gobierno y la Secretaría de Educación en cierta parte propone y ofrece a los estudiantes una capacitación sobre cómo aprender sobre la lengua maya. Los resultados obtenidos no fueron del todo positivos puesto que, al evaluar a la población estudiantil, muchos de los grados y grupos mencionan que varias de las actividades y las lecturas que se encuentran en los libros de texto son complejos y poco comprensibles, lo cual dificulta directamente al docente en la promoción de la lengua maya, así como para el alumno, complicando comprender la lengua y no poder generar aprendizajes significativos.

Metodología.

Para iniciar con la detección de la problemática, se elaboró un análisis FODA, en donde se vislumbraron las fortalezas y debilidades del licenciado, el cual favoreció ampliamente para saber y conocer la situación, desde las propias características y necesidades.

Posteriormente y de acuerdo con el Enfoque del Marco Lógico (EML) se realizó un árbol de problemas para plasmar todas y cada una de las ideas que se tendría para conseguir objetivos específicos que den marcha a la resolución del problema central. Se identificaron las posibles causas del conflicto, generando de forma organizada un

modelo que explique las razones y consecuencias del problema. Para luego diseñar un árbol de objetivos, con un objetivo central que contribuiría a la atención de la problemática central, junto con las causas detectadas que lo originan, estableciendo acciones a realizar.

También se empleó el Enfoque del Marco Lógico (EML) a través de sus valiosas herramientas como los son el árbol de problemas, el árbol de objetivos y la matriz de acción. El EML, es ampliamente utilizado para diseñar, ejecutar, supervisar y evaluar proyectos. Contiene dos etapas primordiales:

Identificación del problema y alternativas de solución, en la que se analiza la situación existente para crear una visión de la situación deseada y seleccionar las estrategias que se aplicarán para conseguirla. Existen cuatro tipos de análisis para realizar: al análisis de involucrados, el análisis de problemas (imagen de la realidad), el análisis de los objetivos (imagen del futuro y de la situación mejor) y el análisis de estrategias (comparación de diferentes alternativas con respuesta a una situación precisa). La etapa de planificación, en la que la idea del proyecto se convierte en un plan operativo práctico para la ejecución. En esta etapa se elabora la matriz del marco lógico (Ortegón, Pacheco y Prieto, 2015, p.15).

Con todo lo anterior se construyó el plan de acción, dicha propuesta se pudo diseñar y analizar por medio de una matriz de acción, en la cual se plantearon metas específicas para poder alcanzar los objetivos particulares y el objetivo general, al igual cada una de las acciones a realizar con los medios y recursos que se requerirán para complementar el

plan de acción y poder trabajar firmemente en la mejora educativa y cumplir los objetivos planteados anteriormente. Se especificaron las metas, actividades, recursos y evidencias de verificación, que se deberán de llevar a cabo para trabajar con los objetivos generales y particulares planteados.

Una vez determinada la problemática central, se plantea su atención mediante la elaboración e implementación de estrategias en el aula con la intención y el propósito de subsanar la problemática como barrera en la educación de los pueblos originarios en cuanto a su primera lengua, mejorando la práctica educativa, así como el trabajo docente con nuevos métodos y metodologías de enseñanza-aprendizaje bilingües.

Este trabajo también se basó en la investigación acción, Vidal y Rivera (2007) mencionan que la investigación-acción es:

Una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen (p. 1).

La investigación acción permite al docente reflexionar y adentrarse en su prácticas, buscando un objetivo de mejora y poder realizar un planteamiento específico para buscar una transformación a través de la propuesta de mejora y la elaboración de un plan de acción; a través de dicho proceso de mejora se busca contribuir y desarrollar acciones coherentes e innovadoras para profundizar la problemática y combatirla desde el punto de

vista del profesorado y el ámbito en el que este se desenvuelve, con el fin de lograr una mayor conciencia y una transformación que permita darle una resolución a la problemática inicial a la que se enfrentó el docente.

Se considera más factible implementar la metodología de investigación acción, puesto que con ella se garantiza la identificación de la problemática de una manera más amplia y referente, en donde se requiere investigar profundamente acerca del tema con el cual se trabajará, buscando la solución, estrategias y metodologías adecuadas y pertinentes para finalmente poder poner en práctica dichas estrategias, con el fin de combatir y plantear una idea de mejora en contra de la problemática que se vive en el plantel preescolar.

En la revista titulada En Volverse críticos: educación, conocimiento y acción investigación (como se citó en Peralta y Mayoral, 2022) señalan que investigación acción se percibe como una forma de indagación autorreflexiva realizada por los integrantes de una comunidad para mejorar la lógica y la justicia de sus propias acciones. El proceso pasa por momentos ontológicos en los que los profesionales critican su práctica, reconocen lo que es bueno y se benefician de sus fortalezas, además de comprender qué necesita atención e implementar medidas para mejorar.

Por ello se reitera que la investigación acción fue la mejor metodología para llevar a cabo el estudio, con ello se garantiza una autorreflexión en donde se pretende realizar la búsqueda de habilidades, áreas de oportunidad y amenazas que puedan contribuir a favor de la búsqueda de la resolución de la problemática, así como una evaluación de las prácticas

y sus implicaciones en ellas, buscando adentrarse a la problemática y comprender el contexto en el que se desenvuelve, analizando y contemplando los recursos que posibilite encontrar e implementar la propuesta de mejora y así contribuir a la resolución de la problemática inicial y favorecer una educación positiva para los niños y las niñas.

Resultados.

Se efectuó la primera intervención, en este proceso de diseño y creación de materiales, recursos y planeaciones para la enseñanza de la lengua maya, se pudo identificar que se carecía de una fuente confiable en la cual un docente pueda acudir y poder tomar ideas, ejemplos de materiales diseñados para la enseñanza de la lengua maya.

Es aquí en donde fundamentalmente se pone a prueba la vocación y el conocimiento del docente, puesto que con sus propios méritos tiene la complicada tarea de diseñar y crear cada situación, cada planeación y material didáctico desde cero, iniciando desde la estructuración de la idea, así como la creación de las palabras, frases, oraciones a trabajar para posteriormente traducirlo a la lengua maya y poder trabajarlo en el salón de la mejor forma posible.

Las acciones diseñadas para alcanzar el objetivo se realizaron de manera eficaz, sin embargo a pesar de los aprendizajes significativos que pudieron tener los alumnos, se consideró que aún se podía mejorar en la práctica educativa y la relación de los materiales didácticos para la enseñanza de la lengua maya, puesto que al realizar la primera intervención, se detectó que no bastaba con diseñar materiales atractivos y llamativos, sino que también se

requería de espacios y momentos en los que los alumnos se sientan motivados a aprender y no sientan un aburrimiento al estar en un espacio cerrado como el salón.

Después de analizar los resultados obtenidos en la primera intervención se observó y se reflexionó sobre los espacios que se requerían para poder contribuir a un aprendizaje significativo, de modo que en busca de la innovación docente, no fue suficiente una vuelta, por lo que se requirió una reestructuración de la propuesta de acción y así poder seguir mejorando en la práctica educativa, con la finalidad de poder concluir y tener en evidencia los mejores aspectos y características para los materiales didácticos en la enseñanza de la lengua maya, abarcando todo ámbito posible, desde el tipo de actividades, tipo de materiales así como el tipo de espacio en donde se transmiten los aprendizajes.

A pesar de los resultados favorables que se obtuvieron en la primera intervención, surgieron algunas debilidades y problemáticas, como la falta de interés de los alumnos al estar en un ambiente de aprendizaje donde no se sentían cómodos, ya que preferían estar en un entorno más abierto y no tan cerrado como lo es el salón, es decir que preferían espacios como la cancha, el área de juegos o el jardín de la escuela, la falta de interés hacia los materiales didácticos fue una problemática que se presentó de igual forma, puesto que se observó que los tamaños y los tipos de materiales no eran los más atractivos para los niños y niñas, entre otras cuestiones presentadas.

En la segunda intervención se obtuvieron resultados significativos y muy positivos, puesto que se tomó como base el interés de los alumnos para diseñar las situaciones

didácticas, además de trabajar colaborativamente con los padres de familia en la elaboración de los materiales didácticos. Se obtuvieron materiales didácticos de suma calidad y sobre todo con los cuales se pueda garantizar un gran interés por parte de los alumnos por aprender las palabras en lengua maya, cumpliendo con el objetivo general, que nos menciona la implementación y uso de materiales didácticos para la enseñanza de la lengua maya.

Discusión.

Los tres estudios preliminares, anteriormente, ayudaron al normalista a tener un mejor conocimiento sobre cómo encontrar, realizar y elaborar los materiales didácticos.

Con la revisión de la primera tesis doctoral en la búsqueda de los materiales didácticos existentes, pudo encontrarse libros que actualmente no se reimprimen, pero existen en varias bibliotecas comunitarias o inclusive en las instituciones indígenas y de manera digital, en donde se clasificó de la siguiente forma, 1. Libros para la enseñanza de la lengua maya, 2. Libros de arte, 3. Materiales en general y 4. Obras de consulta. Se puede elegir un tema en particular para poder implementar los materiales didácticos en lengua maya. Puede ser un video con guiones en maya o un cartel.

Con el segundo estudio se encontró la propuesta de la elaboración de los materiales didácticos por medio de los medios digitales, empleando plataformas populares en línea, de los cuales se utilizó, Canvas, Nearpod, Powtoon. Con ello los docentes tuvieron la oportunidad de conocerlos, indagar e investigar todo sobre cada plataforma, las herramientas

que ofrecen, así como las posibilidades de diseño y creación para los materiales en lengua maya, en donde se tuvo un resultado sumamente positivo. Esto podría ser una opción para atender la problemática, sin embargo, se requiere de un sistema de internet en los planteles preescolares indígenas para poder aplicarlos.

Finalmente tenemos como tercer documento, un artículo titulado: Creación de materiales didácticos bilingües para niños y niñas mayas de Yucatán, México, en donde habla acerca de la generación y elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de la lengua maya como una problemática; este trabajo a pesar de haberse planteado para una primaria en el municipio de Maní, nos da un referente teórico sumamente relevante, se menciona que a pesar de usar la lengua maya en el intento de promover y preservarla, esta no deja de ser una falta y una problemática puesto que en el ámbito educativo central no se encuentra ningún material diseñado efectivamente para la enseñanza de la lengua maya.

Parte de los problemas arriba enunciados reside en el hecho de que los materiales didácticos, los libros de texto y el contenido de estos es culturalmente inapropiado, cuando no irrelevante para los niños y niñas de lengua y cultura maya de Yucatán. A pesar de ello, esos materiales inadecuados se emplean con frecuencia y a veces son el único recurso didáctico de los profesores de primaria indígena en Yucatán (Mijangos, 2019).

El propósito principal del artículo fue evaluar y analizar todos estos materiales didácticos que el gobierno y la Secretaría de Educación en cierta parte propone y ofrece a

los estudiantes una capacitación sobre cómo aprender sobre la lengua maya, los resultados obtenidos no fueron del todo positivo, puesto que al evaluar a la población estudiantes muchos de los grados y grupos mencionan que varias de las actividades y las lecturas que se encuentran en los libros de texto son complejos y poco comprensibles, lo cual dificulta directamente al docente en la promoción de la lengua maya, así como para el alumno, complicando comprender la lengua y no poder generar aprendizajes significativos.

Al concluir la revisión y contrastar los resultados, el docente se percató que es muy complicado encontrar materiales didácticos sobre la enseñanza de la lengua maya, por lo que la vocación y la preparación docente juega un papel sumamente importante, en donde se tiene que asumir un papel de creador, con la finalidad de diseñar, elaborar e implementar materiales didácticos para la enseñanza de la lengua maya; por ello como docentes en esencial dominar los recursos didácticos digitales, puesto que en esta época, la mejor forma de diseñar los materiales didácticos que no existen, son con plataformas digitales como Word, Canva, Power Point, entre otras aplicaciones y plataformas en línea.

El docente debe además asumir un carácter de iniciativa para la elaboración de los materiales didácticos que permitan expresar frases, textos y oraciones en las actividades, dinámicas y materiales didácticos en la lengua originaria en este caso la lengua maya.

Conclusiones

La preservación de las lenguas originarias es un reto urgente en el contexto educativo indígena, especialmente en

la educación preescolar, donde se sientan las bases del desarrollo cultural y lingüístico de los niños, este trabajo parte del reconocimiento de la falta de promoción de la cultura maya y las prácticas educativas actuales, proponiendo una intervención pedagógica centrada en el diseño de materiales didácticos que fomenten la enseñanza de la lengua maya, a través de un enfoque contextualizado, se requiere fortalecer la identidad cultural de los infantes, promoviendo aprendizajes significativos que reconozcan y valoren su herencia.

Se busca la mejora de la educación en el medio indígena, tarea fundamental como la promoción de la tradición, cultura y lengua maya, en el cual se tengan conocimientos fundamentales del tipo de metodologías y estrategias más pertinentes para transmitir en los infantes una apreciación cultural y se sientan parte de una identidad como lo es la cultura maya.

Referencias

- Che, J. (2022) *Material didáctico, estrategias de enseñanza y aprendizaje en lengua maya a través de los medios tecnológicos y de comunicación*. Tecnológico de Monterrey,
- Escobar, A., (2008) *Territorios de diferencia: Lugar, movimientos, vida, redes*. Samava Impresiones.
- Mijangos-Noh, J. C., Canto-Herrera, P. J., & Cauich Muñoz, A. J. (2010). Creación de materiales didácticos bilingües para niños y niñas mayas de Yucatán, México. *Educación y Humanidades*, 2(1), 34–44. <https://www.researchgate.net/publication/3367498>

64_Creacion_de_materiales_di
dacticos_bilingues_para_ninos_y_ninas_mayas_de_Y
ucatan_Mexico

<http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v21n4/ems12407.pdf>

Iglesias, X. (2016) *Elaboración de materiales didácticos, en lenguas minoritarias desde la interculturalidad: propuesta de un modelo a partir del maya en México* [Tesis de grado. Facultad de Traducción e Interpretación, Universidad de Granada]

INPI (6 de enero de 2022) *Preservar las Lenguas Indígenas de México, prioridad y compromiso ético del INPI* [Mensaje en un blog]
<https://www.gob.mx/inpi/articulos/preservar-las-lenguas-indigenas-de-mexico-prioridad-y-compromiso-etico-del-inpi?idiom=es>

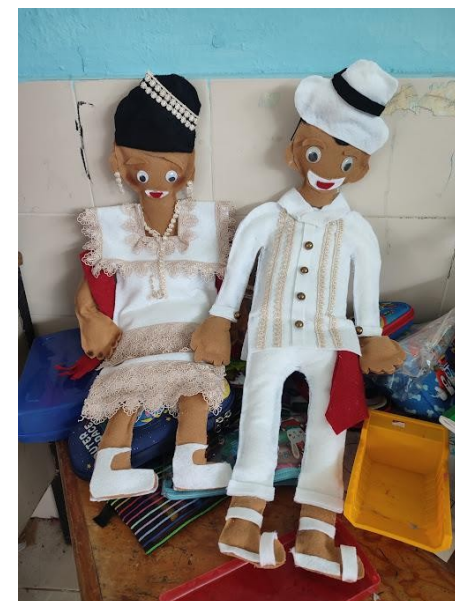
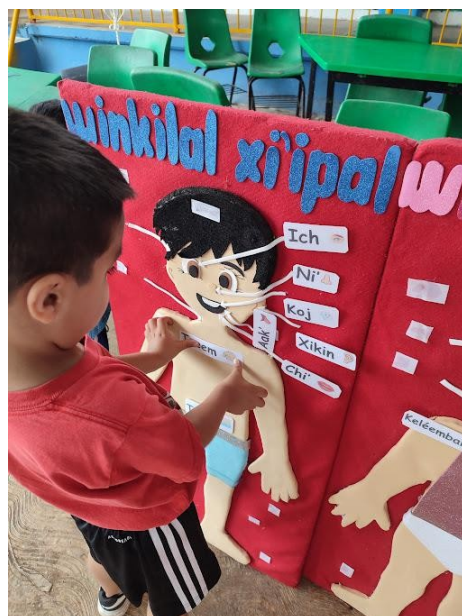
Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Hablantes de lengua indígena en México*.
<https://www.cuentame.inegi.org.mx/poblacion/lindigena.aspx>

Pacheco, J. F., Ortigón, E., & Prieto, A. (2015). *Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas*.

Peralta, F., Mayoral, P., (Junio, 2022) La investigación acción como estrategia de reflexión, mejora y cambio en la práctica docente de la enseñanza de lenguas. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(24).
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672022000100019

Vidal, M., Rivera, N., (diciembre, 2007) Investigación acción. *Educ Med Super*, 2(4).

Anexo



Emoción y pensamiento crítico ante dilemas digitales

Jesús Francis Martínez Ortega

jesus.martinez@upnmda.edu.mx

Alma Patricia Aguilar Novelo

alma.aguilar@upnmda.edu.mx

Elvira del Carmen May Dorantes

elvira.may@upnmda.edu.mx

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 31-A

Resumen

La presente ponencia expone los resultados preliminares de un proyecto de investigación actualmente en desarrollo con alumnos de la Licenciatura en Pedagogía (cohorte 2022-2026), de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), unidad 31-A. El objetivo general del proyecto es evaluar el impacto que un curso de literacidad crítica puede tener en el desarrollo del pensamiento crítico del estudiantado. La investigación se enmarca en un enfoque mixto, con alcance experimental y un diseño de tipo preprueba-posprueba aplicado a un solo grupo. No obstante, en este informe se presentan únicamente los resultados correspondientes a la etapa de preprueba, derivados de la aplicación del *Cuestionario Dilemas Digitales*, instrumento diseñado y contextualizado específicamente para este estudio. En esta fase, el propósito se centró en analizar de qué manera las emociones influyen en la razón del alumnado al abordar temas controvertidos de la actualidad, y cómo esta relación se refleja en su desempeño dentro de las tres dimensiones del pensamiento crítico percibidas desde la literacidad crítica según Castellví (2019): actitud de alerta, criterios y práctica

social. El análisis de la información se llevó a cabo mediante la técnica de análisis documental cuantitativo, lo que permitió identificar patrones discursivos y tendencias generales en las respuestas de los participantes. Los resultados obtenidos evidencian que la interacción entre emoción y razón es tanto un desafío como un motor clave para el desarrollo del pensamiento crítico (Castellví, 2020). Asimismo, la mayoría de los estudiantes se mantuvo en un nivel principiante, mostrando que las emociones intensas suelen bloquear la reflexión, mientras que aquellas asociadas a la justicia social pueden impulsarla. Aunque poseen herramientas críticas, su aplicación sigue siendo vulnerable a la manipulación emocional, lo que resalta la importancia de cultivar la gestión emocional como las habilidades de análisis para formar un pensamiento crítico y responsable en la era digital.

Palabras clave

Pensamiento crítico, emociones, literacidad crítica.

Planteamiento del problema

En la actualidad, los estudiantes universitarios — y la sociedad en general — se encuentran inmersos en un entorno altamente saturado de información. Si bien la era digital ha democratizado el acceso al conocimiento, también ha dado lugar a un flujo constante de información que no siempre resultan veraces, objetivos, ni neutrales (Rodríguez, 2021; Gallego, 2023; Pérez, et al., 2016).

Esta sobreabundancia de información, lejos de favorecer una comprensión más profunda de la realidad o de promover un pensamiento crítico (Gallego, 2023), se ve

acompañada por fenómenos como los bulos, la infodemia y la posverdad (Rodríguez, 2021; Gallego, 2023), que 1) solo dificultan la manera de discernir entre lo verdadero y falso y 2) buscan instaurar creencias y necesidades y moldear comportamientos para mantener estructuras de poder y una sociedad “consumista manipulable y obediente al statu quo” (Pérez, et al., 2016).

A ello se suma el componente emocional; en el cual, en muchos casos, las decisiones y juicios de los estudiantes no se basan en un análisis racional, sino que están influidos por emociones que los llevan a aceptar, rechazar o difundir información sin evaluar críticamente. Esta interacción entre razón y emoción, si bien puede ser un obstáculo para la reflexión profunda, también podrían convertirse en un catalizador que impulse la capacidad de cuestionar, analizar y resignificar los mensajes que reciben (Castellví, 2019; Morgado, 2012; Ghanem, et al., 2018).

Esta situación pone en evidencia una problemática urgente en el ámbito de la educación superior; la carencia del pensamiento crítico en estudiantes universitarios que lejos de asumir una postura crítica frente a la información que consumen y comparten, una parte significativa reproduce discursos sin analizarlos, aceptan información sin evidencia y en muchos casos permanecen indiferentes ante la necesidad de contrastar fuentes, identificar sesgos e ideológicas o cuestionar la lógica de ciertos contenidos (Pérez et al., 2020).

Diversos estudios permiten profundizar en esta realidad, por ejemplo, Berhumea y Velasco (2021), señalan que, aunque los estudiantes universitarios reconocen

fenómenos sociales a través de la lectura, estos, “carecen de herramientas para analizar, juzgar y valorar la veracidad de la información que se presenta como realidad”, así como expresar plenamente su emociones, creatividad e identidad. Además, aunque la escritura podría ser un medio de transformación social, los alumnos no logran aprovecharla con un sentido más allá de lo local. En la misma línea, la investigación de Pérez et al. (2016), antes mencionada, muestra que muchos estudiantes leen de forma pasiva, sin cuestionar la validez o utilidad de la información, lo que revela una limitada capacidad crítica.

Ante este panorama, la formación de ciudadanos críticos y globalmente responsables se ha convertido en un imperativo educativo frente a los desafíos de un mundo interconectado y marcado por profundas desigualdades sociales, económicas y ambientales (Gómez Méndez, 2024). En este sentido, el desarrollo del pensamiento crítico se presenta como una necesidad formativa fundamental y urgente, ya que, parafraseando a Tosar Becarizo (2018), esta habilidad permite analizar, cuestionar y transformar su realidad fomentando la justicia social y la participación en sus comunidades, además de que provee “las herramientas cognitivas necesarias para investigar problemas digitales, evaluar afirmaciones y fuentes y tomar decisiones informadas (Gallego, 2023).

Frente a esta realidad, la literacidad crítica emerge como una estrategia pedagógica transformadora. Según Tosar Bancarizó (2018), esta metodología no solo fomenta habilidades de lectura comprensiva y análisis textual, sino que también promueve la reflexión sobre las relaciones de

poder, la ideología subyacente en los discursos y la acción transformadora frente a las injusticias sociales. Por tanto, su desarrollo cobra relevancia, tal como advierte Freire (1970), al señalar que sin una pedagogía que libere y empodere a través de la lectura crítica del mundo, los estudiantes se convierten en receptores pasivos de narrativa impuestas y no en agentes activos de transformación.

Marco teórico

En la actualidad, el pensamiento crítico ya no puede verse solo como una habilidad deseable o complementaria dentro del ámbito educativo o profesional, sino que se ha transformado en una necesidad vital para enfrentar los desafíos complejos del siglo XXI. Vivimos en un contexto caracterizado por la hiperconectividad, la sobreinformación, la manipulación mediática y la polarización social. En este escenario, pensar críticamente se vuelve indispensable no solo para tomar decisiones informadas, sino también para participar de manera responsable, ética, y emocionalmente consciente dentro de la sociedad (Kim et al., 2019 citado de Gallego, 2023).

Pensamiento crítico en el siglo XXI

Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico no puede reducirse a una simple competencia cognitiva centrada en el análisis lógico de la información. Como plantea Castellví (2022), pensar críticamente implica también un proceso profundamente emocional y ético, donde el sujeto confronta sus propias creencias, entra en conflicto con sus certezas, duda de lo que le da seguridad y se abre al diálogo sostenido con otros. Esta dimensión emocional, es muchas

veces ignorada en las conceptualizaciones tradicionales que reducen el pensamiento crítico a una serie de pasos racionales y cognitivos.

Autores como Scriven y Paul (2007), han definido el pensamiento crítico como un proceso “intelectualmente disciplinado de conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y/o evaluar activa y habitualmente la información recopilada o generada por la observación, experiencia, reflexión o comunicación” (citados de Gallego, 2019, p.33). En la misma línea, Paul (1992) y Paul y Elder (2003), agregan que todo lo anterior sirve de guía para la creencia y la acción, resaltando su carácter práctico y transformador.

Si bien todo lo anterior resultar ser certero, las exigencias del mundo contemporáneo requieren trascender y ampliar esta conceptualización, adoptando así una visión integral del pensamiento crítico, en el que converjan las competencias cognitivas, sociales y emocionales. Así lo expone Loayza (2021), al señalar que el pensamiento crítico se articula con las llamadas softskills, tales como la empatía, la autorregulación emocional, la comunicación efectiva y la resolución de problemas.

En este sentido, podemos decir que el pensamiento crítico es la capacidad de analizar, evaluar y construir conocimientos de manera reflexiva y fundamentada, cuestionando supuestos, identificando sesgos y considerando múltiples perspectivas. Este no se limita a procesos cognitivos, sino que integra dimensiones éticas y emocionales, permitiendo a individuo tomar decisiones responsables y transformadoras en su entorno.

Literacidad crítica: leer y escribir el mundo

Para consolidar el pensamiento crítico como una competencia transversal, es necesario explorar la literacidad crítica como su vehículo formativo. Esta literacidad no se limita al acto de leer y escribir de manera técnica, sino que implica la capacidad de interpretar el mundo, cuestionarlo y actuar sobre él.

Berhumea y Velasco (2021), destacan que la literacidad crítica se desarrolla en los espacios de interacción y comunicación, donde los sujetos construyen su manera de comprender el mundo y de situarse en él. Leer críticamente significa reconocer e interpretar los fenómenos sociales del entorno, comprenderse a sí mismo y a los otros dentro de un contexto social y temporal determinado. Por su parte, escribir se convierte en una forma de participación democrática, en un acto político y social que permite ejercer la voz propia desde la identidad, creatividad y el sentido de comunidad, tanto en los espacios reales como digitales. En este sentido, escribir críticamente es participar, proponer, resistir y transformar.

Vargas (2015), complementa esta idea al señalar que la literacidad crítica también se relaciona con la capacidad de filtrar información, de evaluar su veracidad, contrastar fuentes y evitar caer en la manipulación discursiva, tan común en los medios digitales. Así, el lector crítico no solo decodifica textos, sino que los enfrenta, los interpreta y los resignifica desde su realidad.

La esfera emocional y su incidencia en el razonamiento crítico en la era digital

La formación de la ciudadanía crítica es el primer

objetivo de la educación, especialmente en un contexto social caracterizado por la modernidad líquida, la sociedad red o la era digital. En este entorno, el desarrollo del pensamiento crítico se ve directamente desafiado por la gran cantidad de información sesgada, manipulada y sensacionalista que apela a los dogmas y las emociones. El estudio de las emociones es fundamental porque el ascenso de los populismos pone de manifiesto que la ciudadanía a menudo se mueve más por la exaltación de los sentimientos que por argumentos razonados (Castellví, 2019; Morgado, 2012; Ghanem, et al., 2018).

La investigación en didáctica de las ciencias sociales ha empezado a explorar el papel de las emociones, ya que estas tienen un peso importante en los contenidos geográficos, sociales e históricos, y son clave en el análisis de situaciones conflictivas y la toma de decisiones individuales y colectivas,

Lejos de creer que la emoción y la razón deben ser separadas, realmente estas están ligadas mucho más de lo que creemos. Según el psicobiólogo Morgado (2012), el cerebro racional se apoya sobre el cerebro emocional, de modo que el razonamiento siempre está tamizado por los sentimientos. Los sentimientos son fundamentales para razonar correctamente, ya que dirigen la atención, asignan valor a las cosas, graban la memoria y ayudan a evaluar, planificar y decidir.

No obstante, esta relación es bidireccional: la razón puede, a su vez, moderar, modificar o impedir respuestas emocionales cuando se consideran inconvenientes. La acción social crítica debe darse desde un equilibrio en los procesos

emocionales y racionales, siendo la razón necesaria para la gestión y el cambio de los sentimientos, especialmente cuando estos son negativos o perversos.

En este marco, cobran especial relevancia conceptos como las emociones definidas por la interacción entre valores, normas y elementos de una situación social concreta. La moralidad, entendida como el "convencimiento acerca de lo que es bueno o malo", está intrínsecamente ligada a los sentimientos. El factor emocional cobra una relevancia crítica en la era digital con el auge de las *fake news*, planteando la pregunta fundamental: ¿cómo afectan las emociones al alumnado en el uso del razonamiento crítico cuando leen en Internet?

Los resultados de investigaciones en la formación inicial del profesorado (alumnado de magisterio) indican una tendencia clara: las informaciones de la red que ponen en tensión los valores del alumnado hacen aflorar emociones que suspenden el pensamiento racional y el razonamiento crítico. Esta suspensión tiene un impacto directo en las dimensiones del pensamiento crítico, según el modelo de Jordi Castellví (2019), el cual se compone de:

1. Actitud de alerta: El estado de duda y reflexión, que actúa como filtro para analizar y contrastar la información.
2. Criterios: El uso de argumentos propios fundamentados en valores democráticos y conocimientos sociohistóricos.
3. Práctica social: La acción crítica y el compromiso con la transformación social.

Los datos sugieren que, frente a noticias que apelan a

valores morales trascendentes (como la paternidad, la seguridad o la justicia), la carga emocional del contenido tiene que ver con la anulación de la actitud de alerta. Los estudiantes, a pesar de tener los Criterios para saber que las noticias pueden ser falsas y que deben contrastar la información, no dudan ni contrastan la primera noticia. En estas situaciones:

- El sistema emocional impera sobre el racional, llevando a la emisión de juicios irracionales y desinformados con una fuerte carga emocional y moral.
- La emoción se activa y se responde desde la emoción moral, lo que interfiere con la toma de decisiones más ventajosas (en este caso, la decisión de contrastar la información y no juzgar prematuramente).

Para revertir este desequilibrio, es crucial fomentar una enseñanza que enfrente a los alumnos a contradicciones, engaños y noticias falsas de manera regular, y que ayude a los docentes a abordar y trabajar el equilibrio entre lo emocional y lo racional, buscando que la razón entre en las "entrañas" para generar nuevas emociones más positivas que promuevan la empatía

Metodología

La presente investigación se desarrolla bajo un enfoque mixto, entendido como aquel que combina procedimientos de recolección, análisis e integración de datos cuantitativos y cualitativos con el propósito de obtener una comprensión más profunda del fenómeno estudiado (Hernández et al., 2014). El estudio es de alcance experimental, con un diseño de tipo preprueba-posprueba

enfocado a un solo grupo.

La población está conformada por un total de 27 estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía (cohorte 2022-2026), quienes se encuentran cursando la tercera etapa de su formación académica. No obstante, en esta fase preliminar correspondiente a la preprueba solo se obtuvo la participación de 20 estudiantes (3 hombres y 17 mujeres), con edades que oscilan entre los 20 y 23 años.

Para la recolección de datos se aplicó el *Cuestionario de Dilemas Digitales*, diseñado y adaptado específicamente para esta investigación. Dicho instrumento se elaboró con base en la propuesta teórica de Castellví (2019), y constituye una adaptación contextualizada al entorno yucateco, basada en la encuesta de Castellví. El cuestionario se compone por cuatro escenarios que plantean situaciones controvertidas, cada uno de ellos planteados con la intención de activar tanto el juicio racional como la respuesta emocional del estudiantado, exigiendo la articulación de las tres dimensiones del pensamiento crítico propuestas desde la literacidad crítica: actitud de alerta, criterios y práctica social (Castellví, 2019)

El instrumento fue validado por un panel de cinco expertos en la alfabetización mediática y desinformación digital. La recolección de datos para la preprueba se realizó en una sesión de aproximadamente 30 minutos, mediante la plataforma Google Forms tras el consentimiento informado de los participantes.

Posteriormente, para el análisis del discurso se empleó el análisis del contenido como técnica que permitió clasificar sistemáticamente los relatos discursivos del

alumnado en categorías y subcategorías (Hernández et al., 2014) derivadas de las dimensiones antes mencionadas, de “los fundamentos teóricos y modificadas a partir del análisis de los propios datos” (Ortega-Sánchez et al, 2019 citado de Castellví, 2019. P.28).

Tabla 1

Categorización del pensamiento crítico según dimensiones y niveles de desarrollo

Categoría	Dimensiones del pensamiento crítico	Características principales del discurso
Acrítico	Ninguna dimensión	Respuestas superficiales o automáticas; no hay cuestionamiento, reflexión, ni intención de contrastar información. Se aceptan contenidos como verdaderos sin análisis o con argumentos emocionales no fundamentados.
Principiante	Una dimensión (Actitud de alerta)	Muestra disposición inicial a dudar, cuestionar o desconfiar de la información. Reconoce posibles manipulaciones, ideologías, pero no articula argumentos sólidos ni recurre a valores o conocimientos, ni propuestas de acción.
Emergente	Dos dimensiones (Actitud de alerta y criterios)	Se observa razonamiento más elaborado; el estudiante argumenta con base a hechos, valores democráticos o conocimiento social. Sin embargo, no proyecta estas ideas hacia la transformación de su entorno.
Crítico	Tres dimensiones	Integra las tres dimensiones del pensamiento crítico.

(Actitud de alerta, criterios y práctica social)	Además de dudar y argumentar desde la democracia u conocimientos sociales, propone acciones concretas y responde desde un perspectiva ética y responsable.
--	--

Fuente. Elaboración propia a partir de Castellví (2019) y con base a los resultados obtenidos de la *Encuesta Dilemas Digitales*.

Resultados preliminares y discusión

La siguiente sección tiene como finalidad analizar e interpretar los resultados obtenidos del cuestionario *Dilemas Digitales* aplicada al alumnado de la Licenciatura en Pedagogía (cohorte 2022-2026). El análisis se centra en explorar cómo las emociones influyen en la razón del estudiantado al abordar temas controvertidos de la actualidad, y cómo esta relación se refleja en las tres dimensiones del pensamiento crítico propuestas por Castellví (2019): actitud de alerta, criterios y práctica social.

Primer escenario



Figura 1. Noticia falsa sobre cámaras de seguridad.

A continuación, mostraremos los resultados de la pregunta 1 de la encuesta, utilizando una noticia falsa sobre multas por instalar cámaras de seguridad. El objetivo principal fue identificar cómo las reacciones emocionales provocadas por esta noticia influyeron en la capacidad de los estudiantes para activar una "Actitud de alerta" y así cuestionar la desinformación presentada.

El análisis de las respuestas evidencia un predominio del nivel acrítico, donde la mayoría de los estudiantes (11 de 20) reprodujeron la información sin aplicar un pensamiento crítico. Esta reacción se vincula a una fuerte carga emocional de indignación y miedo, ya que el contenido de la noticia, al cuestionar un mecanismo de autoprotección como las cámaras de seguridad, entra en conflicto directo con los valores de seguridad del alumnado. Según la teoría, esta tensión emocional tiende a anular la "Actitud de alerta" y favorece una respuesta más impulsiva e irracional, donde el sistema emocional prevalece sobre el racional.

En contraste, un grupo menor de estudiantes (9 de 20) alcanzó niveles de pensamiento crítico principiante y emergente al activar una "Actitud de alerta", manifestada principalmente como duda y desconfianza. Estos alumnos cuestionaron la veracidad de la fuente, su posible sensacionalismo o sesgo político, o reconocieron la necesidad de consultar fuentes legales antes de formarse una opinión. Esta capacidad de "leer más allá de las líneas" y cuestionar la intencionalidad del texto digital es una clara manifestación de la literacidad crítica.

En conclusión, los resultados muestran un desequilibrio entre la reacción racional y la emocional. La

noticia falsa, al ser un "asunto controvertido" y emocionalmente cargado, provocó que la mayoría respondiera desde el miedo o la indignación, omitiendo la duda crítica. Sin embargo, la presencia de respuestas que sí activaron la desconfianza hacia la fuente demuestra que, aunque una reacción emocional inicial puede ser acrítica, algunos estudiantes poseen las herramientas para iniciar un análisis más profundo si se les incita a ello.

Segundo escenario



Figura 2. Tweet sobre la gentrificación en Yucatán y el discurso de odio.

Seguiremos con el análisis de la pregunta dos (sobre la gentrificación en Yucatán y el discurso de odio), se busca evaluar cómo los estudiantes manejan un tema controvertido y emocional. La expectativa es que identifiquen el discurso de odio, la ideología subyacente, las desigualdades socioeconómicas y cuestionen el favoritismo del estado hacia los extranjeros.

El análisis de las respuestas sobre la gentrificación revela una notable evolución en el pensamiento crítico de los estudiantes, destacando la aparición, por primera vez, de una respuesta de nivel crítico. Este estudiante logró conectar el problema local con sistemas globales como el capitalismo,

identificó la ideología y el "mensaje de odio" subyacente y, fundamentalmente, propuso una acción social concreta, cumpliendo así con todas las dimensiones requeridas para el más alto nivel de análisis.

Un hallazgo central fue el rol de la emoción como catalizador del razonamiento. A diferencia de la pregunta anterior donde el miedo bloqueaba la reflexión, en este caso, la indignación y el resentimiento cultural ante la injusticia social impulsaron a varios estudiantes a formular criterios sólidos y argumentos fundamentados. La emoción, por tanto, no actuó como un obstáculo, sino como la base sobre la cual se construyeron críticas estructuradas contra la discriminación y el desplazamiento.

A pesar de estos avances, una mayoría de 11 respuestas permaneció en el nivel Acrítico, limitándose a juicios de valor simples, resentimiento sin análisis profundo o la evasión del tema por su complejidad. En conclusión, aunque una fuerte carga emocional puede anular la razón, este ejercicio demuestra que un tema de relevancia social como la gentrificación puede canalizar esa misma emoción para potenciar el pensamiento crítico y la formulación de un discurso fundamentado.

Tercer escenario



Figura 3. Noticias utilizadas para determinar su veracidad.

La Pregunta 3 requiere que los estudiantes determinen la veracidad o falsedad de tres noticias distintas (una verdadera sobre política, una falsa política/sensacionalista, y una falsa sensacionalista/económica). El análisis de la influencia emocional se centra en cómo los juicios morales o las asunciones emocionales/políticas afectan la capacidad del estudiante para aplicar la Actitud de alerta.

La clasificación del nivel de pensamiento crítico se basa en la puntuación más alta alcanzada por el estudiante al justificar cualquiera de las tres sub-preguntas (3.a, 3.b, 3.c).

El análisis demuestra que la gran mayoría de los estudiantes (18 de 20) activó un nivel básico de pensamiento crítico, alcanzando la categoría de Principiante. Esto se logró principalmente a través de la "Actitud de alerta", manifestada al cuestionar la fiabilidad de fuentes poco confiables como Facebook o al aplicar criterios lógicos de plausibilidad para descartar noticias evidentemente falsas. Este resultado indica una capacidad fundamental para dudar y evaluar la información digital a un nivel inicial.

Un grupo reducido de estudiantes alcanzó el nivel Emergente, donde la emoción actuó como un catalizador para un análisis más profundo. En estos casos, la indignación no fue un simple impulso, sino el motor de una crítica ideológica estructurada. Por ejemplo, un estudiante combinó la duda metódica con la crítica a los medios como herramienta de manipulación de las clases dominantes, mientras que otro identificó la xenofobia y el sensacionalismo como la intención detrás de una noticia, usando sus valores como criterio de análisis.

Sin embargo, el estudio también revela un importante desequilibrio, donde la indignación política y los prejuicios anularon el pensamiento racional en varios casos. La fuerte desconfianza en la política llevó a estudiantes a calificar noticias verdaderas como falsas, basando su juicio en una suposición general de corrupción en lugar de verificar la oficial, evidencia que sin un filtro crítico sólido, la emoción y la superficialidad pueden llevar a errores de juicio y reforzar el a criticismo.

Cuarto escenario



Figura 3. Noticia falsa sobre un bebe encerrado en la caja fuerte de la habitación de un hotel.



Figura 4. Noticia aclaratoria sobre un bebe encerrado en la caja fuerte de la habitación de un hotel.

Ahora pasaremos al análisis de la última pregunta, está diseñada para evocar una fuerte respuesta emocional que, según la teoría, puede suspender el pensamiento racional. El análisis articulará el nivel de pensamiento crítico con el tipo de emoción o juicio manifestado por los estudiantes.

El análisis de las respuestas a una noticia de alta carga emocional sobre un bebé en una caja fuerte confirma que la reacción inicial de la mayoría de los estudiantes (13 de 19) es predominantemente acrítica y moral. Impulsados por el shock, muchos se quedan atascados en la condena y el juicio de valor, exigiendo castigos sin cuestionar la veracidad o la intención del medio. Este comportamiento evidencia cómo un contenido que desafía valores fundamentales puede hacer que el sistema emocional anule el pensamiento racional.

En contraste, una minoría de estudiantes logró activar una "Actitud de alerta" desde el principio, dudando de la información antes de emitir un juicio. Un grupo aún más reducido alcanzó un nivel Emergente, aplicando criterios de ética periodística para criticar el enfoque de los medios en el "impacto emocional y el morbo" en lugar del análisis profundo. Estos estudiantes demostraron la capacidad de analizar la manipulación mediática más allá de la respuesta emocional básica.

La conclusión principal es que, aunque la mayoría de los estudiantes reacciona de forma acrítica ante noticias emocionalmente cargadas, poseen los criterios necesarios para una reflexión crítica. El patrón más común fue el de reaccionar emocionalmente primero para luego, al ser expuestos a información de contraste, activar su capacidad de

análisis. Esto demuestra que, si bien la primera reacción puede ser impulsiva, la razón tiene la capacidad de moderar la respuesta emocional inicial cuando se fomenta la reflexión.

Conclusiones

Este estudio sobre la literacidad crítica digital en estudiantes de pedagogía revela una compleja y a menudo conflictiva relación entre la emoción y el pensamiento racional al interactuar con información en línea. Los resultados demuestran de manera consistente que la carga emocional de un contenido es un factor determinante en la capacidad de los estudiantes para activar las dimensiones del pensamiento crítico, especialmente la "Actitud de alerta".

Un hallazgo central es que las emociones como el miedo o el shock, provocadas por noticias falsas o moralmente impactantes (como en la pregunta 1 sobre las cámaras y la pregunta 4 sobre el bebé en la caja fuerte), tienden a anular el pensamiento crítico inicial. Ante estos estímulos, la mayoría de los estudiantes respondieron de forma acrítica, dominados por un juicio moral impulsivo y una condena inmediata, sin cuestionar la fuente o la intencionalidad del medio. Sin embargo, es crucial destacar que esta anulación no es permanente; cuando se les presentó información de contraste, muchos estudiantes demostraron la capacidad de activar sus criterios y reflexionar críticamente sobre la manipulación mediática, evidenciando una competencia latente que requiere ser activada.

En contraparte, el análisis de la pregunta sobre la gentrificación (pregunta 2) mostró que no todas las emociones actúan como un obstáculo. La indignación

derivada de una injusticia social percibida funcionó como un catalizador para el pensamiento crítico en varios estudiantes. Esta emoción, en lugar de bloquear, impulsó la formulación de argumentos sólidos y la conexión del problema local con estructuras de poder más amplias, llevando incluso a la aparición de la única respuesta de nivel Crítico en todo el estudio. Esto sugiere que las emociones vinculadas a la conciencia social y a los valores cívicos pueden potenciar, en lugar de inhibir, la literacidad crítica.

Finalmente, la investigación evidencia que, aunque la mayoría de los estudiantes posee un nivel Principiante de "Actitud de alerta" (son capaces de dudar de fuentes no oficiales o identificar noticias inverosímiles), esta habilidad es frágil. Se ve fácilmente comprometida por prejuicios políticos, confianza ingenua en formatos de apariencia profesional o una fuerte desconfianza generalizada que los lleva a emitir juicios sin verificación. En definitiva, si bien los estudiantes no carecen de herramientas críticas, su aplicación es inconsistente y altamente vulnerable a la manipulación emocional. La principal implicación educativa es la necesidad de formar a los futuros pedagogos no solo en la verificación de datos, sino en la gestión de sus propias respuestas emocionales como un paso previo e indispensable para un análisis crítico, reflexivo y fundamentado en la era digital.

Referencias

Aguilar Perez, P., Cruz Covarrubias, L. P., Aguilar Cruz, P. D. & Magaña Jáuregui, C. I. (2023). Análisis del pensamiento crítico en estudiantes de una universidad pública mexicana. *Cultura, Educación y Sociedad*, 14(1),

125-144.

<http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.14.1.2023.07>

Benhumea Rodríguez, C. L., & Velasco Orozco, J. J. (2021).

La literacidad crítica en redes sociales virtuales, caso específico de estudiantes de la Facultad de Antropología de la UAEMex. *Diálogos sobre Educación*, (23), 1-

22. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.751>

Castellví Mata, J., Sabater, M. M., & i Blanch, J. P. (2019).

Emociones y pensamiento crítico en la era digital: un estudio con alumnado de formación inicial. *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, 5, 23-41. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.23>

Castellví, J. (2020). Leer, interpretar y actuar en un mundo digital: literacidad crítica digital en educación primaria. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (19), 17-28.

<https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/384310>

Freire, P.A. (2008). *Pedagogía del oprimido* (17a ed.). Siglo XXI Editores.

Gallego Torres, R. A. (2023). Pensamiento crítico en la era digital: desafíos y oportunidades para una epistemología digital. *Entropía educativa*, 1(1), 31-42. https://www.researchgate.net/publication/372466546_Pensamiento_Critico_en_la_Era_Digital_Desafios_y_Oportunidades_para_una_Epistemologia_Digital

Ghanem, B., Rosso, P. & Rangel, F. 2018. An Emotional

Analysis of False Information in Social Media And News Articles. 1(1), 1-18.

<https://doi.org/10.1145/1122445.1122456>

Gómez Méndez, C.A. (2024). El pensamiento crítico en la nueva escuela mexicana: Un estudio documentar. *Revista Formación Estratégica*. <https://www.formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/116>

Morgado, I. (2012). *Emociones e inteligencia social. Las claves para una alianza entre los sentimientos y la razón*. Ariel. <https://latam.casadellibro.com/libro-emociones-e-inteligencia-social-las-claves-para-una-alianza-entre-los-sentimientos-y-la-razon/9788434453074/1119253>

Ocampo López, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (10), 57-52. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86901005>

Pérez, C., Herrera, M., & Ferrer, S. (2016). ¿Cómo es el proceso de construcción del pensamiento crítico en el estudiante universitario? Una teoría fundamentada desde sus protagonistas. *Omnia*, 22(2). <https://www.redalyc.org/journal/737/73749821008/html/>

Rodríguez Ríos, R. M. (2021). Pensamiento crítico y alfabetización digital en la escolaridad mexicana: crisis a la luz de la posverdad. *Propuestas educativas*, 3(6), 140-154. https://www.researchgate.net/publication/359831561_Pensamiento_critico_y_alfabetizacion_digital_en

_la_escolaridad_mexicana_crisis_a_la_luz_de_la_pos
verdad_Critical_thinking_and_digital_literacy_in_m
exican_educational_system_crisis_at_light_of_post-
tru

Tosar Bacarizo, B. (2018). Literacidad crítica y aprendizaje de las ciencias sociales en las aulas de educación primaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (17), 5-12.
<https://doi.org/10.1344/ECCSS2018.17.1>

Vargas Franco, A., (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). *Revista Folios*, (42), 139-160.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345938959009>

**De la clase al nivel: efectos de la ludificación
LEXPLAY en la motivación para aprender en
estudiantes universitarios**

José Antonio García Cano

drjoseagarciaacanoupn@gmail.com

Gerardo Israel Cuevas Canul

drgerardoisraelcuevascanul@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional

Resumen

Este estudio describe el efecto de la ludificación LEXPLAY en la motivación para el aprendizaje en estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 311. Se empleó investigación-acción con enfoque cuantitativo, utilizando una muestra aleatoria de 60 estudiantes. En el diagnóstico colaborativo con el propio alumnado se evidenció que los métodos tradicionales para abordar materias teóricas no resultaban motivantes, lo que justificó el diseño de una intervención gamificada. La fase de Herramientas y Diseño Ágil de Intervenciones permitió prototipar misiones, niveles, puntos e insignias, priorizando rapidez y bajo costo; posteriormente, la Implementación y Monitoreo ofreció ajustes iterativos con datos en tiempo real; finalmente, la Evaluación Reflexiva trianguló hallazgos cuantitativos y percepciones del estudiantado para orientar mejoras. Se aplicó un instrumento tipo Likert (30 ítems, 5 categorías) antes y después de la intervención. Los resultados muestran incrementos significativos en motivación total, con avances diferenciados por categoría. La ganancia más destacada se observó en la Motivación

intrínseca por el aprendizaje, donde el disfrute por aprender, la curiosidad y el interés por los retos se incrementaron con mayor magnitud. Le siguieron las mejoras en Compromiso y participación en dinámicas gamificadas, y en Utilidad percibida y valor del aprendizaje, evidenciando mayor constancia, conexión teoría-práctica y sentido formativo de las actividades. También se registraron avances en Autonomía y autorregulación, especialmente en planificación por metas y uso de la retroalimentación inmediata para ajustar estrategias. En contraste, la categoría con menor aumento fue Competencia percibida y autoeficacia: aunque mejoró, lo hizo con menor efecto, sugiriendo que la autoeficacia requiere ciclos más prolongados de práctica y evidencias de desempeño. En conjunto, LEXPLAY elevó la motivación, especialmente la intrínseca, y mostró viabilidad como estrategia para revitalizar cursos teóricos en educación superior.

Palabras Clave

Ludificación, Motivación, Educación Superior, Investigación-acción, LEXPLAY.

Planteamiento del Problema

En programas de licenciatura orientados a la formación pedagógica, las asignaturas de carácter teórico suelen enfrentar bajos niveles de motivación estudiantil, lo que se traduce en participación limitada, estudio superficial y desempeño desigual (González-Peiteado & Pino-Juste, 2016). La motivación, especialmente la intrínseca, es un predictor clave de la persistencia, la autorregulación y el aprendizaje profundo en educación superior (Tejedor &

García-Valcárcel, 2007). No obstante, metodologías centradas en la transmisión expositiva continúan predominando en contextos universitarios, generando desconexión entre teoría y práctica, y dificultando la construcción de sentido del aprendizaje por parte del alumnado (Zabalza, 2011).

En este escenario, la ludificación emerge como una estrategia didáctica que integra elementos de juego: puntos, niveles, misiones, insignias y retroalimentación inmediata para potenciar la autonomía, el sentido de competencia y la pertenencia, componentes asociados a la motivación autodeterminada (Area-Moreira et al., 2014; Foncubierta & Rodríguez, 2014). Evidencia en Iberoamérica sugiere que la gamificación, cuando está alineada a objetivos y evaluaciones, incrementa el compromiso, la constancia y la satisfacción percibida del estudiantado, con efectos positivos en el rendimiento y la participación (González-Sánchez & Muñoz-Merino, 2017; Ortiz-Colón et al., 2018). Sin embargo, los resultados no son uniformes: los aumentos en motivación pueden ser heterogéneos entre dimensiones, siendo usual que la autoeficacia requiera tiempos de exposición más prolongados y tareas de complejidad creciente (Ortiz-Colón et al., 2018).

La Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 311, enfrenta el reto de revitalizar la motivación en materias teóricas clave para la formación profesional. Un diagnóstico participativo con alumnado indica que los métodos tradicionales resultan poco motivantes, especialmente por la escasa oportunidad de aplicar conceptos a situaciones verosímiles y por la limitada

retroalimentación formativa. En respuesta, se propone la incorporación del método LEXPLAY, una estrategia ludificada alineada a competencias que estructura el aprendizaje por niveles y misiones con criterios transparentes y feedback inmediato, con el fin de incrementar la motivación para aprender de manera sostenida.

El problema se concreta en comprender hasta qué punto la ludificación LEXPLAY impacta la motivación para el aprendizaje en estudiantes de pedagogía y qué dimensiones muestran mayor o menor sensibilidad al cambio. Abordarlo tiene relevancia teórica y práctica: permite articular la evidencia sobre gamificación con marcos de motivación académica y ofrece decisiones de diseño instruccional para cursos teóricos en educación superior. Esto, al focalizar la medición en cinco categorías: motivación intrínseca, utilidad/valor, autonomía, competencia percibida y compromiso gamificado se puede perfilar una intervención más fina y mejorar la transferencia a otros escenarios curriculares (Area-Moreira et al., 2014; Foncubierta & Rodríguez, 2014).

En consecuencia de lo anterior mencionado, el déficit motivacional en asignaturas teóricas constituye una barrera para el aprendizaje profundo en educación superior. La ludificación, implementada a través de LEXPLAY, se plantea como alternativa para aumentar el interés, la constancia y el sentido formativo del estudio, con la expectativa de mayores ganancias en motivación intrínseca y participación, y un progreso más gradual en autoeficacia.

Objetivo general

Describir el efecto de utilizar la estrategia de ludificación LEXPLAY en la motivación para el aprendizaje de los alumnos de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 311.

Pregunta de investigación

¿Qué efecto tiene el uso de la estrategia de ludificación LEXPLAY en la motivación para el aprendizaje de los alumnos de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 311?

Marco Teórico

A continuación, se exponen los puntos clave de esta investigación de manera concisa con la finalidad de dar sustento a la misma.

Motivación académica en educación superior

La motivación para el aprendizaje integra procesos afectivos, cognitivos y conductuales que orientan, sostienen y regulan la actividad académica, con efectos notables en persistencia, rendimiento y profundidad del estudio (Zabalza, 2011). En licenciatura, las asignaturas teóricas suelen asociarse con menor involucramiento y estrategias de estudio superficiales, especialmente cuando predominan enfoques expositivos y hay escasa retroalimentación formativa (Tejedor & García-Valcárcel, 2007). Dimensiones como la motivación intrínseca, la utilidad percibida del contenido, la autorregulación y la autoeficacia se relacionan con mayor compromiso y aprendizaje autorregulado (González-Peiteado & Pino-Juste, 2016; Panadero, 2017).

Ludificación y motivación: fundamentos y efectos

La ludificación consiste en incorporar elementos y dinámicas de juego: misiones, niveles, puntos/XP, insignias y retroalimentación inmediata en contextos educativos no lúdicos para potenciar la motivación y el compromiso del alumnado (Kapp, 2012), esta tiene su origen en la Gamificación derivada de la palabra en inglés “Game”, pero siendo traducida al español y dependiendo del autor que se tome como referencia. Desde una perspectiva motivacional, la ludificación busca fortalecer la autonomía (elección de estrategias y rutas), la competencia (retos graduados, criterios claros y feedback) y la pertenencia (narrativas y colaboración), condiciones que favorecen la motivación intrínseca y el involucramiento sostenido.

Evidencia empírica y revisiones en educación superior reportan mejoras en participación, constancia y satisfacción, aunque los efectos sobre autoeficacia y rendimiento pueden requerir tiempos de exposición más prolongados y un diseño instruccional cuidadosamente alineado (Ortiz-Colón, Jordán, & Agredal, 2018). La alineación constructiva, objetivos de aprendizaje explícitos, tareas auténticas, rúbricas transparentes, es crítica para evitar el desplazamiento hacia recompensas meramente extrínsecas y mantener el foco en aprendizajes significativos (Kapp, 2012; Zabalza, 2011).

Dimensiones de la motivación a evaluar en contextos ludificados

Panadero (2017) señala que, para valorar el impacto motivacional de una estrategia de ludificación, es útil desagregar cinco dimensiones: motivación intrínseca, utilidad/valor del aprendizaje, autonomía/autorregulación,

competencia percibida (autoeficacia) y compromiso con las dinámicas lúdicas. La motivación intrínseca suele mostrar ganancias tempranas por el interés y disfrute que generan retos y narrativa; la utilidad/valor mejora cuando las actividades conectan teoría y práctica; la autonomía/autorregulación se fortalece con metas claras, tableros de progreso y feedback inmediato; la competencia percibida evoluciona conforme el alumnado supera tareas graduadas y acumula evidencias de logro; y el compromiso con la dinámica lúdica depende de la coherencia entre mecánicas y metas formativas (Kapp, 2012; Panadero, 2017). Estudios en entornos universitarios iberoamericanos subrayan que la autoeficacia tiende a mejorar de manera más gradual, vinculada a ciclos repetidos de práctica y a criterios de desempeño explícitos (Ortiz-Colón et al., 2018).

LEXPLAY como estrategia de ludificación

LEXPLAY es una estrategia de ludificación que organiza el aprendizaje en niveles y misiones con dificultad progresiva, reglas de progresión (XP, bandas e insignias) y un protocolo de retroalimentación inmediata; se alinea a competencias, rúbricas y tareas auténticas, e integra principios de aprendizaje basado en problemas, aprendizaje experiencial y neuroeducación aplicada (Cuevas Canul, 2025). El diseño de LEXPLAY enfatiza: a) objetivos y criterios transparentes; b) calibración de dificultad con “misiones llave” que validan el avance; c) feedback breve, específico y orientado a la mejora; y d) mitigación de riesgos frecuentes de la ludificación (sobrecarga de reglas, comparación social negativa) mediante tableros por bandas y uso formativo del XP (Cuevas Canul, 2025). En asignaturas

teóricas de pedagogía, LEXPLAY permite anclar conceptos a situaciones verosímiles y roles, incrementando el valor percibido del contenido, la participación y la constancia, a la vez que sienta bases para un desarrollo paulatino de la autoeficacia.

Implicaciones para el diseño y la evaluación

Las estrategias de ludificación con alineación constructiva y retroalimentación formativa tienden a generar aumentos mayores en motivación intrínseca y compromiso, mientras que la competencia percibida progresa con práctica iterativa y evidencias de logro, lo que sugiere planificar mediciones pretest–posttest por dimensiones con instrumentos validados (Panadero, 2017). Este enfoque permite detectar patrones diferenciales de mejora y guiar la optimización continua del diseño instruccional en educación superior, especialmente en cursos teóricos que buscan revitalizar la motivación del alumnado (Zabalza, 2011).

Metodología

Enfoque

La presente investigación se adscribe a un enfoque cuantitativo, buscando describir el efecto de la estrategia de ludificación LEXPLAY en la motivación para el aprendizaje de estudiantes universitarios. Este enfoque es pertinente para medir y comparar variables numéricas, permitiendo cuantificar los cambios en la motivación antes y después de la intervención (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Se empleará un diseño pretest-posttest, donde se aplicará un instrumento estandarizado tipo Likert para recolectar datos sobre las cinco dimensiones de la motivación (motivación

intrínseca, utilidad percibida, autonomía, competencia percibida y compromiso gamificado) en dos momentos distintos (antes y después de la implementación de LEXPLAY). La recolección de datos se realizará mediante un cuestionario estructurado, lo que facilitará el análisis estadístico descriptivo e inferencial para identificar diferencias significativas entre las mediciones (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Diseño

Se adoptó un diseño cuasi-experimental de tipo pretest–posttest con un solo grupo, adecuado para evaluar cambios motivacionales tras una intervención educativa cuando no es factible la asignación aleatoria a grupos control (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). La muestra estuvo compuesta por 60 estudiantes seleccionados aleatoriamente de la Licenciatura en Pedagogía. La intervención consistió en implementar LEXPLAY como estrategia de ludificación a lo largo de un curso teórico, estructurada en niveles, misiones, puntos/XP e insignias, con rúbricas y retroalimentación inmediata alineadas a competencias (Cuevas Canul, 2025). La medición se realizó con una escala Likert de 30 ítems, organizada en cinco categorías: motivación intrínseca, utilidad/valor, autonomía/autorregulación, competencia percibida y compromiso gamificado. Se aplicaron análisis descriptivos para identificar cambios significativos entre pre y post, además de estimar el tamaño del cambio.

Población y muestra

La población de interés para este estudio estuvo conformada por la totalidad de estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional,

Unidad 311. Esta institución, dedicada a la formación de profesionales de la educación, representa un contexto idóneo para investigar estrategias didácticas innovadoras, dada la relevancia de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para la investigación, se seleccionó una muestra aleatoria simple de 60 estudiantes de dicha licenciatura. La elección aleatoria buscó asegurar que cada estudiante de la población tuviera la misma probabilidad de ser incluido en el estudio, tal y como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1

Muestra del estudio

Licenciatura	Estudiantes	Total
Pedagogía	60	60

Instrumento

Para evaluar la motivación para el aprendizaje, se utilizó un instrumento tipo Likert diseñado específicamente para este estudio, compuesto por 30 preguntas distribuidas en cinco categorías. Cada pregunta presentaba una afirmación relacionada con la experiencia de aprendizaje y la motivación, y los estudiantes debían indicar su nivel de acuerdo o desacuerdo en una escala de cinco puntos, que iba desde "Totalmente en desacuerdo" hasta "Totalmente de acuerdo".

Las cinco categorías que estructuraron el instrumento fueron: Motivación intrínseca por el aprendizaje, que exploraba el disfrute y la curiosidad inherentes a la tarea; Utilidad percibida y valor del aprendizaje, que medía la relevancia y el sentido formativo de los contenidos;

Autonomía y autorregulación del estudio, enfocada en la capacidad de los estudiantes para gestionar su propio proceso de aprendizaje; Competencia percibida y autoeficacia, que evaluaba la confianza en sus habilidades para superar los retos; y Compromiso y participación en dinámicas gamificadas, que indagaba sobre su involucramiento activo en las actividades lúdicas.

Procedimiento de recolección

- I. **Fase Pre-intervención (Pretest):** Antes de iniciar la implementación de la estrategia de ludificación LEXPLAY, se aplicó el instrumento tipo Likert a la muestra de 60 estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía.
- II. **Implementación de LEXPLAY:** Durante el periodo establecido para la intervención, se llevó a cabo la estrategia de ludificación LEXPLAY en el curso teórico seleccionado. Esto incluyó la presentación de los niveles, misiones, sistema de puntos/XP e insignias, así como la facilitación de las actividades gamificadas y la provisión de retroalimentación inmediata, siguiendo el protocolo del método.
- III. **Fase Post-intervención (Postest):**Una vez finalizada la implementación de LEXPLAY, se aplicó nuevamente el mismo instrumento tipo Likert a los 60 estudiantes.
- IV. **Procesamiento y análisis de datos:** Los datos obtenidos de ambas aplicaciones (pretest y postest) fueron codificados y organizados para su análisis estadístico. Se utilizaron programas especializados para realizar análisis descriptivos (medias, medianas y modas).

Resultados

Los resultados de este estudio, basados en una muestra de 60 estudiantes de Pedagogía, muestran cambios significativos en la motivación para el aprendizaje tras la implementación de la estrategia de ludificación LEXPLAY. Antes de la intervención, los niveles promedio de motivación en todas las categorías se situaban alrededor del punto medio de la escala (entre 3.0 y 3.2 en una escala de 1 a 5), lo que sugiere una motivación inicial moderada.

Después de la aplicación de LEXPLAY, se observó un incremento en los promedios de todas las categorías de motivación. El aumento más notable se registró en la Motivación intrínseca por el aprendizaje, que pasó de un promedio de 3.10 a 3.85. Esto indica que los estudiantes experimentaron un mayor disfrute, curiosidad e interés genuino por los retos y contenidos del curso. Aunado a esto, se identificaron mejoras significativas en el Compromiso y participación en dinámicas gamificadas, con un promedio que subió de 3.00 a 3.65, y en la Utilidad percibida y valor del aprendizaje, que pasó de 3.20 a 3.70. Estos hallazgos sugieren que los estudiantes se involucraron más activamente en las misiones y percibieron una mayor relevancia práctica y sentido formativo en los contenidos abordados con LEXPLAY.

La Autonomía y autorregulación del estudio también mostró una mejora moderada, con un promedio que aumentó de 3.05 a 3.50, reflejando una mayor capacidad para planificar, monitorear su progreso y ajustar sus estrategias de estudio a partir de la retroalimentación recibida. Por otro lado, la Competencia percibida y autoeficacia fue la categoría

con el menor incremento, pasando de 3.15 a 3.35. Aunque esta mejora fue estadísticamente significativa, su magnitud fue menor, lo cual es consistente con la literatura que indica que la autoeficacia tiende a desarrollarse de forma más gradual y requiere de ciclos prolongados de práctica y consolidación de logros, la figura 1 muestra diferencia entre pre y post-test.

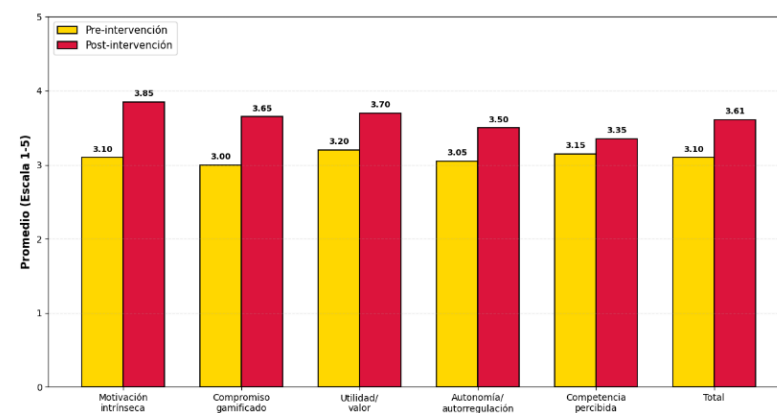


Figura 1. Comparación entre pre y post-test por categoría

En conjunto, la motivación total para el aprendizaje experimentó un aumento considerable, pasando de un promedio de 3.10 antes de LEXPLAY a 3.61 después de la intervención. Este cambio global, de gran magnitud, sugiere que la estrategia de ludificación LEXPLAY es una herramienta efectiva para activar y sostener la motivación en cursos teóricos de educación superior.

Para complementar el análisis de los promedios, se examinaron las medidas de tendencia central (media, mediana y moda) para cada categoría de motivación, tanto antes como después de la intervención con LEXPLAY. Estos datos, presentados en la Tabla 2, ofrecen una visión más completa de la distribución de las respuestas de los

estudiantes.

Tabla 2
Estadísticas descriptivas de la motivación pre y post-intervención por categoría

Categoría	Medida	Pre-intervención	Post-intervención
Motivación intrínseca	Media	3.10	3.85
	Mediana	3.08	3.86
	Moda	3.00	3.80
Compromiso gamificado	Media	3.00	3.65
	Mediana	3.00	3.66
	Moda	3.00	3.60
Utilidad/valor	Media	3.20	3.70
	Mediana	3.20	3.70
	Moda	3.20	3.70
Autonomía/autorregulación	Media	3.05	3.50
	Mediana	3.04	3.50
	Moda	3.00	3.50
Competencia percibida	Media	3.15	3.35
	Mediana	3.15	3.35
	Moda	3.20	3.40
Total de motivación	Media	3.10	3.61
	Mediana	3.10	3.61
	Moda	3.10	3.60

Antes de la intervención, los valores de la media, mediana y moda para todas las categorías de motivación se concentraban alrededor del punto medio de la escala (aproximadamente entre 3.00 y 3.20). Esto sugiere que, inicialmente, la motivación del grupo tendía a ser moderada,

sin grandes concentraciones en los extremos de "totalmente de acuerdo" o "totalmente en desacuerdo".

Tras la implementación de LEXPLAY, se observó un incremento consistente en la media, mediana y moda en todas las categorías. Por ejemplo, en la Motivación intrínseca por el aprendizaje, la media pasó de 3.10 a 3.85, la mediana de 3.08 a 3.86 y la moda de 3.00 a 3.80. Esta coherencia entre las tres medidas de tendencia central indica que el aumento en la motivación no solo fue un cambio en el promedio, sino que la mayoría de los estudiantes reportaron niveles más altos de disfrute y curiosidad.

Patrones similares de incremento se manifestaron en el Compromiso y participación en dinámicas gamificadas y en la Utilidad percibida y valor del aprendizaje, donde los valores de media, mediana y moda también mostraron un ascenso notable. Esto refuerza la idea de que la ludificación LEXPLAY logró desplazar la concentración de las respuestas hacia niveles más altos de acuerdo con las afirmaciones sobre participación y relevancia del contenido.

En la categoría de Autonomía y autorregulación del estudio, aunque el incremento fue moderado, la media, mediana y moda también reflejaron un movimiento ascendente, sugiriendo que más estudiantes percibieron una mejora en su capacidad para gestionar su aprendizaje. En Competencia percibida y autoeficacia, a pesar de ser la categoría con el menor cambio en los promedios, las medidas de tendencia central también mostraron un ligero aumento (por ejemplo, la media pasó de 3.15 a 3.35), lo que indica una mejora, aunque más gradual, en la confianza de los estudiantes en sus habilidades.

Este análisis de la media, mediana y moda confirma que la estrategia LEXPLAY generó un desplazamiento generalizado de la motivación hacia niveles más altos en todas las dimensiones evaluadas, con una distribución de respuestas más favorable después de la intervención.

Discusión

Los elementos descubiertos en este estudio muestran incrementos consistentes en la motivación para el aprendizaje tras la implementación de LEXPLAY como estrategia de ludificación en un curso teórico de licenciatura. El ascenso más marcado se observó en la motivación intrínseca, seguida del compromiso con las dinámicas lúdicas y de la utilidad/valor percibido del aprendizaje; la autonomía/autorregulación mostró una mejora moderada y la competencia percibida/autoeficacia aumentó en menor magnitud, aunque de manera significativa. Este patrón es coherente con la literatura que vincula diseños instruccionales con metas claras, tareas significativas y retroalimentación oportuna con aumentos en el disfrute, la curiosidad y la implicación sostenida del estudiantado (Zabalza, 2011). A su vez, coincide con revisiones que reportan beneficios de la ludificación en participación y constancia, con efectos más graduales en la autoeficacia, la cual requiere tiempos de exposición más prolongados y evidencia repetida de logro (Ortiz-Colón, Jordán, & Agredal, 2018).

Que la motivación intrínseca haya registrado la mayor ganancia sugiere que los elementos nucleares de LEXPLAY (niveles, misiones con dificultad progresiva, XP/insignias

con criterios explícitos y feedback inmediato) crearon condiciones para que el alumnado experimentara reto óptimo, sentido de avance y disfrute de la tarea, componentes clave para sostener el interés más allá de la calificación (Cuevas Canul, 2025). Este resultado es especialmente relevante en asignaturas teóricas, donde tradicionalmente se reportan niveles moderados de motivación y prácticas centradas en exposición docente (Tejedor & García-Valcárcel, 2007). Asimismo, el incremento en la utilidad/valor indica que la articulación de misiones con situaciones verosímiles contribuyó a conectar teoría y práctica, generando mayor sentido formativo del contenido, en línea con recomendaciones sobre alineación constructiva y transparencia de criterios (Zabalza, 2011).

El avance moderado en autonomía/autorregulación es consistente con la provisión de metas claras (rúbricas, “misiones llave”), tableros de progreso y retroalimentación inmediata, que facilitan que el estudiante planifique, monitoree y ajuste sus estrategias (Panadero, 2017). Sin embargo, el hecho de que la competencia percibida/autoeficacia haya sido el indicador con menor incremento respalda la idea de que la autoconfianza académica tiende a consolidarse a través de ciclos reiterados de práctica, tareas de complejidad creciente y evidencias acumulativas de desempeño (Ortiz-Colón et al., 2018). De cara a futuras implementaciones, esto sugiere prolongar la intervención o reforzar la secuenciación de misiones con escalamiento más fino de dificultad y momentos de demostración de logro.

Metodológicamente, el diseño pretest–posttest con un

solo grupo permitió captar sensibilidad al cambio con claridad; no obstante, limita la validez interna por ausencia de grupo control y amenaza potencial de historia o maduración. Una mejora plausible consiste en incorporar un grupo de comparación o diseños escalonados, además de analizar la estabilidad temporal de los efectos mediante mediciones de seguimiento. Asimismo, la inclusión de indicadores objetivos de desempeño (por ejemplo, tareas evaluadas con rúbricas) podría triangular la interpretación de los cambios motivacionales (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

En términos prácticos, los resultados avalan la viabilidad de LEXPLAY como estrategia de ludificación para revitalizar cursos teóricos en educación superior, incrementando la motivación (sobre todo la intrínseca) y el compromiso. Para maximizar efectos en autoeficacia, se recomienda: a) mayor número de ciclos de práctica con feedback específico; b) escalamiento progresivo de desafíos con criterios transparentes; y c) espacios de reflexión guiada sobre evidencias de logro, reforzando la atribución interna del éxito (Cuevas Canul, 2025; Panadero, 2017). Finalmente, se sugiere replicar con muestras más amplias y heterogéneas, y explorar moderadores como semestre, experiencia previa con ludificación o carga de trabajo, con el fin de perfilar qué subgrupos se benefician más y en qué condiciones de diseño instruccional.

Conclusiones

Los resultados muestran que la estrategia de ludificación LEXPLAY incrementó de manera consistente la

motivación para el aprendizaje en estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía ($n = 60$). El mayor avance se observó en la motivación intrínseca, lo que indica que los niveles, misiones, XP/insignias y la retroalimentación inmediata favorecieron el disfrute, la curiosidad y el interés genuino por aprender en un curso teórico. También se registraron mejoras claras en el compromiso con las dinámicas lúdicas y en la utilidad/valor percibido del contenido, sugiriendo una mejor conexión entre teoría y práctica y una participación más activa. La autonomía/autorregulación aumentó en grado moderado, evidenciando mejor planificación y ajuste estratégico. La competencia percibida/autoeficacia fue la dimensión con menor incremento, coherente con su desarrollo gradual y dependiente de ciclos repetidos de práctica y logros visibles.

Por lo anterior mencionado es válido destacar que la motivación total pasó de niveles medios a niveles más altos tras la intervención, lo que apoya la pertinencia de LEXPLAY como estrategia de ludificación para revitalizar asignaturas teóricas en educación superior y fomentar un involucramiento sostenido del estudiantado. Metodológicamente, el diseño pretest–posttest con un solo grupo permitió observar sensibilidad al cambio; no obstante, futuras aplicaciones deberían considerar grupos de comparación y mediciones de seguimiento para fortalecer la validez de las inferencias.

Recomendaciones

I. Extender la duración y el número de ciclos de LEXPLAY, escalando gradualmente la dificultad de las misiones y

explicitando evidencias de logro, para potenciar la competencia percibida/autoeficacia.

II. Integrar rúbricas transparentes y feedback específico en cada misión, junto con tableros de progreso por metas (no solo ranking), para reforzar autonomía/autorregulación y evitar comparaciones sociales negativas.

III. Complementar la medición de motivación con indicadores de desempeño (tareas evaluadas) y, cuando sea posible, incluir un grupo de comparación o diseños escalonados, con el fin de triangular resultados y mejorar la validez interna.

Referencias

Area-Moreira, M., Sosa-Alonso, J. J., & San Nicolás-Santos, B. (2014). La gamificación como estrategia y técnica didáctica. *EDMETIC*, 3(1), 197–220.

Cuevas Canul, G. I. (2025). *LEXPLAY: Estrategia didáctica ludificada para educación superior*. Documento inédito.

Foncubierta, J. M., & Rodríguez, C. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Edinumen.

González-Peiteado, M., & Pino-Juste, M. (2016). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (13), 050–055.
<https://doi.org/10.17979/reipe.2016.0.13.1804>

González-Sánchez, J. L., & Muñoz-Merino, P. (2017). Gamificación en educación: revisión sistemática en contextos universitarios de habla hispana. *RIED*, 20(2), 113–133.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018).

Metodología de la investigación. McGraw-Hill.

Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction*. Pfeiffer.

Ortiz-Colón, A. M., Jordán, J., & Agredal, M. (2018). La gamificación en educación: una panorámica. *IJERI*, 10, 15–31.

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>

Shadish, W., Cook, T., & Campbell, D. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs*. Houghton Mifflin.

Tejedor, F. J., & García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario. *Revista de Educación*, (342), 443–473.

Zabalza, M. A. (2011). *El aprendizaje y la enseñanza universitaria*. Narcea.

Anexo 1

Actividad Ludificada LEXPLAY



Anexo 2

Instrumento de investigación: Escala de Motivación ante la Ludificación LEXPLAY (Educación Superior)

Propósito: Medir la motivación para el aprendizaje en estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía ante la implementación de la estrategia de ludificación LEXPLAY.

Indicaciones

Marca tu respuesta para cada afirmación según tu grado de acuerdo:

- 1 = Totalmente en desacuerdo
- 2 = En desacuerdo
- 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 4 = De acuerdo
- 5 = Totalmente de acuerdo

No hay respuestas correctas o incorrectas. Contesta con sinceridad.

Tiempo estimado: 8–10 minutos.

Datos generales

- Carrera: Licenciatura en Pedagogía (UPN Unidad 311)
- Semestre/Asignatura: _____
- Fecha: // ____

Estructura del instrumento (30 ítems; 5 categorías, 6 ítems por categoría)

A. Motivación intrínseca por el aprendizaje (MI)

1. Disfruto aprender nuevos contenidos cuando participo en LEXPLAY.

2. Las actividades por niveles despiertan mi curiosidad académica.
3. Siento interés genuino por completar las misiones, más allá de la calificación.
4. El uso de dinámicas de juego hace que estudiar me resulte más estimulante.
5. Me involucro porque los retos que propone LEXPLAY me resultan atractivos.
6. El avance por niveles me anima a profundizar por iniciativa propia.

B. Utilidad percibida y valor del aprendizaje (UV)

7. Considero que lo que aprendo con LEXPLAY es útil para mi formación profesional.
8. Las misiones reflejan situaciones relevantes para mi futura práctica educativa.
9. Veo claro cómo los objetivos de cada nivel aportan a mis competencias de la carrera.
10. La narrativa de las actividades me ayuda a conectar la teoría con la práctica.
11. El tiempo invertido en LEXPLAY tiene un alto valor formativo para mí.
12. Gracias a LEXPLAY, identifico mejor para qué me sirve cada tema del curso.

C. Autonomía y autorregulación del estudio (AU)

13. En LEXPLAY, siento que puedo decidir estrategias para alcanzar los objetivos.
14. Organizo mi estudio por metas según los criterios de las misiones.

15. El tablero de progreso me ayuda a planificar y monitorear mi avance.
16. Ajusto mi forma de estudiar cuando recibo retroalimentación inmediata.
17. Gestiono mi tiempo para cumplir con los plazos de las misiones.
18. Me siento responsable de mi propio aprendizaje a lo largo de los niveles.

D. Competencia percibida y autoeficacia (CP)

19. Me considero capaz de superar los desafíos planteados en cada nivel.
20. La retroalimentación de LEXPLAY me permite mejorar y sentirme más competente.
21. Creo que puedo alcanzar un buen desempeño en las misiones más complejas.
22. Los logros e insignias reflejan avances reales en mis habilidades.
23. Me siento seguro(a) al aplicar lo aprendido en situaciones nuevas.
24. Confío en mi capacidad para cumplir los criterios de las rúbricas.

E. Compromiso y participación en dinámicas de ludificación (CG)

25. Participo activamente en las misiones individuales y en equipo.
26. El sistema de puntos/XP me motiva a mantener el ritmo de trabajo.
27. Las insignias y reconocimientos me animan a mejorar

mi desempeño.

28. La estructura por niveles favorece mi constancia a lo largo del curso.

29. Las simulaciones y roles me implican más que las clases tradicionales.

30. Me esfuerzo por alcanzar las metas del nivel incluso cuando es exigente.

**Entre Mitos y Melodías: Lectura de Leyendas Mayas
Acompañada de Música Prehispánica como Recurso
Educativo**

Victoria Noemi Baeza Lugo

mtra.victoria@gmail.com

Genny Magaly Del Socorro Chulin Kantún

magalygotita39@hotmail.com

Escuela Normal de Educación Preescolar

"Nelly Rosa Montes de Oca y Sabido"

Resumen

El proyecto de investigación en proceso "Cuentos y leyendas de mi tierra" se presenta como una estrategia para el desarrollo de competencias docentes, articulando la pedagogía de la lectura dialógica y los principios de la educación estética en la formación de los futuros educadores de preescolar en Yucatán. El eje central es la revalorización del legado literario regional, que actúa como catalizador para la reflexión y la praxis profesional. El marco teórico se fundamenta en la lectura dialógica y la conversación crítica (método "Dime"), que conciben el diálogo como la vía esencial para la construcción cooperativa de significado y el desarrollo de habilidades comunicativas. La lectura en voz alta se establece como la práctica formativa medular, fungiendo como un dispositivo de simulación profesional que integra la teoría pedagógica con la acción real, fortaleciendo la identidad mediadora de los normalistas. La propuesta impulsa una integración estética e intercultural al combinar la literatura con la música, el teatro de títeres y el estudio de los instrumentos musicales mayas. Esta conexión

interdisciplinaria fomenta la competencia lingüística, el pensamiento y la interculturalidad críticos, dignificando el conocimiento indígena (ej. términos como k'ayo'm) y promoviendo la creación de sentido y el vínculo comunitario. Metodológicamente, el estudio adopta un enfoque cualitativo de Investigación-Acción pedagógica que se llevará a cabo en la Escuela Normal de Educación Preescolar "Nelly Rosa Montes de Oca y Sabido." El proceso se desarrollará en tres fases secuenciales: 1) Formación y análisis literario (profundización teórica y técnica vocal), 2) Montaje y producción interdisciplinaria (creación del guion musicalizado y talleres de instrumentación/títeres), y 3) Aplicación itinerante y evaluación (ejecución de lecturas en Jardines de Niños y diálogo con la infancia preescolar). La evaluación se basa en un sistema de rúbricas para una doble valoración, la del desempeño escénico de los docentes en formación, una autoevaluación, y la respuesta afectiva/participativa de los niños.

Palabras clave

Lectura Dialógica, Competencias Docentes, Interculturalidad Crítica, Educación Estética, Formación Inicial.

Planteamiento del problema

A pesar del reconocimiento de la lectura en voz alta y la oralidad como prácticas formativas esenciales en la primera infancia, existe una necesidad documentada de fortalecer las competencias pedagógicas y estéticas de los docentes en formación para fungir como mediadores culturales efectivos. Específicamente, en el contexto de

Yucatán, se requiere una estrategia que no solo desarrolle la técnica vocal y la dicción, sino que también vincule esta práctica con el patrimonio literario y cultural regional, integrando de manera significativa el conocimiento indígena y los códigos semióticos de las artes (títeres y música maya) para fomentar la comprensión crítica y la interculturalidad en el aula preescolar.

Marco teórico

El valor central de esta propuesta reside en la articulación de estas corrientes con el legado literario regional, como obras clave de la actividad: "Cuentos y leyendas de mi tierra" (por ejemplo: jaguar, enano de uxmal, leyenda del tapa-camino, entre otros.), que funge como un catalizador para la reflexión y la praxis profesional de la formación docente.

Lectura Dialógica y Conversación Crítica

La Lectura Dialógica (Muro, 2016) se centra en la conversación y el diálogo (Chambers, 2018) como vía para la construcción de significados y el desarrollo de habilidades comunicativas y emocionales, en línea con el aprendizaje dialógico (Flecha, 2011). El enfoque comunicativo de las ciencias sociales establece que la realidad social se construye a través de las interacciones entre las personas, lo cual nutre el aprendizaje.

El proceso dinámico de recreación según Chambers (2018), es inherente a la comprensión textual requiere que la conversación literaria derive en interpretaciones, acuerdos y desacuerdos que conciernen al significado, una forma de "aprender del otro" (Booth, citado en (Chambers, 2018). El

enfoque "Dime" (Chambers, 2018) subraya que la meta no es simplemente "empacar dentro de nuestra mochila de viaje sólo lo mejor que se ha pensado y dicho, sino encontrar formas de conversación crítica que van a mejorar el rango o la profundidad o la precisión de nuestras apreciaciones"..

La Lectura en Voz Alta como Práctica Formativa

La lectura en voz alta es el eje inicial y una práctica social y formativa esencial. Conforme a las teorías de las comunidades de aprendizaje y al ser un factor influyente para el desarrollo integral (Chambers, 2018), la lectura en voz alta impulsa la competencia lingüística y la alfabetización emergente en la primera infancia, forjando un vínculo afectivo perdurable con el texto y consolidando la identidad lectora.

La oralidad, con su ritmo, entonación y cadencia, actúa como mediador afectivo que facilita la comprensión e inmersión en la narración. Es crucial que el mediador ofrezca herramientas concretas para cautivar a los niños "mediante la música del lenguaje" según Lozada, (2020) en la Revista Magisterio N. 91 (2020). El adulto que lee en voz alta al niño pequeño es "el primero y el más importante instructor en composición" como Trelease (2005), en el documento del Ministerio de Educación de Chile (2013) en su documento *A viva voz: Lectura en voz alta*. Expone que para quienes leen en voz alta, es necesario tener en cuenta "diversos aspectos relacionados con la prosodia, como el énfasis o la entonación" (Muro, 2016).

Para los futuros docentes normalistas, este ejercicio de lectura compartida constituye un dispositivo de simulación profesional. Dicha práctica permite la integración

en el lugar o *in situ* de la competencia mediadora con la praxis real de la lectura dialógica, fortaleciendo la identidad profesional desde la acción, cumpliendo con los requisitos de ingreso a la normal de "habilidad para buscar, sintetizar y transmitir información" y "capacidad de comunicarse y expresar claramente sus ideas tanto de forma oral como escrita" tomado de la Revista Magisterio N. 91 (2020).

Integración Estética

El proyecto promueve un diálogo artístico estructurado en torno a la literatura, la música y la expresión dramática, en coherencia con la inclusión de los contenidos socioeducativos indígenas en el currículum escolar (Arias, Cortés y Luna Cuero, 2018).

Conforme al modelo de la integración curricular de las artes, la musicalización se concibe como un vehículo de sinestesia estética que profundiza la experiencia literaria. La música y, de forma crucial, el teatro de títeres, operan como códigos semióticos alternos. Los títeres, en particular, funcionan como mediadores simbólicos que facilitan la proyección emocional y la comprensión de roles en el público preescolar, complementando la función del lenguaje verbal. La representación teatral, como estrategia "Leo y actúo un libro álbum" conforme al Fichero de actividades del Instituto de Educación de Aguascalientes. (2020), para lectura y escritura. Explica que es un recurso didáctico para mejorar la comprensión lectora, permitiendo a los estudiantes rescatar el mensaje y sugerir a otros su lectura.

Las manifestaciones culturales se expresan a través de la música y la danza (Regueiro, 2014), lo que se relaciona históricamente con figuras como los juglares, quienes eran

"intérpretes y mediadores" de un repertorio literario para su público (Herrero, 1999).

Integración Intercultural musical

La inclusión del estudio de los instrumentos musicales mayas en el marco teórico de los clubes de lectura se fundamenta en su capacidad para fomentar la competencia lingüística y la creación de sentido, al mismo tiempo que promueve la interculturalidad crítica y la investigación interdisciplinaria. Esta aproximación enriquece el componente de educación estética integral y refuerza la conexión con el legado regional (Regueiro, 2014).

El estudio de la música maya introduce a los participantes en un léxico especializado (arqueológico, etnomusicológico) y, crucialmente, en el conocimiento lingüístico indígena. El análisis de términos mayas como k'ayo'm (que designa al cantante y al músico por igual, centrándose en la acción de producir sonido) o las denominaciones mayas para las propiedades del sonido (ah noh cal para voz afinada) permite profundizar en los campos semánticos y ejercitar la expresión oral y la dicción (Regueiro, 2014).

El enfoque de los clubes de lectura, como el método "Dime" (Chambers, 2018), busca que los lectores compartan su entusiasmo y se involucren en la conversación cooperativa para construir significado. Al abordar un tema complejo como la música maya, se exige a los lectores penetrar en la significación del texto y comprender el contexto cultural. Por ejemplo, debatir si la música, el canto y la danza mayas deben considerarse una trilogía inseparable o actividades independientes es un ejercicio de análisis y síntesis de la

información que estimula el razonamiento y la formulación de argumentos.

El principio de la creación de sentido en el aprendizaje dialógico busca potenciar la interacción y considerar las identidades. En el contexto de la educación indígena, el objetivo es dignificar el conocimiento indígena y valorar los saberes y la cosmovisión. Los instrumentos mayas no solo eran para el placer, sino un medio de comunicación con el cosmos y estaban estrechamente relacionados con rituales, fertilidad y el culto. Estudiar cómo los mayas se comunicaban con la naturaleza a través del tambor y el ritmo (conocimiento indígena) se convierte en la base de un proceso educativo intercultural que, además, promueve la intertextualidad (Arias, et. al, 2018).

La didáctica de la lectura en los clubes se vincula con los contenidos de otras áreas. El estudio de los instrumentos mayas, clasificados como idiófonos, aerófonos y membranófonos, y su contexto ritual permite una conexión natural con las artes y la música, mediante el uso de la música en ritos, su origen divino, y la presencia de conjuntos instrumentales; y la historia y geografía, por medio de la vinculación entre instrumentos y el poder sociopolítico del gobernante k'ayo'm, y el uso de fuentes arqueológicas, como los murales de Bonampak, vasijas, entre otros (Regueiro, M. 2014).

Abordar el fomento de la investigación y la exploración requiere que el mediador guíe a los lectores para que realicen itinerarios de lectura centrados en temas o géneros específicos, como los instrumentos de una cultura ancestral. Esto impulsa a los estudiantes a buscar más allá de

lo superficial y a convertirse en investigadores del conocimiento, lo que resulta en aprendizajes significativos y relevantes.

Formación Docente, Legado Regional

El proyecto se consolida como un imperativo para la revalorización y proyección del patrimonio literario regional. La inmersión en estas obras inspira en los futuros maestros, la necesidad de una escritura contextualizada y comprometida con el entorno, alineándose con la misión de la Escuela Normal de formar docentes sensibles al contexto cultural y capaces de fungir como agentes de mediación cultural en la educación integral de la primera infancia.

Esto se justifica en la necesidad de fortalecer la pertinencia y relevancia de los procesos educativos (Arias, et al, 2018) y el rescate de breves cuentos, historias y leyendas sobre la actividad comunitaria. Los futuros docentes de jardín de niños deben ser unos "lectores autónomos" (Janovitz, 1996) y reconocer que el descubrimiento de los libros se produce en el triángulo formado por el niño, el libro y "el adulto mediador" que explica Muro (2016).

Y los clubes de lectura en la Nueva Escuela Mexicana (NEM) pueden ser trabajados desde la visión de los futuros docentes adaptándola transversalmente al área de las artes. Ya que los clubes de lectura son concebidos como comunidades de aprendizaje se alinean perfectamente con el enfoque humanista de la NEM, al potenciar la interacción, la valoración de identidades y la construcción cooperativa de significado. En este contexto, la transversalidad con las artes se convierte en un eje curricular fundamental: el teatro de títeres opera como un mediador simbólico que facilita la

proyección emocional y la comprensión de roles, mientras que la música prehispánica de origen maya, al incluir léxico y conceptos indígenas, promueve la interculturalidad crítica y dignifica los saberes ancestrales, transformando la experiencia lectora en una praxis cultural y estética integral, tal como lo exige el nuevo modelo educativo.

Metodología

El proyecto se sustenta en un enfoque cualitativo y socioformativo, adoptando un diseño de Investigación-Acción. Este enfoque es el más pertinente para un estudio enfocado en la mejora de la práctica profesional docente y la generación de conocimiento a partir de la intervención directa en el contexto educativo. El propósito es documentar y analizar la adquisición progresiva de las competencias mediadoras y artísticas en los futuros docentes normalistas, así como el impacto afectivo y cognitivo de la intervención en la población preescolar (Colmenares & Piñero, 2008).

La intervención se llevará a cabo en la Escuela Normal de Educación Preescolar "Nelly Rosa Montes de Oca y Sabido" de Yucatán, específicamente con los estudiantes inscritos en el Club de Lectura, quienes constituirán la muestra intencional de docentes en formación. La fase culminante de aplicación itinerante se desarrollará en Jardines de Niños seleccionados de la región, donde se realizará la interacción directa con la población infantil preescolar, quienes fungirán como receptores y sujetos de evaluación del impacto de la mediación.

En las fases de intervención secuencial, la metodología se estructurará en tres fases secuenciales y

progresivas que articulan la teoría, la praxis y la evaluación, diseñadas para la adquisición e integración de las competencias profesionales:

Fase 1: Formación y análisis literario (Octubre): Esta fase inicial se centrará en la profundización teórica y el desarrollo técnico. Se realizarán sesiones de lectura dialógica para el análisis exhaustivo del corpus literario regional, haciendo énfasis en la identificación de elementos culturales, lingüísticos y pedagógicos clave para la primera infancia. La formación técnica incluirá un taller de expresión oral para el entrenamiento vocal, la dicción y la modulación de la voz, habilidades esenciales para la lectura en voz alta. Finalmente, se llevará a cabo el estudio de la musicalidad intrínseca de los textos para definir la posterior amplificación emocional y la selección del repertorio musical definitivo.

Fase 2: Montaje y producción interdisciplinaria (Noviembre - Diciembre): El objetivo central es la integración efectiva de las artes. Los estudiantes participarán en la creación del guion musicalizado, un script detallado que sincroniza la lectura en voz alta con las entradas y salidas de la música (efectos de percusión y sonidos). Se impartirá un taller de instrumentación enfocado en el uso básico de instrumentos de percusión y la manipulación de títeres como códigos semióticos alternos. El núcleo de la fase serán los ensayos integrales, donde se buscará la fluidez y coherencia artística de la puesta en escena, finalizando con la retroalimentación mediante la grabación para la autoevaluación crítica.

Fase 3: Aplicación itinerante y evaluación (Enero - Febrero): Esta fase culminante implicará la praxis

profesional real. Tras la gestión de itinerancia (logística de visitas), se procederá a la ejecución de lecturas itinerantes en los centros preescolares. Cada presentación incluirá una introducción, la lectura musicalizada y un fundamental espacio de diálogo posterior con los niños, recogiendo sus impresiones. Este ejercicio cumplirá la doble función de aplicar las competencias desarrolladas y recopilar datos para la evaluación de impacto.

Para garantizar la rigurosidad y transparencia de la Investigación-Acción, la confiabilidad y validez de los instrumentos de recolección (rúbricas y listas de cotejo) se garantizarán mediante un proceso de juicio de expertos internos, involucrando a docentes con experiencia en didáctica de la lectura y educación estética de la misma Escuela Normal de Educación Preescolar. Una vez recolectados, los datos cualitativos provenientes del diálogo pos-lectura con los niños y las reflexiones pedagógicas de los estudiantes (obtenidas del informe final de la Investigación-Acción) serán sometidos a un análisis de contenido temático. Este proceso implicará la codificación abierta de las narrativas para identificar categorías emergentes relacionadas con la comprensión textual, la respuesta afectiva y el desarrollo de la identidad mediadora, siguiendo un enfoque iterativo para documentar la adquisición progresiva de las competencias profesionales.

Instrumentos de Recolección y Análisis

Para medir el alcance y la efectividad del proyecto, se implementará un sistema de evaluación de impacto formativo. La recolección de datos es no experimental y se basa en la aplicación de instrumentos de observación

validados (rúbricas y listas de cotejo), diseñados para una doble valoración:

(a) Competencia de desempeño escénico y mediación lectora: Se evaluarán las habilidades de los normalistas en la aplicación de la lectura dialógica, el manejo prosódico, la coordinación interdisciplinaria (música/títeres) y la gestión del diálogo pos-lectura.

(b) Respuesta afectiva, cognitiva y participativa de los niños: Se valorará la inmersión, el interés, la comprensión y la participación activa de los alumnos preescolares durante y después de la lectura musicalizada.

(c) Autoevaluación del estudiante normalista: Una reflexión crítica de su desempeño, que aunque no se lleve a cabo un registro riguroso, es parte del trabajo como maestros en formación detectar sus áreas de oportunidad e impresiones finales.

El proceso concluirá con la documentación formal mediante la elaboración de un informe final que integra las evidencias y las reflexiones pedagógicas de los estudiantes sobre su rol como mediadores de lectura itinerantes, cerrando el ciclo de la Investigación-Acción.

Resultados

El presente trabajo se inscribe en la modalidad de Proyecto de Investigación en Proceso, lo que implica que el ciclo de Investigación-Acción aún no ha concluido en su totalidad. Por consiguiente, en esta etapa no se cuenta con resultados parciales o definitivos derivados de la intervención en campo. La recopilación de los datos empíricos clave, basados en la aplicación de las rúbricas de

desempeño de los docentes en formación y la lista de cotejo para la respuesta infantil, se llevará a cabo durante la Fase 3: Aplicación itinerante y evaluación, cuyo desarrollo está programado entre Enero y Febrero. Los hallazgos sobre la adquisición de las competencias mediadoras y el impacto afectivo-cognitivo en la población preescolar serán analizados al cierre del proyecto para el informe final.

Conclusiones y Proyecciones

El proyecto "Cuentos y leyendas de mi tierra" es altamente viable, dado que se implementará dentro de la Escuela Normal de Educación Preescolar "Nelly Rosa Montes de Oca y Sabido", aprovechando su infraestructura, el club de lectura ya establecido y el acceso logístico a los Jardines de Niños para la fase itinerante. La proyección de las contribuciones esperadas incluye la sistematización de un modelo didáctico de mediación lectora-artística validado contextualmente, que servirá como referente para otras instituciones formadoras de docentes en el estado de Yucatán. El impacto potencial del estudio es significativo, ya que no solo fortalece las competencias profesionales de los futuros docentes en la línea temática de estrategias para el desarrollo de competencias docentes, sino que también promueve la revalorización del patrimonio literario regional en la primera infancia y contribuye a la formación pluricultural e inclusiva que impulsa el programa de estudios de la NEM.

Referencias

ANEP, Dirección General de Educación Inicial y Primaria.

- (2024). *Plan Nacional de Lectura: Una propuesta didáctica-pedagógica para la mejora de los aprendizajes*. ANEP, Dirección General de Educación Inicial y Primaria.
- Arias Odón, F. G., Cortés Gutiérrez, A., y Luna Cuero, O. (2018). Pertinencia social de la investigación educativa: Concepto e indicadores. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 4(7), 41–54.
- Chambers, A. (2018). *Dime: Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.
- Colmenares E., AM, & Piñero M., ML (2008). La Investigación Acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas. *Lauro*, 14(27), 96–114.
- Flecha, R. (2011). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1(1), 11–20.
- Herrero, J. M. (1999). *Juglares y trovadores*. Editorial Akal.
- Instituto de Educación de Aguascalientes. (2020). *Fichero de Actividades para Lectura y Escritura*.
- Janovitz, E. (1996). ¿Y si dejáramos de leer? *Espacios para la Lectura*, 1(2), 19
- López, S. (2016). El Teatro en la Edad Media, Juglares y Trovadores. *Publicaciones Didácticas*, (70), 1–10.
- Lozada, H. A. (2020). ¿Por qué es importante leer en los clubes de lectura? *Magisterio*, 19(91), 4–7.
<https://online.fliphtml5.com/xdpii/pave/#p=7>
- Ministerio de Educación de Chile, Unidad de Currículum y Evaluación. (2013). *A viva voz: Lectura en voz alta* (1.^a ed.). Bibliotecas Escolares CRA.
- Ministerio de Educación del Perú. (2022). *La lectura en voz alta: Cartilla de orientaciones para Educación Primaria* (Colección Vamos al Cole). Ministerio de Educación del Perú.
- Muro Moreira, P. (2016). *Importancia de la lectura en voz alta desde edad temprana* [Tesis de grado, Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación] Curso académico 2015/2016.
- Regueiro, M. (2014). *Música, canto y danza: Un acercamiento iconográfico a las manifestaciones musicales mayas del periodo Clásico* [Tesis de grado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio de la UNAM.

Anexo 1

Rúbrica de Evaluación de la Competencia Mediadora y Artística, para docentes del taller.

Instrucciones: Califique el desempeño del estudiante en una escala de 1 a 4, donde 1 es "Insuficiente" y 4 es "Sobresaliente".

No.	Aspecto a Evaluar	Cal.
1	Dominio de la técnica vocal (volumen, tono, dicción) esencial para la lectura en voz alta.	
2	Habilidad para integrar principios de la lectura dialógica en la interacción con el grupo.	
3	Calidad y pertinencia de la selección y uso de los elementos musicales (instrumentos mayas) y de títeres.	
4	Claridad en la vinculación del corpus literario regional ("Cuentos y leyendas de mi tierra") con el contexto cultural y lingüístico de Yucatán.	
5	Capacidad del estudiante para gestionar la atención del grupo preescolar y promover la participación activa.	
6	Demostración de sensibilidad y conocimiento de la etapa de desarrollo de la primera infancia en el diálogo pos-lectura.	
7	Manejo didáctico del concepto de interculturalidad crítica mediante el uso de elementos culturales mayas.	

- 8 Coherencia entre los objetivos pedagógicos del proyecto y la ejecución de la práctica itinerante.
- 9 Capacidad de autoevaluación crítica y propuesta de mejora en su reflexión pedagógica.
- Cumplimiento del rol de mediadora cultural y
- 10 dominio de la disciplina del teatro de títeres y la musicalización.

Anexo 2

Lista de cotejo para la Observación de la Participación de los Niños Preescolares

Instrucciones: Marque con Sí o No la presencia de las siguientes conductas en la población infantil durante la lectura musicalizada y el diálogo.

No.	Conducta Observada (Respuesta Infantil)	Sí	No
1	El niño mantiene la mirada atenta hacia la mediadora o los títeres durante el 80% del tiempo de la lectura.		
2	Expresa emociones (risa, sorpresa, miedo) de forma espontánea y coherente con el desarrollo de la historia.		
3	Intenta repetir o reproducir palabras o frases (incluidos términos en lengua maya) mencionadas en la narración.		
4	Muestra curiosidad o intenta tocar o examinar los títeres o instrumentos musicales mayas.		
5	Responde a las preguntas abiertas de la mediadora durante el diálogo posterior (e.g., ¿qué pasaría después?).		
6	Hace referencia a sus propias experiencias o conocimientos previos para comentar la historia.		
7	Se une o participa en las dinámicas de percusión corporal o movimiento sugeridas por la lectura.		

8 Se relaciona o interactúa con otros niños sobre el contenido de la historia durante o inmediatamente después de la lectura.

9 Demuestra haber comprendido la secuencia básica o el mensaje central de la leyenda o el cuento presentado.

10 Solicita o pregunta sobre la posibilidad de una nueva lectura o la continuidad de la actividad.

Anexo 3

Rúbrica de Autoevaluación de Desempeño, para el estudiante Normalista.

Instrucciones: Califique su desempeño en una escala de 1 a 4, donde 1 es "Necesita mejorar" y 4 es "Logro destacado".

No.	Aspecto a Evaluar	Cal.
1	¿Mi preparación técnica vocal (dicción, modulación y entonación) fue adecuada para cautivar a la audiencia preescolar?	
2	¿Logré integrar la lectura dialógica para fomentar la conversación crítica y la construcción cooperativa de significado?	
3	¿La coordinación entre mi lectura en voz alta y la música/sonidos de percusión fue fluida y coherente con el tono de la narración?	
4	¿Maneje los títeres como un código semiótico alterno eficaz para complementar el lenguaje verbal y facilitar la comprensión?	
5	¿Fomenté la exploración del léxico indígena (k'ayo'm) y la reflexión sobre la cosmovisión maya de manera accesible para los niños?	
6	¿Diseñé y conduje un espacio de diálogo posterior a la lectura que recogiera efectivamente las impresiones y el pensamiento crítico de los niños?	
7	¿Mantuve la fluidez y el ritmo narrativo (prosodia) a lo largo de toda la presentación itinerante?	

- 8 ¿Mi postura y expresión corporal (gestión del espacio escénico) apoyaron la inmersión de los niños en la historia?
- 9 ¿Logré un vínculo afectivo con los niños, consolidando mi rol como mediadora de lectura?
- 10 ¿El informe final de mi práctica reflexiona críticamente sobre mis fortalezas y áreas de oportunidad en la mediación lectora-artística?

Formación pluricultural e inclusiva de docentes

El papel del docente en la inclusión educativa en la enseñanza media superior: una revisión sistemática

Arlety Pacheco Gómez

arletypachecog@gmail.com

Edith Cisneros Cohernour

ecohernour@gmail.com

Facultad de Educación de la
Universidad Autónoma de Yucatán

Resumen

La inclusión educativa especialmente para estudiantes con necesidades educativas especiales constituye un desafío en la educación media superior de cara a garantizar trayectorias escolares equitativas. La presente revisión sistemática tiene como objetivo identificar los estudios empíricos sobre las experiencias de los docentes, relacionadas con la inclusión educativa en el nivel de educación media superior, publicados entre 2015 y 2025. Se empleó la metodología PRISMA y la estrategia PEO para seleccionar 23 investigaciones en inglés y español, que se extrajeron de las bases de datos ERIC, EBSCOhost y Web of Science. A partir del análisis de contenido se agruparon los estudios en cuatro categorías: prácticas pedagógicas inclusivas, barreras estructurales e institucionales, actitudes y creencias docentes y formación profesional. Los principales resultados dan cuenta de una formación docente insuficiente, falta de recursos, rigidez curricular, a la vez que se reconocen los esfuerzos pedagógicos inclusivos y el aumento de la sensibilidad hacia la diversidad. Las creencias del profesorado pueden favorecer u obstaculizar la inclusión, depende del acompañamiento que

reciben y de las condiciones de la institución. Se concluye que la inclusión educativa depende tanto de la disposición del docente como del apoyo institucional, las transformaciones estructurales y los procesos formativos. Esta revisión aporta evidencia crítica para el fortalecimiento de políticas y prácticas inclusivas en la educación media superior.

Palabras clave

Educación inclusiva; Educación media superior; Docentes; Necesidades educativas especiales; Revisión sistemática.

Planteamiento del problema

La educación inclusiva se ha consolidado como un eje fundamental en la transformación de los sistemas educativos contemporáneos, con el propósito de garantizar el derecho a una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes (UNESCO, 2015).

La educación media superior representa un nivel estratégico donde los adolescentes comienzan a definir su futuro académico y profesional. Si bien se reconocen en diversos países avances normativos, la inclusión educativa enfrenta desafíos en este nivel como la falta de infraestructura adecuada y de condiciones institucionales, la escasa formación de los educadores sobre estrategias inclusivas y la inconsistencia entre las políticas y su aplicación real en las instituciones educativas (Márquez-Cabellos y Ramos-Ramírez, 2023; Escalante-Puma et al., 2022).

Los docentes juegan un papel fundamental en la construcción de ambientes inclusivos (Ainscow y Messiou,

2021; Booth y Ainscow, 2011), a la vez que afrontan retos derivados de la falta de formación y de recursos adecuados que restringen su posibilidad de respuesta ante los estudiantes con necesidades educativas especiales (Guirado et al., 2017; Niembro et al., 2021). Esto señala cuán significativo es analizar las experiencias y perspectivas del maestro, quien puede generar un impacto negativo en la calidad educativa y en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Por tanto, es necesario profundizar en las experiencias y retos específicos que enfrentan los docentes en la educación media superior. La presente revisión sistemática tiene como objetivo analizar los hallazgos de las investigaciones sobre experiencias de los docentes de educación media superior en la inclusión educativa, con un enfoque en los estudiantes con necesidades educativas especiales, discapacidades intelectuales y físicas.

Marco teórico

El concepto de inclusión educativa ha experimentado una evolución la cual ha sido registrada en la literatura académica (Márquez-Cabellos y Ramos-Ramírez, 2023; Montoya-González y Vásquez-Atochero, 2023).

En este marco, el desarrollo profesional docente es esencial. Ainscow (2005) realza la importancia del trabajo colaborativo entre docentes, de la autocrítica y la reflexión crítica sobre la práctica como elementos centrales para transitar hacia sistemas educativos verdaderamente inclusivos. No obstante, Forlin (2001) reconoce tensiones como consecuencia de la insuficiente preparación de los

docentes y a la carencia de apoyos técnicos sostenidos, lo que limita su capacidad de actuar con autonomía en contextos heterogéneos. En el ámbito iberoamericano, Echeita y Duk (2008) señalan la desconexión entre los discursos políticos y su implementación práctica, a la vez que identifican como obstáculos la escasa formación docente y la débil coordinación entre instituciones. En conjunto, estos estudios delinean un panorama en el que la inclusión educativa depende en gran medida de la formación docente, del compromiso institucional y de la disponibilidad de apoyos adecuados.

Metodología

Según Manterola et al. (2013) una revisión sistemática constituye un artículo donde se revisa y sintetiza la evidencia accesible de un tema en específico atendiendo a los aspectos cuantitativos y cualitativos de estudios primarios que se analizan y comparan. Esta revisión sistemática siguió los lineamientos de la declaración PRISMA (Higgins y Green, 2011) con el objetivo de identificar, analizar y sintetizar estudios empíricos sobre las experiencias de los docentes, relacionadas con la inclusión educativa en el nivel de educación media superior, publicados entre 2015 y 2025 en español o inglés. La estrategia de búsqueda combinó términos clave relacionados con la población, estrategia y resultado (PEO), formulándose las cadenas de búsqueda.

Se encontraron 228 artículos: 46 en ERIC, 115 en Education Source, 10 en Academic Search Ultimate, 7 en SocINDEX with Full Text y 50 Web of Science. A su vez, se

identificaron 6 por bola de nieve. Los artículos se exportaron a Rayyan, donde se detectaron 55 duplicados (44 borrados, 11 resuelto). Luego se revisó el título y resumen de 190 artículos, si estaba el texto completo, si se trataba de un artículo empírico, y si cumplían con el resto de los criterios de inclusión y exclusión. Por lo tanto, se excluyeron los que contenían todos los niveles educativos, los que se centraban en la mirada del estudiante y los que no mostraban consistencia metodológica (n=148). La selección de los artículos se documentó mediante un diagrama de flujo PRISMA. Se revisó el documento completo de 42 artículos, y de ellos fueron excluidos 19 que no cumplieron con criterios de inclusión y calidad, como son la incongruencia con la población, el nivel educativo y los resultados, por lo que se seleccionaron 23 artículos que conformaron el corpus.

Resultados

Se analizaron un total de 23 investigaciones empíricas publicadas entre 2015 y 2025, que abordan las prácticas pedagógicas inclusivas, barreras estructurales e institucionales, actitudes y creencias del profesorado y formación docente y desarrollo profesional ético del docente de educación media superior respecto a la inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales y discapacidad intelectual y física. En relación con las metodologías de los estudios, el 48% fueron cualitativos, el 39% estudios cuantitativos y el 13% mixtos. Las muestras incluyeron desde pequeños grupos focales de 5 docentes hasta encuestas con más de 400 participantes. En todos los casos, el nivel educativo fue bachillerato o equivalente en

cada país.

Prácticas pedagógicas inclusivas

Los estudios aportan evidencias sobre la transformación de las prácticas pedagógicas hacia enfoques más inclusivos, destacando el compromiso de los docentes por atender a la diversidad en contextos escolares heterogéneos. Se observa una tendencia clara hacia el uso de la instrucción diferenciada, donde los docentes adaptan contenidos, procesos y productos de aprendizaje de acuerdo con las características y necesidades de su alumnado, lo cual promueve entornos más equitativos de participación y aprendizaje (Leballo et al., 2021; Robinson, 2018; Roose et al., 2024; Zapata et al., 2015).

Diversos estudios señalan que, si bien gran parte del profesorado valora la relevancia de aplicar prácticas inclusivas, la implementación efectiva de estas varía significativamente según el contexto institucional, la formación previa y la disponibilidad de recursos. Entre los principales obstáculos están el número elevado de estudiantes por aula, la falta de tiempo para la planificación y la escasa capacitación específica en inclusión educativa. Sin embargo, se identifican iniciativas concretas enfocadas en incorporar enfoques activos centrados en el estudiante, como el aprendizaje cooperativo, los proyectos integrados, la co-enseñanza, el uso de materiales multisensoriales y las tecnologías de apoyo (Baltierra-Rojas et al., 2024; Bavli, et al., 2020; De-Souza, 2024; Vivanco-Encalada, 2024; Kroesch y Peeples, 2021; White et al., 2025).

En varios estudios se evidencia una transformación en la cultura profesional docente, que implica un tránsito desde

enfoques homogeneizadores del aula hacia una comprensión que concibe la diversidad como una fuente de enriquecimiento colectivo. Los docentes que han transitado hacia prácticas inclusivas reportan mejoras en el ambiente escolar, una mejor capacidad para atender las dimensiones emocionales, sociales y académicas de todos los alumnos y una mayor implicación del estudiantado. Entre las estrategias más destacadas está la promoción de comunidades de aprendizaje inclusivas, el fortalecimiento de vínculos significativos y el acompañamiento emocional (Vivanco-Encalada, 2024; Sunza et al., 2021; Razer et al., 2015).

En paralelo, la inclusión de estudiantes con discapacidad es un aspecto central en las experiencias analizadas. Se destaca el uso de adaptaciones curriculares personalizadas, planes de apoyo pedagógico, especialmente en escenarios donde las políticas de inclusión han sido normativamente establecidas y evaluaciones flexibles. No obstante, se señala que algunas de estas prácticas no parten de un compromiso institucional consolidado, sino de la voluntad individual del docente (Bojuwoye, 2020; Baykaldi et al., 2024; Ndongwa et al., 2017; Reche-Urbano et al., 2024; Yazicioglu, 2020; Zapata et al., 2015).

Por último, la revisión revela que la inclusión no puede reducirse a estrategias técnicas, sino que exige una transformación ética, política y pedagógica del quehacer docente. La inclusión requiere un posicionamiento crítico ante las dinámicas de exclusión estructural y adoptar una perspectiva pedagógica orientada a la justicia social. Por tanto, las prácticas inclusivas se configuran como parte de

una pedagogía comprometida con la equidad, el reconocimiento de la diversidad y la generación de entornos de aprendizaje verdaderamente significativos para todos.

Barreras estructurales e institucionales

La literatura revela la presencia de diversas barreras estructurales e institucionales que obstaculizan la ejecución real y sostenida de una educación inclusiva. Entre los obstáculos más frecuentes sobresalen, la rigidez de los diseños curriculares y la ausencia de mecanismos específicos para evaluar institucionalmente la inclusión, así como la desconexión entre las políticas inclusivas y las prácticas escolares cotidianas. Dichas limitaciones estructurales reducen la capacidad del educador para adaptar sus metodologías a la diversidad del estudiantado, generando tensiones entre los marcos normativos y las dinámicas pedagógicas (Kroesch & Peeples, 2021; Robinson, 2018; Zapata et al., 2015).

Una de las barreras que sobresalen en las investigaciones es la estructura organizativa de los centros educativos, la que se define por horarios inflexibles, agrupamientos homogéneos del alumnado, segmentación según niveles de rendimiento o características sociales, escasa flexibilidad en la distribución de recursos y una división estricta de funciones entre docentes generalistas y especialistas. Estas condiciones no solo impiden la posibilidad de planificar de manera colaborativa, dificultan el trabajo interdisciplinar y constriñen el acompañamiento personalizado de los estudiantes. Por otro parte se reportan dificultades en la comunicación entre los distintos actores escolares, así como una escasa participación de las familias en

los procesos educativos (Batista, 2019; Leballo et al., 2021; Ndongwa et al., 2017; Razer, et al., 2015; White et al., 2025; Yazicioglu, 2020).

Otro hallazgo clave es la falta de recursos humanos y materiales, especialmente en contextos de vulnerabilidad. Escuelas públicas y rurales se enfrentan a una doble desigualdad: por un lado, reciben una alta demanda de atención a la diversidad y, por otro, operan con plantillas insuficientes, materiales limitados, escasa formación especializada y escaso apoyo técnico externo. Esta situación genera un agotamiento del profesorado y una sensación de desamparo institucional que compromete la sostenibilidad de las prácticas inclusivas (Opoku, 2021; Razer et al., 2015; Sunza et al., 2021; Zwane y Malale, 2018).

También se identifican barreras culturales e ideológicas institucionalizadas que operan de forma velada, como la reproducción de modelos meritocráticos que valoran el rendimiento académico homogéneo, el énfasis en evaluaciones estandarizadas y currículos inflexible y sobrecargado, o la idea de que los estudiantes con necesidades específicas deben ser atendidos fuera del aula regular. Dichas barreras se identifican en instituciones que, desde el discurso, apuestan por la inclusión, lo que demuestra las incongruencias entre el discurso y la práctica (Baykaldı et al., 2024; De-Souza, 2024; Kroesch y Peeples, 2021; Mokaleng y Möwes, 2020; Robinson, 2018; Roose et al., 2024). Los estudios coinciden en que la inclusión requiere transformaciones sistémicas profundas a nivel institucional que implican reestructurar las culturas organizativas, flexibilizar las estructuras escolares, garantizar condiciones

laborales y materiales adecuadas, y desarrollar políticas coherentes de apoyo a la diversidad, articuladas desde un enfoque intersectorial.

Actitudes y creencias del profesorado sobre la inclusión educativa

Los estudios analizados exponen como, tanto las actitudes y creencias de los educadores, representan un elemento esencial en la ejecución o bloqueo de prácticas inclusivas. En tal sentido emerge una tensión entre las concepciones prácticas que los maestros alimentan en sus contextos docentes y los discursos a favor de la inclusión. Si bien hay docentes que proyectan una predisposición favorable hacia la inclusión, ello no necesariamente se expresa en estrategias específicas inclusivas en el aula, lo cual devela limitaciones actitudinales que en ocasiones no son conscientes (Robinson, 2018; Roose et al., 2024; Zapata et al., 2019).

Como parte de los resultados más consistentes emerge que las creencias previas sobre el estudiantado con necesidades educativas especiales impactan en el diseño e implementación de las actividades pedagógicas. Hay maestros, sobre todo los que no poseen una formación específica, que aún poseen una visión segregadora, en la medida en que conciben que se debe dar una atención especializada a los estudiantes con necesidades educativas especiales fuera del aula común. Sin embargo, otros estudios reflejan que los docentes tutores y quienes tienen elevada experiencia en el trabajo con las neurodivergencias suelen asumir posturas más sensibles y propositivas (Kroesch y Peebles, 2021; Leballo et al., 2021; Razer et al., 2015; Zapata

et al., 2019).

Otros análisis denotan que las actitudes del docente también están influenciadas por componentes contextuales, como la presión por el rendimiento académico, la cultura institucional, el liderazgo escolar y las condiciones laborales. En este sentido, hay escuelas con apoyo institucional y cultura colaborativa, donde las creencias del profesorado se acercan más hacia principios de inclusión. En cambio, en contextos marcados por la competitividad, el control burocrático o la falta de acompañamiento, los docentes desarrollan actitudes defensivas o de resistencia al cambio (De-Souza, 2024; Specht et al., 2024; Sunza, 2021; Zapata et al., 2015).

Un aspecto positivo es que varios estudios destacan la posibilidad de transformación de las creencias docentes a través de procesos formativos reflexivos, trabajo en equipo y experiencias exitosas de inclusión. Cuando los docentes vivencian que las adaptaciones funcionan y que los estudiantes logran progresos, sus actitudes se vuelven más abiertas y empáticas, desarrollando un sentido de autoeficacia frente a los retos de la inclusión. Esta evidencia sugiere que las creencias no son estáticas, sino susceptibles de cambio a partir del acompañamiento profesional y las condiciones adecuadas (Baltierra et al., 2024; Baykaldi, et al., 2024; Fazil et al., 2022; Reche-Urbano et al., 2024; Specht et al., 2024; Sunza et al., 2021; Zwane & Malale, 2018).

En resumen, la revisión evidencia que las actitudes y creencias del profesorado no solo reflejan posicionamientos individuales, sino también las lógicas institucionales y sociales en las que se inscriben. A su vez, estas creencias

operan como filtros que condicionan la interpretación de las políticas inclusivas y su aplicación real en las aulas. Por tanto, promover la inclusión educativa implica trabajar no solo con metodologías y recursos, sino con las representaciones y valores que sustentan la práctica docente.

Formación docente y desarrollo ético profesional

Las investigaciones destacan que la formación docente inicial y continua es un factor determinante para el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas. En muchos casos, se constata una brecha significativa entre las demandas del modelo educativo inclusivo y las competencias efectivamente adquiridas durante la formación del profesorado. En particular, los docentes señalan carencias en conocimientos sobre atención a la diversidad, diseño universal para el aprendizaje, estrategias de evaluación inclusiva y gestión emocional del aula diversa (Kroesch y Peeples, 2021; Robinson, 2018; Zapata et al., 2015).

Una constante entre los estudios es la crítica a la formación que se limita a módulos teóricos o a talleres aislados sin continuidad ni vinculación con la práctica. Se manifiesta la importancia de implementar modelos de formación situados, reflexivos y colaborativos que contribuyan a la planificación, intervención y evaluación cotidiana con un enfoque inclusivo. De esta forma sobresalen ejes efectivos para el desarrollo profesional docente como las comunidades profesionales de aprendizaje, la formación en servicio y el acompañamiento pedagógico (Baykaldı et al., 2024; Leballo et al., 2021; Robinson, 2018; White et al., 2025; Yazicioglu, 2020).

La formación ética y actitudinal también ocupa un

lugar central en la literatura revisada. En este sentido resulta importante desarrollar una postura crítica, sensible y comprometida ante las brechas de desigualdad escolar. Determinadas investigaciones develan que los cambios más significativos se dan cuando los educadores son interpelados en sus propias creencias, valores y prácticas, y pueden asumir una postura acorde con los principios de la inclusión (Roose et al., 2024; Robinson, 2018; Baykaldı et al., 2024; Vivanco-Encalada, 2024; Sunza et al., 2021; Bavlı et al., 2020).

De la misma forma, se destaca que la formación para la inclusión no debe ser secundaria en los planes de estudio, sino transversal a los mismos, lo cual significa incorporar la diversidad como eje formativo, ofrecer oportunidades prácticas sistemáticas en contextos educativos reales y repensar la organización curricular. Por otra parte, resulta esencial que no solo los especialistas reciban esta formación, sino todos los docentes (Baltierra et al., 2024; De-Souza, 2024; Fazil et al., 2022; Mokaleng y Möwes, 2020; Razer et al., 2015; Reche-Urbano et al., 2024; Specht et al., 2024).

Si bien los estudios muestran que el desarrollo profesional necesita que estén presentes las condiciones institucionales apropiadas, también requiere recursos para la innovación pedagógica, reconocimiento del saber docente y tiempo para la formación continua. Finalmente, la formación docente debe entenderse como un ejercicio de reflexión crítica, compromiso ético con todos los estudiantes y construcción colectiva de saberes (Vivanco -Encalada, 2024; Leballo et al., 2021; Ndongwa, 2017; Opoku, 2021; Roose et al., 2024; Zapata et al., 2015).

Discusión

Los resultados obtenidos en la presente revisión permiten ahondar en la comprensión de las experiencias, barreras, creencias y prácticas de los docentes de educación media superior frente a la inclusión educativa. Los antecedentes confirman la relevancia y significación del rol del docente para materializar una educación inclusiva de calidad (Booth y Ainscow, 2011; Ainscow y Messiou, 2021). No obstante, este rol se ve condicionado por diversos factores formativos, estructurales e ideológicos como se muestran en los estudios.

En primera instancia las prácticas pedagógicas inclusivas representan el compromiso docente frente a escenarios educativos caracterizados por la heterogeneidad. Si bien se reflejan estrategias significativas como la instrucción diferenciada, el aprendizaje cooperativo o las adaptaciones curriculares, no siempre se llevan a cabo con sistematicidad. La fisura que emerge entre la intención inclusiva y la práctica cotidiana ha sido argumentado en la literatura a partir de la falta de recursos, el tiempo y el acompañamiento institucional (Avramidis & Norwich, 2002; Florian & Rouse, 2009).

Respecto a las barreras estructurales e institucionales emergen brechas entre las políticas inclusivas y las condiciones reales del sistema educativo. Tanto la segmentación por rendimiento, la rigidez curricular y la poca participación de las familias conforman contextos que limitan la atención a la diversidad. Así como refiere Skidmore (2004), estos obstáculos operativos e ideológicos imitan lógicas de exclusión institucionalizadas.

En relación con las actitudes y creencias del docente, las investigaciones denotan que no solo constituyen disposiciones personales, sino que también son construcciones en escenarios específicos, mediados por las condiciones de trabajo, la cultura escolar y la experiencia acumulada. Las creencias suelen ser más favorables y abiertas a la diferencia en contextos caracterizados por un liderazgo inclusivo y apoyo institucional (Echeita & Duk, 2008). Por otra parte, se comprueba que las prácticas y vivencias positivas de inclusión educativa transforman favorablemente las creencias del docente.

La categoría de formación docente y desarrollo profesional denota que existen significativas grietas entre la preparación efectiva del educador y el discurso inclusivo. La formación inicial todavía no es suficiente, y la formación continua tiende ser truncada o divorciada de las prácticas reales. Ello muestra un escenario que compromete la implementación de estrategias inclusivas sostenidas.

Los hallazgos coinciden con estudios antecedentes que apuestan por una formación situada, colaborativa y transversal, que contribuya a la construcción de una identidad profesional comprometida con la equidad por parte del docente (Forlin, 2001; Ainscow, 2005). Por último, la discusión contribuye a ratificar que la inclusión educativa en la enseñanza media superior necesita trascender el enfoque centrado en la disposición individual del docente. Se trata de una perspectiva integral que posibilite el avance hacia sistemas educativos verdaderamente inclusivos a partir de la revisión de las estructuras escolares, el fortalecimiento de la formación docente y de los apoyos institucionales y la

transformación de las creencias que sustentan las prácticas pedagógicas.

Conclusión

Los hallazgos de esta revisión permiten concluir que la inclusión educativa en la educación media superior es una responsabilidad compartida que va más allá de las estrategias individuales del educador. Aunque el profesorado desempeña un rol esencial en la transformación de las prácticas pedagógicas, su competencia para ejecutar prácticas inclusivas está condicionada, de alguna forma, por la formación recibida, las condiciones institucionales y el respaldo de políticas acordes con la inclusión.

Los resultados develan la existencia de experiencias positivas de inclusión, promovidas por el compromiso ético y pedagógico de los docentes. Sin embargo, dichas experiencias dependen, en gran medida, de la disposición individual y no tanto de un marco institucional articulado. Finalmente, se reconoce la necesidad de fortalecer el acompañamiento institucional, promover el trabajo colaborativo entre docentes y construir comunidades de práctica sostenibles.

Referencias

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M., & Messiou, K. (2021). Inclusive inquiry: An innovative approach for promoting inclusion in schools. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 23–37. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200023>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Baltierra-Rojas, Y. A., Ramírez-Iñiguez, A. A., & Reyes-Piñuelas, E. P. (2024). Limitaciones y aciertos de las prácticas inclusivas en docentes de bachillerato desde una aproximación cualitativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 17(2), 153–168. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/1011>
- Batista-Sardain, P. (2019). Indicadores diagnósticos para el estudio del proceso de inclusión exclusión educativa en la escuela cubana. *Revista Universidad de La Habana*, (288). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0253-92762019000200186
- Bavlı, B., Korumaz, M., & Akar, E. (2020). Visually impaired mentally sighted: An inclusive education case. *International Journal of Progressive Education*, 16(6). <https://ijpe.inased.org/makale/1729>
- Baykaldı, G., Corlu, M. S., & Yabaş, D. (2024). An investigation into high school mathematics teachers and inclusive education for students with visual impairments. *British Journal of Visual Impairment*, 42(1), 124–134.

<https://doi.org/10.1177/02646196231175327>

- Bojuwoye, O. (2020). Difficulties with implementing policy provisions on special and inclusive education in Nigerian schools: Teachers' views. *Editorial Staff*, 2.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Índice de inclusión: Desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO; CSIE. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>
- De-Souza, B. (2024). Mitigating policy-to-practice disparities in inclusive education from a bioecological systems perspective: The case of selected secondary schools in the Lower Shire, Malawi. *South African Journal of Education*, 44, S1. <https://doi.org/10.15700/saje.v44ns1a2386>
- Echeita, G., & Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación*, 6(2), 1–8. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5436>
- Escalante-Puma, A., Villafuerte-Alvarez, C. A., & Escalante-Puma, R. (2022). La inclusión en la Educación. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(25), 1663–1678. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.44>
- Fazil, H., Arif, M. I., Ahmed, M., & Basit, A. (2022). Professional development of inclusive education teachers and their performance at secondary school level: A correlational study. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 13(1).
- Florian, L., & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594–601. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.003>
- Forlin, C. (2001). The role of the support teacher in Australia. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2), 121–131. <https://doi.org/10.1080/08856250110040703>
- Guirado-Rivero, V. C., García-Navarro, X., & Martín-González, D. M. (2017). Bases teórico metodológicas para la atención a la diversidad y la inclusión educativa. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(3), 82–88. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S221836202017000300012&lng=es&tlng=es
- Higgins, J.P., & Green, S. (2011). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions*. <https://www.cochrane.org/authors/handbooks-and-manuals/handbook>
- Kroesch, A. M., & Peeples, K. N. (2021). High school general education teachers' perceptions of students with significant disabilities. *Research, Advocacy, and Practice for Complex and Chronic Conditions*, 40(1), 26–41. <https://doi.org/10.14434/rapcc.v40i1.31756>
- Leballo, M., Griffiths, D., & Bekker, T. (2021). Differentiation practices in a private and government high school classroom in Lesotho: Evaluating teacher responses. *South African Journal of Education*, 41(1). <https://doi.org/10.15700/saje.v41n1a1835>
- Manterola, C., Astudillo, P., Arias, E. & Claros, N. (2013). Revisiones sistemáticas de la literatura: Qué se debe

- saber acerca de ellas. *Cirugía Española*, 91(3), 149–155.
<https://doi.org/10.1016/j.ciresp.2011.07.009>
- Márquez-Cabellos, N.G., & Ramos-Ramírez, B.N. (2023). Camino hacia la inclusión en educación media superior y superior: Voces del profesorado. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 36, 100–111.
<https://doi.org/10.21555/rpp.vi36.2880>
- Mokaleng, M., & Möwes, A. D. (2020). Issues affecting the implementation of inclusive education practices in selected secondary schools in the Omaheke Region of Namibia. *Journal of Curriculum and Teaching*, 9(2), 78–90. <https://doi.org/10.5430/jct.v9n2p78>
- Montoya-González, A. I., & Vásquez-Atochero, A. (2023). Inclusión educativa en bachillerato: análisis de trece investigaciones publicadas en revistas electrónicas de 2012 a 2022. *Papeles: Revista de la Facultad de Educación Universidad Antonio Nariño*, 15(29).
<https://doi.org/10.54104/papeles.v15n29.1303>
- Ndongwa-Bamu, B., De-Schauwer, E., Verstraete, S., & Van-Hove, G. (2017). Inclusive education for students with hearing impairment in the regular secondary schools in the North-West Region of Cameroon: Initiatives and challenges. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(6), 612–623.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1313395>
- Niembro, C. A., Gutiérrez, J. L., Jiménez, J. A., & Tapia, E. E. (2021). La inclusión educativa en México. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, 8(2), 43–51.
<https://www.reibci.org/publicados/2021/ago/4300108.pdf>
- Opoku, M. P. (2021). The intentions of teachers towards practicing inclusive education in secondary schools in Ghana: *A qualitative study. Africa Education Review*, 18(3–4), 93–111.
<https://doi.org/10.1080/18146627.2022.2150869>
- Razer, M., Mittelberg, D., Motola, M., & Bar-Gosen, N. (2015). Israeli high school teachers' perceptions and attitudes towards a pedagogy of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 19(9), 944–964.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1019373>
- Reche-Urbano, E., Boli, E., Sampedro-Requena, B. E., & Quintero-Ordoñez, B. (2024). Factores de incidencia en la percepción del docente de Educación Secundaria griego hacia la educación inclusiva. *Relieve*, 30(1), Art. 5. <https://doi.org/10.30827/relieve.v30i1.26761>
- Robinson, K. (2018) Four secondary teachers' perspectives on enhancing the inclusion of exceptional students. *Exceptionality Education International 2018*, 28(1), pp. 1–21. <https://doi.org/10.5206/eei.v28i1.7756>
- Roose, I., Vantieghem, W., Vanderlinde, R., & Van-Avermaet, P. (2024). Professional vision as a mediator for inclusive education? Unravelling the interplay between teachers' beliefs, professional vision and reported practice of differentiated instruction. *Educational Review*, 76(3), 483–505.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2054957>
- Skidmore, D. (2004). *Inclusion: The dynamic of school development*. Open University Press.
- Specht, J., Miesera, S., Metsala, J., & McGhie-Richmond, D.

- (2024). Predictors of self-efficacy for inclusive education: A comparison of Canada and Germany. *Exceptionality Education International*, 34(1). <https://doi.org/10.5206/eei.v34i1.16920>
- Sunza-Chan, S. P., Ramírez-de-Arellano-De-la-Peña, J. A., Sevilla-Santo, D. E., & Martín-Pavón, M. J. (2021). Factores institucionales que constituyen barreras para el aprendizaje en estudiantes de bachillerato en Yucatán. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(9), 83-99. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog.21.11050907>
- UNESCO. (2015). *Garantizando el derecho a una educación inclusiva y de calidad*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vivanco-Encalada, J. M. (2024). Estrategias pedagógicas innovadoras para desarrollar inclusión educativa en estudiantes de la ciudad de Loja. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 8(6), 8856-8867. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15572
- White, J., McGarry, S., Williams, P. J., & Black, M. (2025). “We are running a marathon not a Sprint”: Educators’ experiences and perspectives on inclusion for autistic students through strengths-based approaches in mainstream high schools. *The Asia-Pacific Education Research*, 34, 1583–1592. <https://doi.org/10.1007/s40299-025-00969-z>
- Yazicioglu, T. (2020) Determining the views of school principals and guidance teachers on inclusive practices at Anatolian high-schools. *Journal of Education and Learning*, 9(1). <https://doi.org/10.5539/jel.v9n1p87>
- Zapata-Rivera, I. L., López-Estrada, J., & Rivera-Obregón, M. L. (2015). La inclusión educativa: Una mirada desde los docentes-tutores del bachillerato universitario: Retos y desafíos. *Revista Ra Ximhai*, 11(4 Especial), 355–367. <https://doi.org/10.35197/rx.11.01.e2.2015.26.iz>
- Zwane, S. L., & Malale, M. M. (2018). Investigating barriers teachers face in the implementation of inclusive education in high schools in Gege branch, Swaziland. *African Journal of Disability*, 7. <https://doi.org/10.4102/ajod.v7i0.391>

Articulación Curricular: El Montaje Bilingüe de Rituales Mayas como Estrategia para el Desarrollo de la Identidad Profesional

Victoria Noemí Baeza Lugo

mtra.victoria@gmail.com

Escuela Normal de Educación Preescolar

“Profa. Nelly Rosa Montes de Oca y Sabido”

Resumen

Esta investigación presenta los resultados de una estrategia didáctica innovadora implementada en el sexto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Plurilingüe y Comunitaria de Yucatán, articulando las asignaturas de Mundo Ceremonial y Espiritual del Contexto Comunitario y Estrategias de Revitalización y Fortalecimiento Lingüístico en Contextos Plurales. El proyecto tuvo como objetivo principal revitalizar y fortalecer la identidad cultural y el sentido de pertenencia de los futuros docentes a través de la investigación-acción y la recreación artística de prácticas ancestrales. El foco del trabajo fue la documentación y posterior montaje escénico bilingüe (maya y español) de la boda maya tradicional oficiada por un J'meen, así como la recreación del ritual J'éets' Méek'. Teóricamente, el proyecto se fundamentó en la semiótica y el instrumentalismo para analizar, interpretar y resignificar los elementos simbólicos de la cosmovisión maya, evitando la reducción al folklorismo. El enfoque colaborativo, al integrar las artes escénicas y el plurilingüismo, permitió a los estudiantes apropiarse y reproducir de manera significativa los saberes tradicionales. Los resultados demuestran un

desarrollo significativo del Perfil de Egreso, específicamente en la capacidad de usar la lengua indígena como referente identitario y de diseñar proyectos de intervención que integran los conocimientos ancestrales en la planeación didáctica del nivel preescolar. Esta experiencia es una aportación clave para la Formación Pluricultural e Inclusiva de Docentes ante los retos de la Nueva Escuela Mexicana.

Palabras Clave

Investigación-Acción, Identidad Profesional, Plurilingüismo, Ritual Maya, Formación Docente.

Planteamiento del Problema

La formación inicial en la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Plurilingüe y Comunitaria demanda la producción de múltiples Proyectos Integradores de Aprendizaje, en el sexto semestre, un periodo crucial de transición. No obstante, la exigencia de completar simultáneamente estos proyectos en diversas asignaturas, como Mundo Ceremonial y Espiritual del Contexto Comunitario, Estrategias de Revitalización Lingüística, y las del área artística, genera una sobrecarga académica significativa y un alto nivel de estrés en el estudiantado.

Esta fragmentación curricular no solo compromete la calidad del aprendizaje al obligar a la superficialidad, sino que también desaprovecha el potencial de articulación inherente al enfoque intercultural y comunitario de la Licenciatura. Adicionalmente, la tradicional separación de esfuerzos impone una carga docente ineficiente en los periodos de montaje y presentación, obligando a cada profesor a evaluar el proceso de manera aislada, sin un producto unificado de

alto impacto.

Ante esta situación, se planteó la siguiente problemática: ¿Cómo puede la articulación metodológica y curricular de asignaturas clave, centrada en un único proyecto de alto impacto (el montaje escénico bilingüe), mitigar la sobrecarga y el estrés de los estudiantes, optimizar la gestión docente, y generar simultáneamente un producto de difusión cultural que fortalezca la identidad normalista y promueva la revitalización lingüística en lengua maya?

El propósito de esta investigación es transformar la práctica de los Proyectos Integradores de Aprendizaje, demostrando que un enfoque integrado en la producción de un montaje bilingüe de rituales mayas (como la boda Maya y el Jéets' Méek') no solo resuelve el problema del estrés al unificar la carga, sino que también cumple con el objetivo superior de la Licenciatura que es crear un símbolo propio que resuene con la cosmovisión comunitaria, sirviendo como pilar de la identidad profesional intercultural de la Escuela Normal de Educación Preescolar Intercultural Plurilingüe y Comunitaria. Este esfuerzo conjunto se convierte así en una estrategia vital para el desarrollo de competencias, la valoración y difusión de la lengua maya, y la manifestación visible del compromiso de la Normal con la cultura de Yucatán.

Marco teórico

La revitalización de las tradiciones culturales se postula como un imperativo formativo. Las tradiciones, como el Jéets' Méek' y la boda maya, no son vestigios estáticos, sino "elementos vivos que se transforman y adaptan a las

nuevas realidades". Su revaloración es crucial para el mantenimiento de la identidad cultural y el fortalecimiento del tejido social. Tal como señalan Hobsbawn y Ranger (1983), las prácticas culturales refuerzan los vínculos internos de una comunidad y afirman su pertenencia a una historia común y se sustenta en el teatro físico como marco de investigación-creación (Collazos-Vidal et al., 2018).

La experiencia aborda el riesgo de pérdida de estas prácticas, buscando conservarlas vivas y transmitirlas a nuevas generaciones (López, 2016). Al involucrar a los estudiantes normalistas en la investigación y recreación de la boda maya (ritual que une a la pareja con la comunidad y el cosmos) y del Jéets' Méek' (ceremonia que otorga identidad y roles de género al niño, con profundo valor espiritual y social), se promueve un sentido de pertenencia y se vinculan las generaciones a través de la transmisión de valores, creencias y formas ancestrales de ver el mundo.

La asignatura "Mundo ceremonial y espiritual del contexto comunitario" establece la pertinencia de abordar las prácticas comunitarias como actividades colectivas que expresan la cosmovisión de un pueblo. El estudio se centra en dos rituales mayas específicos:

El Jéets' Méek': Este rito prehispánico se interpreta semánticamente como "el abrazo del niño hacia el mundo" (jéets' - aligerar la carga, méek' - abrazar), siendo esencial para definir la identidad y el futuro rol de género del infante (Guzmán, 2005; Lizama, 2007). El uso de elementos simbólicos como el Xtoop' y el K'aa, junto con la elección de los compadres basada en la trayectoria de vida y trabajo, evidencia cómo el ritual refuerza el tejido comunitario y la

red de apoyo mutuo (Buenrostro-Alba, 2015).

La Boda Maya: Al ser un "ritual ancestral que trasciende la unión de dos personas", el montaje escénico de la boda, con la guía del J'meen, sirvió para que los estudiantes comprendieran la profunda conexión de la cultura maya con la naturaleza y los ancestros (Paredes et al., 1997).

Estos rituales, en el contexto de la educación preescolar indígena, no son meros espectáculos, sino un "enfoque educativo" que potencia el lenguaje en la lengua nativa y fortalece la autoestima lingüística de los hablantes (López, 2009).

La revitalización de las tradiciones culturales es fundamental para preservar la identidad, garantizar la continuidad de los saberes ancestrales y "fortalecer los lazos familiares que tienen en común y así crear su propia identidad" (Molano, 2007). El proyecto integra dos prácticas mayas de profundo valor:

Estos rituales, El Jéets' Méek' y la Boda Maya son analizados y recreados como actividades que expresan la identidad cultural y la memoria histórica. La Boda Maya, guiada por el J'meen, y el Jéets' Méek', que simboliza "el abrazo del niño hacia el mundo" y le otorga su rol e identidad (Guzmán, 2005; Lizama, 2007), son el vehículo para el diálogo de saberes. El montaje escénico se constituye en la estrategia didáctica plurilingüe que permite el estudio vivencial de este sincretismo cultural (SEP, 2022e, p. 14).

La ejecución bilingüe (maya-español) de los diálogos responde directamente al rasgo del perfil de egreso: "Aprende y usa la lengua indígena del contexto como referente identitario en un proceso de valorización y

revitalización lingüística" (SEP, 2022d, p. 7). Además, la integración de las artes permite a los estudiantes interpretar prácticas y elementos simbólicos que conforman el mundo ceremonial, cumpliendo el saber hacer de "utiliza el diálogo de saberes en procesos plurilingües e interculturales" (SEP, 2022d, p. 8).

La articulación curricular y la unificación de Proyectos Integradores bajo el montaje escénico se justifica como un medio para alcanzar de forma holística los Saberes Profesionales a Desarrollar (Saber ser y estar, Saber conocer, Saber hacer) (SEP, 2022d, p. 8). Al vincular la Investigación-Acción con las asignaturas de Revitalización Lingüística y Artes, se busca manifestar el compromiso de "desarrollar su trabajo docente de manera colaborativa para integrar los saberes y conocimientos culturales de las niñas y los niños de educación básica a fin de fortalecer su identidad y potencializar su aprendizaje" (SEP, 2022d, p. 7). Esta articulación reduce la fragmentación académica y utiliza los rituales como un recurso integral para la formación crítica y transformadora.

El montaje escénico bilingüe se presenta como la herramienta metodológica (una forma de relato etnográfico vivencial) que permite el diálogo de saberes en un proceso plurilingüe e intercultural, logrando un producto unificado de alto impacto que demuestra el alcance integral del currículo y soluciona la fragmentación académica planteada.

En la materia del proyecto Mundo ceremonial y espiritual del contexto comunitario, que se enfoca en que el normalista conforme variados contenidos de aprendizaje, a partir de los saberes del mundo ceremonial y espiritual de la

comunidad (SEP, 2022e, p. 5). La escenificación bilingüe permite analizar y representar los "elementos históricos, de las danzas y bailes, su historia y valores" (SEP, 2022e, p. 5), reconociendo el ritual como un sistema que otorga identidad, ubicación en el mundo y roles de género (Guzmán, 2005). La unidad sienta la base para investigar y validar los saberes ancestrales como referentes curriculares y el proyecto permite al egresado "Poseer una identidad cultural sustentada en los pueblos indígenas y asumirse como un docente empático ante la diversidad" (SEP, 2022d, p. 8), al integrar la cosmovisión maya como un saber profesional legítimo.

En la asignatura Estrategias de revitalización y fortalecimiento lingüístico en contextos plurales, se provee el objetivo lingüístico del proyecto que es utilizar estrategias didácticas para promover, mantener y fortalecer las lenguas originarias. El montaje escénico se convierte en una forma de revitalizar (SEP, 2022d, p. 5) porque utiliza el teatro y la danza como "Talleres de artes escénicas" para el uso y diálogo activo de la Lengua Maya (SEP, 2022d, p. 16). Al realizarse en la comunidad y de forma bilingüe, el proyecto crea un ambiente letrado que simbolice las lenguas de uso en el contexto (SEP, 2022d, p. 6). El acto escénico es la vía para que el estudiante genere estrategias metodológicas y didácticas para la revitalización y fortalecimiento lingüístico" (SEP, 2022d, p. 5).

Con relación al perfil de Egreso, este proyecto garantiza que el egresado "Aprenda y use la lengua indígena del contexto como referente identitario en un proceso de valorización y revitalización lingüística" (SEP, 2022d, p. 8),

y que "Planee su acción educativa a favor de diversas lenguas y lenguajes como medio de comunicación y enseñanza" (SEP, 2022b, p. 6). La aplicación de los principios escénicos de omisión y estilización, que permiten condensar en acción el universo ritual (Collazos-Vidal et al., 2018, p. 130), evitando el reduccionismo al folklorismo.

En la articulación de Saberes culturales y escolares en diversas metodologías didácticas se enfoca a la concreción didáctica de los saberes. El proyecto escénico es la "puesta en práctica de actividades intencionadas" (SEP, 2022f, p. 5) que fusiona saberes culturales (rituales mayas) con contenidos escolares mediante una metodología activa (SEP, 2022f, p. 5). El formato de un evento comunitario se alinea perfectamente con la Intervención Comunitaria (SEP, 2022f, p. 6) como metodología didáctica, utilizando el diálogo de saberes para "conformar contenidos de aprendizaje" (SEP, 2022f, p. 5) que respetan la cosmovisión y el plurilingüismo. La escenificación es la "propuesta con carácter intercultural, plurilingüe y comunitario" (SEP, 2022f, p. 5) exigida por la asignatura. Este proyecto está relacionado con el perfil de egreso al generar procesos educativos basados en el diálogo de saberes y crear ambientes de aprendizaje diversificados, equitativos e inclusivos en distintos ámbitos" (SEP, 2022b, p. 6), demostrando el dominio de las metodologías didácticas (Saber Hacer).

Dentro de los alcances de la asignatura de Diseño de proyectos de innovación para la transformación de trabajo docente intercultural, esta provee el marco de la investigación (la acción-transformación), exigiendo que el proyecto no sea una simple tarea, sino una propuesta de

cambio. En el montaje escénico se diseña, implementa y evalúa como un "Proyecto de Innovación Didáctica" (SEP, 2022b, p. 5) que busca la "transformación de trabajo docente" (SEP, 2022b, p. 5).

Finalmente, la documentación del proceso mediante investigación-acción permite la reflexión crítica (SEP, 2022b, p. 5). El montaje funciona como un "Proyecto de Innovación Didáctica" (SEP, 2022b, p. 5) porque utiliza una metodología de investigación-creación (Collazos-Vidal et al., 2018, p. 127) que implica el "ensayo y error" y la confluencia de docentes, profesionales, estudiantes y variados sistemas de trabajo (Collazos-Vidal et al., 2018, p. 124, Resumen), alineándose con el enfoque colaborativo que demanda la unidad (SEP, 2022b, p. 5). El proyecto garantiza que el egresado "utilice la investigación educativa como proceso formativo en el reconocimiento de la realidad sociocultural y en el estudio y comprensión crítica de su práctica" (SEP, 2022b, p. 7), demostrando la capacidad de generar procesos de innovación y cambio educativo.

En la asignatura Manifestaciones artísticas en la educación provee la forma y la expresión, asegurando que el contenido ceremonial y lingüístico se entregue de manera pedagógica y atractiva. junto con el referente teórico del teatro físico, provee la forma y la expresión (la estética y la técnica), validando el cuerpo en movimiento como la principal herramienta de investigación y comunicación. Justificado la articulación del formato del proyecto al desarrollar las "competencias artísticas" del estudiante en música, teatro, expresión corporal y danza (SEP, 2022a, p. 1). El montaje aplica directamente los elementos del teatro y el

enfoque intercultural en la enseñanza y el aprendizaje de la danza (SEP, 2022a, p. 2), transformando el ritual en un lenguaje artístico que facilita la comunicación intercultural y plurilingüe, cumpliendo con el desarrollo armónico del estudiante (SEP, 2022a, p. 1). Desde el punto de vista de la asignatura, adapta y promueve la capacidad del desarrollo artístico, desde el lado sociemocional y del desarrollo motriz, demostrando la integración de la educación artística con los contenidos socioculturales y lingüísticos (SEP, 2022a, p. 1).

Y finalmente en la asignatura de la Lengua Maya es el objetivo lingüístico y el referente identitario del proyecto. El montaje escénico bilingüe es una estrategia de revitalización (SEP, 2022d, p. 5) que utiliza el teatro como una herramienta para el uso y diálogo activo de la Lengua Maya (SEP, 2022d, p. 16). Al realizarse en la comunidad y de forma bilingüe, se crea un "ambiente letrado" (SEP, 2022d, p. 6) que promueve el idioma como un contenido fundamental de aprendizaje y como referente identitario (SEP, 2022d, p. 8).

La ejecución bilingüe demuestra la competencia para "Planear su acción educativa a favor de diversas lenguas y lenguajes" (SEP, 2022b, p. 6), transformando la lengua originaria de medio a objeto de estudio.

La Articulación y Perfil de Egreso

El proyecto escénico bilingüe funciona porque es un macroproyecto didáctico y de innovación que sintetiza hasta siete campos del saber del sexto semestre en un único producto. Cada asignatura provee un elemento insustituible (contenido, objetivo, metodología, marco de cambio y forma artística), lo cual asegura el desarrollo integral del Perfil de

Egreso: un docente capaz de investigar, innovar, revitalizar lenguas y crear ambientes de aprendizaje inclusivos a través del diálogo de saberes y la expresión artística en su propia lengua y cultura. Este modelo articulador resuelve la fragmentación curricular y sitúa al normalista como un agente de transformación cultural. La propuesta del proyecto escénico bilingüe es el producto integrador que garantiza el desarrollo del perfil de egreso mediante la articulación de hasta siete asignaturas del semestre.

Diseño Metodológico de la Intervención

La intervención se basa en la Investigación-Acción como un plan práctico para transformar la enseñanza y lograr que los estudiantes aprendan mejor, no para hacer un trabajo puramente teórico. La elección de esta forma de trabajo fue porque el objetivo principal es solucionar un problema en la escuela, la sobrecarga académica y la fragmentación curricular, y transformar los proyectos integradores de aprendizaje del sexto semestre en un único macroproyecto de alto impacto.

Los docentes guiarán a los estudiantes desde el proceso de planificación, acción y reflexión. El montaje bilingüe es, de hecho, el acto de acción y la principal herramienta didáctica. La implementación se estructura en tres fases consecutivas que se alinean con la espiral de la Investigación-Acción y con los requerimientos curriculares de las asignaturas articuladas.

La primera fase que relaciona la investigación y apropiación sienta las bases conceptuales y culturales de la intervención, sustituyendo la investigación de campo

tradicional por un proceso de Diálogo de Saberes. El diálogo de saberes integra saber académico y popular, fomenta investigación, diversidad cultural e intersubjetividad para transformar la realidad (Pérez Luna & Alfonso Moya, 2008).

En la ejecución del proyecto y en la articulación, es en esta fase donde el montaje escénico se convierte en el proyecto integrador único, resolviendo la fragmentación curricular.

Y en la fase 3 cierra el ciclo de la investigación-acción, enfocándose en la evaluación del impacto formativo.

El proceso de intervención se documentó mediante una bitácora que registra las decisiones colegiadas y los hitos logísticos para la unificación curricular de los proyectos de montaje bilingüe, abarcando los rituales "Jéets' Méek'" y "Boda Maya". Ambos proyectos se ejecutaron desde principios de mayo hasta la presentación final, resolviendo la problemática de la fragmentación curricular.

La fase de diseño comenzó el 5 de mayo con una sesión donde las docentes acordaron que el guion bilingüe sería el un producto integrador para los cursos, mitigando la sobrecarga académica. El desafío principal fue asegurar que la traducción al maya fuese validada y que el contenido mantuviera la profundidad semiótica requerida por Mundo Ceremonial, evitando el simple folklorismo en la representación de ambos rituales.

Para el proyecto "Jéets' Méek'", se definió la coherencia del vestuario con los roles de género mayas (cuatro meses para el niño, tres para la niña). Para la "Boda Maya", la articulación fue rigurosa al definir que el texto sería plenamente plurilingüe e incluiría la representación

simbólica del Cenote y la Cruz Verde con los alimentos sagrados. Ambos montajes aseguraron la rigurosidad etnográfica.

Los ensayos se registraron cronológicamente. El 9 de mayo, durante la lectura dramatizada inicial, se identificaron desafíos de dicción en los estudiantes no hablantes, lo que llevó a la decisión de incorporar ejercicios de fonética y respiración.

El trabajo avanzó el 20 de mayo con el ensayo de utilería y simbolismo, donde el grupo analizó cómo integrar el significado de los objetos rituales del Jéets' Méek' (coa, maíz) con elementos modernos como la computadora, justificado como "unir el saber antiguo con el moderno". Para la Boda Maya, se confirmó el rol del Padre/J'meen como la figura central que valida la unión, y se verificó el uso riguroso del Terno blanco y el traje blanco con alpagatas.

Finalmente, el 2 de junio, se realizó el ensayo general y la co-evaluación Preliminar. En esta sesión, las docentes usaron la rúbrica unificada para verificar la coherencia lingüística y la expresión corporal en ambos montajes. La conclusión fue clara: la unificación de los Proyectos Integradores mitigó la sobrecarga académica al enfocar la energía del grupo en un único producto de alto valor que demostró la competencia plurilingüe y resolvió de facto la problemática de la fragmentación curricular.

El Diario de Campo registró las observaciones detalladas durante los ensayos, enfocándose en cómo la práctica transformó las competencias de los normalistas y su compromiso identitario.

La observación de la oralidad en lengua maya fue un

foco central. El 15 de mayo, a pesar de la frustración inicial al pronunciar vocablos específicos del Jéets' Méek' (ch'ilibts'íib, maskab), la intervención de los docentes mediante repetición rítmica generó un sentimiento de orgullo al lograr la fluidez. Esto validó el teatro como nido de lenguas, cumpliendo el rasgo identitario del perfil de egreso.

En el montaje de la Boda Maya, la intervención del Padre/J'meen (con frases rituales como: "Kin ts'áajteech u sáasil...") fue el punto de mayor exigencia, donde la práctica constante de estas frases permitió a los estudiantes superar la barrera de la inhibición y apropiarse de la lengua como un referente identitario.

Durante la práctica de la Entrega de la luz (Acto 3) de la Boda Maya y el Acto 2 del Jéets' Méek', se identificó una dificultad inicial para transmitir la solemnidad del momento. Esta ineficiencia se resolvió al solicitar a los estudiantes que internalizaran el significado del ritual, enfocándose en la vela como "luz para el camino" y el acto como un profundo respeto a los ancestros. La indicación para el Jéets' Méek' fue que consultaran sus notas etnográficas para incorporar el peso ritual (la postura y el méek' auténticos), lo cual vinculó directamente las asignaturas de manifestaciones artísticas con mundo ceremonial, usando la técnica de teatro físico como un medio de investigación.

Una reflexión crucial ocurrió el 5 de junio, cuando una estudiante que interpretaba a la Mamá del Bebé comentó que al ensayar "sentía el valor de la ceremonia, no solo la actuación". Esta vivencia, al relacionar el rol del padrino (trayectoria de vida y trabajo) con la formación ética del

docente, demostró que el montaje reforzó el Saber Ser y Estar y la identidad profesional comprometida de forma experiencial.

Finalmente, el 10 de junio, la observación de la gestión de recursos y ambientación demostró que el diseño (uso de lona y vestuario tradicional) se logró mediante la autogestión del grupo, evidenciando un logro de la competencia de Diseño de Proyectos de Innovación. La Reflexión Final fue que la experiencia de los montajes rituales trascendió la tarea académica: al vivenciar los roles y los elementos simbólicos, los normalistas lograron internalizar la importancia de las prácticas culturales en preescolar indígena, consolidando la actividad como un ejemplo vivencial de la intervención comunitaria.

Resultados

La implementación de la estrategia de articulación curricular, centrada en el Montaje Bilingüe de Rituales Mayas (Boda Maya y Jéets' Méek'), generó tres categorías principales de resultados que confirman la eficacia de la Investigación-Acción.

El resultado logístico inmediato, fue la disminución de carga académica en un producto Integrador. La rúbrica unificada permitió a las docentes verificar simultáneamente la coherencia de objetivos. Este enfoque mitigó la sobrecarga académica y el estrés del estudiantado, resolviendo la problemática central del planteamiento.

La observación directa por medio del diario de campo, evidenció que el montaje escénico funcionó como un espacio de inmersión lingüística que fortaleció el rasgo del perfil de

egreso: usar la lengua indígena como referente identitario.

La práctica constante de frases rituales en maya, especialmente la intervención del Padre/J'meen ("Kin ts'áajteech u sáasil..."), permitió a los estudiantes superar la barrera de la inhibición y el desafío de dicción inicialmente identificado.

La intervención docente, mediante repetición rítmica, generó un "sentimiento de orgullo" en el estudiantado al lograr la fluidez de vocablos específicos del ritual (ch'ilibts'íib, maskab), validando el teatro como vehículo de revitalización.

El impacto más profundo fue la internalización del valor ritual, que trascendió la mera representación artística.

Y finalmente, la exigencia de internalizar el peso ritual (la postura, el méek' auténtico, el significado de la vela como "luz para el camino") resolvió la simulación superficial del gesto, al ensayar, "sentía el valor de la ceremonia, no solo la actuación".

Discusión

Los resultados de esta investigación-acción confirman que la articulación curricular a través de un macroproyecto bilingüe de alto impacto es una solución viable a la problemática de la fragmentación académica, logrando simultáneamente la optimización logística y el desarrollo integral de las competencias del perfil de egreso.

El proyecto confirma lo dicho en el marco teórico, de contemplar el ritual como más que simple folclore al usar una mirada de estudio de símbolos. El montaje teatral se vuelve una técnica de recuperación cultural, que emplea el teatro

con el cuerpo como una historia viva y real.

Al resumir todo el mundo del ritual en la actuación, se evita simplificarlo y se cambia el conocimiento antiguo para convertirlo en un tema de enseñanza clave en la formación de los futuros maestros, siguiendo la idea del intercambio de conocimientos.

La participación del Padre/J'meen y el cuidado en los objetos usados (utilería como la Cruz Verde, Terno, Alpargatas) muestran que el ritual se entendió como un conjunto de reglas o sistema, que da una identidad y define los papeles de hombres y mujeres, y no solo como un simple baile o puesta en escena.

La necesidad de fluidez y pronunciación clara en los diálogos y narraciones en maya elevó la lengua de ser un medio de comunicación a un objeto de estudio y apropiación de la identidad. Superar la barrera de la inhibición lingüística a través de la práctica performativa demuestra que las artes escénicas son un recurso didáctico insustituible para el desarrollo armónico del estudiante, asegurando que la lengua maya sea un referente identitario.

La vivencia emocional documentada en el diario de campo fundamenta que el proyecto cumplió con el Saber, Ser y Estar del Perfil de Egreso. La investigación-acción demostró que la recreación ritual actúa como un mecanismo de reflexión ética y autocompromiso, vinculado con la formación profesional docente. Este resultado comprueba que el montaje es una metodología activa que promueve la identidad profesional comprometida trascendiendo la simple adquisición de conocimiento teórico.

Conclusiones

El proyecto "Articulación Curricular: El Montaje Bilingüe de Rituales Mayas" concluye que el modelo de macroproyecto unificado, basado en la Investigación-Acción y el Diálogo de Saberes, es una estrategia didáctica innovadora y altamente eficiente para la formación inicial docente en contextos pluriculturales.

La unificación de las asignaturas en un único producto de montaje escénico resolvió la fragmentación curricular y mitigó la sobrecarga académica del sexto semestre, optimizando la gestión docente mediante una evaluación unificada y holística.

La experiencia garantizó el desarrollo simultáneo de competencias en los tres saberes profesionales, la interpretación semiótica rigurosa del Jéets' Méek' y la Boda Maya desde el saber conocer; en el saber hacer desde el uso del teatro como estrategia de revitalización lingüística y la aplicación de metodologías de Diseño de Proyectos de Innovación (autogestión); y desde el punto del saber ser y estar la asunción de la identidad profesional comprometida y el compromiso ético con la cultura maya como pilar de la formación.

Y desde la aportación a la Formación Docente, se valida que el Montaje Escénico Bilingüe es la herramienta metodológica idónea para transformar el currículo de la Normal, convirtiendo la lengua maya y los rituales ancestrales en el eje articulador de la formación crítica y transformadora, y situando al futuro docente como un agente de revitalización lingüística y cultural en la Nueva Escuela Mexicana.

Referencias

- Buenrostro-Alba, M. (2015). Religión, fiestas y centros ceremoniales mayas de la Cruz Parlante. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 13(2), 110-121. <https://doi.org/10.29092/liminar.v13i2>
- Collazos Vidal, A., Montoya Herrera, J., & Peralbo Cano, R. (2018). Teatro físico como sistema de investigación y educación en formación artística y física. Descripción metodológica de una puesta en escena de Casa de Muñecas de Ibsen. *ReiDoCrea*, 7. <http://hdl.handle.net/10481/51172>
- Paredes, C., López, J. L., & Pérez, J. M. (1997). Matrimonio y parto entre los mayas. *Revista Médica Hondureña*, 65(3), 92-100.
- Pérez Luna, E., & Alfonzo, N. (2008). Diálogo de saberes y proyectos de investigación en la escuela. *Educere*, 12(42), 455-460. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000300005&lng=es&tlng=es
- Secretaría de Educación Pública. (2022a). *Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe y Comunitaria: Manifestaciones artísticas en la educación* (sexto semestre) (1ª ed., 2024). Dirección General de Educación Superior para el Magisterio.
- Secretaría de Educación Pública. (2022b). *Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Plurilingüe y Comunitaria: Plan de estudios 2022. Unidad de estudio: Diseño de proyectos de innovación para la transformación del trabajo docente intercultural* (fase intermedia, sexto semestre) (1ª ed., 2024). Dirección General de

Educación Superior para el Magisterio.

Secretaría de Educación Pública. (2022c). *Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Plurilingüe y Comunitaria: Plan de estudios 2022. Unidad de estudio: Estrategias de inclusión educativa en la diversidad* (fase intermedia, sexto semestre) (1ª ed., 2024). Dirección General de Educación Superior para el Magisterio.

Secretaría de Educación Pública. (2022d). *Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Plurilingüe y Comunitaria: Plan de estudios 2022. Unidad de estudio: Estrategias de revitalización y fortalecimiento lingüístico en contextos plurales* (fase intermedia, sexto semestre) (1ª ed., 2024). Dirección General de Educación Superior para el Magisterio.

Secretaría de Educación Pública. (2022e). *Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Plurilingüe y Comunitaria: Plan de estudios 2022. Unidad de estudio: Mundo ceremonial y espiritual del contexto comunitario* (1ª ed., 2024). Dirección General de Educación Superior para el Magisterio.

Secretaría de Educación Pública. (2022f). *Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Plurilingüe y Comunitaria: Plan de estudios 2022. Unidad de estudio: Saberes culturales y escolares en diversas metodologías didácticas* (fase intermedia, sexto semestre) (1ª ed., 2024). Dirección General de Educación Superior para el Magisterio.

Anexo



**Estrategias docentes para favorecer la educación
inclusiva en el preescolar indígena**

Lucy Yolanda Peniche Pérez

lucyyolandapeniche@hotmail.com

Karla Beatriz de los Ángeles Rivero Solís

Kbars71@hotmail.com

Víctor Jesús Cetz Dzib

victorcetz03@gmail.

Escuela Normal de Educación Preescolar

“Profa. Nelly Rosa Montes de Oca y Sabido”

Resumen

La escuela debe ser un espacio donde cada niño y cada niña pueda sentirse aceptado, escuchado y acompañado en su proceso de aprendizaje, por tanto, es responsabilidad de los docentes fomentar relaciones empáticas y promover prácticas que respondan a las distintas realidades de sus alumnos. La presente investigación tiene el propósito de analizar las estrategias que utilizan los docentes del jardín de niños Hunab-Kuh para favorecer la educación inclusiva. Esta investigación tiene un enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico ya que se explora y describe lo que los individuos tienen en común de acuerdo con sus experiencias. Para recolectar la información se empleó una entrevista semiestructurada y quienes participaron en este estudio fueron seis docentes de preescolar, del jardín de niños indígena Hunab-Ku ubicado en la localidad de Homún, Yucatán. Los resultados obtenidos a partir de los instrumentos que se aplicaron revelan que los docentes implementan diversas estrategias didácticas y metodológicas

con el objetivo de atender la diversidad del alumnado y favorecer la Educación inclusiva dentro del aula. Estas estrategias evidencian el compromiso del personal docente con la creación de entornos educativos más equitativos, participativos y sensibles a las necesidades de todos los niños y niñas del jardín, especialmente aquellos que forman parte de contextos indígenas; sin embargo, también es importante considerar que para los docentes representa un gran reto favorecer la educación inclusiva con los niños y las niñas del preescolar indígena.

Palabras clave.

Educación inclusiva, Preescolar, Estrategias.

Planteamiento del problema

Una de las mayores debilidades que manifiestan los estudiantes en formación es que durante su trayecto formativo en la escuela normal no siempre se adquieren las habilidades y capacidades para poder diseñar actividades donde se logre que todos y cada uno de los alumnos tengan la misma oportunidad de aprender; considerando que en la realidad en su práctica docente en los jardines de niños se enfrentan a una diversidad de alumnos con características propias que los hacen únicos y especiales.

Por consiguiente quienes están día a día interactuando con los niños y niñas en las escuelas, deben considerar que todas las personas tienen el derecho a recibir una educación de calidad, a su vez el papel del docente desde que el niño inicia su formación en el preescolar, es clave para el desarrollo de una educación inclusiva; su relevancia radica en que se plantean exigencias particulares, ya que resulta

complejo distinguir y diferenciar entre las características individuales de cada uno de los estudiantes.

El jardín de niños debe ser un espacio donde todos los niños y las niñas, independientemente de sus habilidades y necesidades, tengan la oportunidad de aprender y crecer juntos, además de propiciar aprendizajes significativos valorando la diversidad. Por lo tanto, la educación preescolar es un nivel educativo determinante porque se inserta en la etapa en la cual los niños tienen una disposición natural para aprender, y las interacciones que promueva el personal docente deben estimular su desarrollo y aprendizaje (Pérez, 2010).

Algunos estudios que se han realizado sobre las estrategias que utilizan los docentes para favorecer la educación inclusiva está el de Bizzo (2022) que tuvo como objetivo describir las estrategias que usan los docentes de ciencias naturales en una escuela suburbana de San Juan, Argentina. La investigación fue cualitativa y descriptiva, con diseño de estudio de caso. Participaron tres docentes de secundaria de ciencias naturales. Se recolectaron datos mediante análisis documental y entrevistas. Como resultados se encontró que los docentes tienen poca formación en educación inclusiva. Intentan promoverla usando estrategias tradicionales centradas en lectura y escritura por tanto se evidencian la distancia entre las prácticas docentes y los objetivos de inclusión.

Por su parte López (2021) con el trabajo titulado estrategias didácticas innovadoras para una educación inclusiva en estudiantes con problemas de aprendizaje, tuvo como objetivo proponer estrategias didácticas para propiciar

una educación inclusiva y articularlas al Plan Educativo Individualizado (PEI), dirigidas a estudiantes que presentan problemas de aprendizaje del Instituto de Investigación Diversificada (IED) Quinto Centenario de Santa María. Esta investigación tuvo un enfoque cuantitativo ya que utilizó la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías. En este orden de ideas, se establece que desde una mirada metodológica se determinó un paradigma mixto bajo un enfoque mixto secuencial de carácter exploratorio-descriptivo y con un diseño no experimental, transversal o transeccional; la población de este estudio la conformaron 49 docentes y 26 estudiantes.

Para la recolección de datos se utilizaron instrumentos como la encuesta y la entrevista por su confiabilidad, validez y objetividad. Los resultados fueron analizados y sugieren establecer mecanismos de solución a las dificultades presentes en quienes protagonizan, acompañan y orientan el aprendizaje que en este caso eran los docentes, sin dejar de lado el desarrollo de capacidades y competencias en entornos inclusivos donde se favorece la igualdad de oportunidades, la formación integral, actualizada y contextualizada que demanda toda estructura curricular adecuada a un proceso educativo institucional.

De igual forma Álvarez (2017) realizó una investigación que tuvo como objetivo identificar las condiciones educativas de las escuelas primarias para atender a la diversidad de alumnos e inclusión en el contexto de educación básica en la ciudad de Hermosillo, Sonora. Este

estudio descriptivo-correlacional con una metodología mixta, la muestra estuvo conformada por 485 participantes, de los cuales un 42% fueron padres de familia y un 58% fueron profesores de escuelas primarias públicas del Estado de Sonora, México. Para el análisis de datos se empleó el programa estadístico SPSS, versión 21, y el programa EQS versión 6.1, a la vez se realizó un análisis cualitativo empleando el programa ATLAS. ti y el análisis del discurso de los participantes. Los resultados indicaron que tanto los recursos materiales y humanos influyen de una manera altamente significativa en la participación e inclusión de los alumnos, al igual que la práctica docente y la cultura inclusiva; se señala como reto y desafío docente la capacitación y formación referente a la diversidad e inclusión; y por último se detecta que la inclusión favorece principalmente el desarrollo intelectual y social de los alumnos.

Con base en la revisión de los antecedentes y el planteamiento del problema se presenta el propósito de esta investigación el cual es Analizar las estrategias que utilizan los docentes del jardín de niños Hunab-Kuh para favorecer la educación inclusiva.

Marco teórico

La Educación Inclusiva

En México la educación inclusiva adquirió centralidad en el actual gobierno, el cual, con el fin de promoverla, impulsó una reforma educativa para crear una Nueva Escuela Mexicana. Es así como ésta se cristalizó en los planes y programas de 2022, como un movimiento educativo

moderno que busca superar la exclusión que ha afectado tanto a las personas con diferencias físicas, con el objetivo de aprovechar la educación como un bien social del cual todos, sin distinción, debemos disfrutar (SEP, 2022).

El principio fundamental de que todos los alumnos (as) aprendan juntos, siempre que sea posible, independientemente de las dificultades y de las diferencias que presenten, proclamando igualmente que las escuelas regulares siguiendo una orientación inclusiva constituyen los medios más capaces para combatir las actitudes discriminatorias fomentando comunidades abiertas y solidarias, construyendo una sociedad inclusiva y procurando una escuela para todo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1994, p. 35).

Por lo tanto, la Educación inclusiva es un proceso hacia el derecho de la educación para todos, por lo que tiene que ver con la atención a la diversidad, es una búsqueda de mejores condiciones y oportunidades para que todas las personas puedan estar presentes en las escuelas y sean visibles, además de que es considerada como la lucha para evitar el fracaso escolar (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2022, p. 12).

Además, la educación inclusiva no se centra en una discapacidad o en un diagnóstico de la persona dentro de los marcos de educación, sino que se centra en las capacidades que cada individuo tiene a pesar de sus diferencias, por lo que, para llevarla a cabo, se necesitan grandes transformaciones en la sociedad y sobre todo reconstruir los modelos

educativos a nivel mundial, que garanticen oportunidades para todos.

Por otra parte, el eje articulador de la inclusión en la Nueva Escuela Mexicana (NEM) tiene como propósito garantizar que todos los niños accedan a una educación de calidad, sin distinción de sus características, condiciones o contexto. En el nivel preescolar, este principio adquiere una importancia fundamental, ya que es en esta etapa donde se establecen las bases para el aprendizaje, la convivencia y el desarrollo integral de la infancia (SEP, 2022).

La educación preescolar

Si bien se sabe que uno de fines de la educación básica es formar niños analíticos, reflexivos, críticos e independientes, con especial interés hacia el conocimiento científico, humanista y artístico, con un desarrollo de sí mismos y con una conciencia que les permita ser cada vez más autónomos, participativos y responsables en su actuación en la escuela, la familia y la sociedad. De acuerdo con la SEP (2017) el nivel preescolar es uno de los niveles educativos que forman parte de la educación básica por lo tanto tiene un gran impacto sobre los aprendizajes que los niños deben desarrollar al asistir al preescolar.

Estrategias

Una de las estrategias clave para promover la educación inclusiva en el preescolar es la adaptación del currículo. “Un currículo flexible permite la personalización de las actividades de acuerdo con las necesidades y ritmos de aprendizaje de cada niño”. Arnaiz y Moreno, (2015), un currículo flexible ofrece múltiples formas de acceso al conocimiento, brindando oportunidades para que los niños

con distintas capacidades cognitivas y físicas puedan participar activamente en las actividades. Como docentes es importante tener presente que cada alumno aprende de manera diferente y el saber adaptar las estrategias de aprendizaje de acuerdo con la forma en que aprende, es una forma de inclusión, ya que se está adaptando a las necesidades de los alumnos, motivándolo a seguir estudiando y disminuir la deserción escolar por esta causa.

Por consiguiente, como mencionan Angenscheidt y Navarrete, (2017), los docentes deben poseer herramientas para dar respuestas educativas de calidad a la diversidad de estudiantes en el proceso de enseñanza- aprendizaje. De igual manera, a lo largo de su carrera profesional deben contar con una formación continua que le brinde capacitación y actualización permanentes para responder a las situaciones que puedan surgir en la práctica docente.

A su vez el trabajo cooperativo es otra estrategia fundamental en la inclusión en el preescolar. Las actividades grupales fomentan la interacción entre los niños, favoreciendo la construcción de relaciones interpersonales y el desarrollo de habilidades sociales, la colaboración en grupo ayuda a los niños a aprender a respetar y valorar las diferencias de los demás, a través del intercambio de ideas y la solución conjunta de problemas (Gómez y González 2017).

De acuerdo con García (2016) una estrategia esencial para favorecer la inclusión en el preescolar es la formación continua del profesorado, los maestros deben estar preparados para identificar las necesidades de los niños y desarrollar habilidades para implementar prácticas inclusivas en el aula, la formación en estrategias inclusivas

no sólo debe centrarse en los aspectos pedagógicos, sino también en el desarrollo de una actitud de empatía y respeto hacia la diversidad.

Además, los maestros deben ser conscientes de la importancia de crear un entorno acogedor y positivo donde todos los niños se sientan valorados. De igual manera, deben contar con herramientas que les permitan ajustar las actividades a las necesidades de los estudiantes con discapacidades o con dificultades de aprendizaje.

El involucramiento de las familias es otra estrategia fundamental para la inclusión. Las familias juegan un papel crucial en el desarrollo de la identidad y el aprendizaje de los niños, por lo que su colaboración con la escuela es esencial.

Por otra parte, algunas propuestas metodológicas inclusivas que son pilares fundamentales porque favorecen la atención a la diversidad y a la inclusión son:

El trabajo por proyectos ya que como expresa Pérez (2018) abordar el currículum a partir de una temática relevante, es interesante para el alumnado, tiene una relevancia socioculturalmente, integrar conocimientos diversos: académicos, populares y alternativos, es un proceso organizado y flexible con hipótesis de trabajo, da respuestas fundamentales a cuestiones importantes y está abierto a la participación.

Por último, es importante considerar dentro de las estrategias que los docentes deben considerar la evaluación inclusiva que Según Pérez (2018) es uno de los retos más importantes para afrontar la inclusión, ya que es precisamente la forma de evaluar la que puede frenar al plantear pruebas homogeneizadas y estandarizadas que no

tienen en cuenta la diversidad, centradas, como venimos diciendo, en la calificación y no en el proceso y a lo largo de todo el proceso.

Metodología

La investigación cualitativa es fundamental en diversos campos, ya que posibilita la comprensión de fenómenos complejos desde la perspectiva de los participantes, explorando sus experiencias, significados y contextos. Este enfoque resulta especialmente valioso para analizar aspectos subjetivos como valores, emociones y procesos sociales, en los cuales los métodos cuantitativos pueden resultar insuficientes, Merriam y Tisdell (2016) mencionan que "La investigación cualitativa en educación es esencial para comprender las experiencias y perspectivas de los actores educativos, ya que permite analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en sus contextos reales y complejos" (p. 5)

Este estudio se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, tuvo un alcance descriptivo, y un diseño fenomenológico. Se eligió esta aproximación debido a que contribuye a recolectar las opiniones, pensamientos e ideas expresadas por los participantes a profundidad. Asimismo, permite la identificación de los aspectos más relevantes sobre la temática estudiada. Los sujetos de estudio fueron 6 docentes de educación preescolar que trabajan en el jardín de niños "Hunab-Kuh" las cuales cuentan con Licenciatura y una antigüedad en el servicio de entre 10 y 12 años, y quienes se preocupan por capacitarse en los diversos talleres y cursos que se ofrecen por las diversas instituciones vinculadas a la

Secretaría de Educación Pública del Estado de Yucatán.

Para obtener la información se empleó una entrevista, que está conformada por dos apartados: en el primer apartado se solicita la fecha en la que se aplica, los datos personales de los entrevistados; así como el objetivo de la entrevista y las instrucciones, el segundo está conformado por un cuestionario de 13 preguntas de tipo abierto. Se elaboró un libro de códigos para establecer la conveniencia de las interrogantes.

Seguidamente, se aplicaron las entrevistas, primero se platicó con la directora de la institución para presentar la investigación, así como solicitar la autorización para la aplicación del instrumento; ella informó a los docentes de lo que se llevaría a cabo, para hacerlo de manera oficial. Posteriormente se agendaron las citas considerando fechas y horarios; se realizó un cronograma para una mejor organización en cuanto a los horarios disponibles de todos los docentes a su vez se determinó un espacio para realizar esta actividad y se acomodó el mobiliario para procurar un ambiente agradable y adecuado, se realizó un cronograma para que exista una mejor organización en cuanto a los horarios disponibles de todos los docentes.

Cada entrevista siguió el siguiente protocolo: se informó a los docentes el propósito de la entrevista y posterior a ello, se solicitó el permiso para realizar la grabación digital de la voz en las entrevistas, para mejor organización, comprensión y transcripción. El análisis de los datos recopilados se llevó a cabo a partir de los procedimientos adecuados para la investigación cualitativa, siguiendo los momentos propuestos por Álvarez (2005) el

cual cuenta con cuatro pasos fundamentales; obtener información, capturar, transcribir y ordenar la información, codificar e integrar la información.

A partir de lo que se plantea con anterioridad, en la primera fase de obtención de información, esta se realizó a través de la implementación del instrumento diseñado el cual fue la entrevista para los docentes. Se procedió a la captura, transcripción y orden de la información, se realizó de manera sistemática, la captura de la información tuvo lugar en diferentes momentos dado que los datos fueron proporcionados y capturados en grabaciones digitales de audio. Consecutivamente se transcribieron para su mejor legibilidad respetado toda la información dada por los docentes. Después la información pasó por un proceso de codificación; la codificación fragmento las transcripciones en categorías separadas de temas, conceptos, eventos o estados y permite al investigador ver cada detalle, cada cita textual para determinar qué aporta el análisis (Álvarez, 2005), una vez transcrita toda la información se codificó categorizando los indicadores.

Resultados y Discusión

Se presentan los resultados de la información recopilada en el proceso de investigación. La información se presenta organizada en categorías:

Educación inclusiva

Esta categoría abarca las ideas que fundamentan el concepto de educación inclusiva, las creencias y principios en los que se basa, así como así mismo lo que implica para los docentes el propiciarla y favorecerla en su práctica educativa.

Respecto a que es la educación inclusiva todos los docentes coinciden en que la educación inclusiva garantiza el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, sin importar sus condiciones físicas, cognitivas, culturales o sociales.

Otros docentes comprenden que una educación verdaderamente inclusiva no se limita a integrar a los estudiantes con discapacidades, sino que abarca la atención a la diversidad en su sentido más amplio. Esto incluye reconocer y valorar las diferencias individuales como una oportunidad para enriquecer el proceso educativo, adaptando las metodologías, los recursos y los entornos de aprendizaje para que todos puedan desarrollarse en igualdad de condiciones.

Este consenso refuerza el compromiso del personal docente con una escuela abierta, equitativa y justa, donde cada alumno y alumna tenga la oportunidad de alcanzar su máximo potencial. La unidad en la visión sobre la educación inclusiva es un paso clave hacia la transformación educativa que se necesita para construir una sociedad más respetuosa, empática y solidaria.

Al respecto los docentes comentan:

Sujeto 1: *Implica que todos los niños y las niñas sin importar la discapacidad o dificultad que ellos presenten puedan aprender de manera integral, que todos se apoyen y que todos trabajen.*

Sujeto 3: *Que todos los niños y las niñas participen sin importar sus características, se involucren en las actividades, aprendan juntos.*

Sujeto 5: *Que todos los niños y niñas del nivel preescolar*

sean partícipes en la educación, que cada uno reciba una educación de calidad, sin importar sus características como; el color de piel, la lengua, la religión, la cultura, la vestimenta, condición socioeconómica. Etcétera.

Se puede decir que los docentes tienen una gran percepción y conocimiento en cuanto a la educación inclusiva ya que expresaron que no sólo implica ingresar a los alumnos dentro del aula, si no que más bien buscar que todos se sientan partícipes de las actividades hechas por él mismo el docente, debido a que la educación inclusiva no sólo debe ser para aquellos con necesidades educativas especiales sino a todos los alumnos en general sin importar su contexto las relaciones que tienen su forma de ser y cómo es.

Así mismo los docentes expresaron que es un gran desafío favorecer la educación inclusiva debido a que existen diversidad de alumnos, que es normal que todos sean diferentes, que tienen características diferentes, que todos aprenden de manera diferente, y que ellos deben ser agentes inclusivos creando un ambiente favorable dónde cada uno se sienta partícipe de las actividades que se realizan dentro del aula y fuera de ella.

Retos para favorecer la educación inclusiva

Esta categoría está referida a la oportunidad de brindar una educación de calidad para todos los estudiantes, reconociendo la diversidad que existe en el aula y la necesidad de ofrecer una educación pertinente e inclusiva orientada a todo el alumnado.

Los docentes se consideran a sí mismos como docentes inclusivos. Desde su experiencia en el aula, manifestaron que, día con día, se esfuerzan por brindar una

educación de calidad a todos sus alumnos, sin distinción alguna. Para lograrlo, diseñan y adaptan actividades didácticas que responden a las distintas necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje presentes en el grupo, con el propósito de asegurar que todos los estudiantes se sientan incluidos y valorados dentro del proceso educativo.

Los docentes coincidieron en que ser inclusivos implica más que integrar físicamente a todos los niños en el aula; significa también fomentar un ambiente de respeto, empatía y equidad, donde cada alumno tenga la oportunidad de desarrollarse académica y personalmente, sin importar sus condiciones físicas, cognitivas, emocionales o sociales. Uno de los docentes entrevistados enfatizó que sí se considera un docente inclusivo, ya que procura que todos sus alumnos aprendan de manera significativa, evitando que alguno se encuentre en rezago o pierda el interés por aprender, a su vez expresó que su objetivo es que todos sus estudiantes avancen juntos y cada uno con a su ritmo, aprendiendo a la par y manteniendo siempre el sentido de pertenencia y participación activa en el aula. Para él, la inclusión no es solo una estrategia pedagógica, sino un compromiso ético con la equidad y el derecho a la educación para todos. En conjunto, estas opiniones reflejan un compromiso claro por parte del profesorado hacia una educación más humana, sensible y justa, en la que se reconozcan y valoren las diferencias como una riqueza que enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto los docentes comentan:

Sujeto 2: Si, me considero inclusivo, porque identifico a cada alumno y alumna, porque sé que necesita, que requiere para

poder alcanzar los aprendizajes.

Sujeto 3: *Si me considero inclusivo porque estoy consciente de que tengo que realizar adecuaciones y realizar acciones de manera flexible. Y me actualizo constantemente para buscar incluir a todos los alumnos.*

Con respecto a las barreras a las que se enfrentan los docentes son diversas debido a que en el contexto escolar cualquier cosa que pueda impedir el acceso al conocimiento o la participación para alcanzar los aprendizajes se convierte como una barrera que impide llegar a ello, los docentes dejaron en claro que muchas barreras para el aprendizaje y la participación de los educandos.

Los docentes coincidieron con el mismo problema que se vuelve una barrera de aprendizaje, la cuál es la participación de los padres de familia en cuanto a las actividades, y la solicitud de los materiales, y en ocasiones la poca atención que a veces tienen con sus hijos, pero sobre todo que no manifiestan interés por participar en las actividades escolares.

Sujeto 5: *Existen muchas barreras, como docente en un preescolar indígena, he notado que uno de los principales retos que enfrentamos es la escasa participación de los padres de familia en las actividades escolares. Muchos de ellos, aunque interesados en la educación de sus hijos, no se involucran activamente, ya sea por falta de tiempo, por cuestiones laborales o por no sentirse parte del proceso educativo debido a barreras culturales o de comunicación. Esto limita el desarrollo integral de los niños, ya que la participación de la familia es fundamental para reforzar los aprendizajes y para fortalecer la identidad cultural desde el hogar. Considero necesario establecer una comunicación más cercana,*

respetuosa y en su lengua materna, así como crear espacios de colaboración donde los padres se sientan escuchados y valorados como parte esencial de la comunidad educativa.

Estrategias para favorecer la educación inclusiva

En esta categoría remite al papel del docente para responder a las prácticas que implementan y favorecen la educación inclusiva, así como a las razones, democráticas y equitativas, que los justifican.

Durante las entrevistas realizadas a los docentes en relación con las estrategias que emplean para favorecer la educación inclusiva, los docentes coincidieron en señalar que una de las prácticas más efectivas es el trabajo entre pares. Destacaron la importancia de que los alumnos trabajen en equipo, ya sea en pequeños grupos o en binas, como una manera de promover el aprendizaje colaborativo y solidario dentro del aula. Los docentes explicaron que, al trabajar en conjunto, los niños no solo refuerzan sus conocimientos, sino que también desarrollan habilidades sociales como la empatía, el respeto y la cooperación. Esta estrategia resulta especialmente valiosa en contextos inclusivos, ya que permite que los estudiantes con un nivel de desempeño más alto puedan apoyar a aquellos que presentan alguna dificultad o rezago en su proceso de aprendizaje.

Sujeto 5: *La estrategia que yo utilizo es que mis alumnos trabajen entre ellos y trabajen colaborativamente, ya sea en pares, en equipos y en conjunto.*

Como expresan Gómez y González (2017), el trabajo cooperativo es otra estrategia fundamental en la inclusión en el preescolar. Las actividades grupales fomentan la interacción entre los niños, favoreciendo la construcción de

relaciones interpersonales y el desarrollo de habilidades sociales. La colaboración en grupo ayuda a los niños a aprender a respetar y valorar las diferencias de los demás, a través del intercambio de ideas y la solución conjunta de problemas.

Además, varios docentes mencionaron que este tipo de dinámica fortalece el sentido de comunidad en el aula, ya que fomenta la idea de que el aprendizaje no es un proceso individual ni competitivo, sino una experiencia compartida en la que todos tienen algo que aportar y algo que aprender. Esta visión inclusiva permite que los estudiantes se reconozcan entre sí como iguales, más allá de sus diferencias, y promueve una cultura escolar basada en la ayuda mutua y el respeto por la diversidad. Por consiguiente, el trabajo entre pares es una estrategia clave para impulsar una educación inclusiva en el aula, ya que no solo mejora el rendimiento académico, sino que también contribuye a la formación de entornos más equitativos, participativos y humanos.

Por otra parte, uno de los docentes entrevistados destacó que el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) representa una de las herramientas más importantes dentro de su práctica docente, especialmente en el contexto de la educación inclusiva. Según su experiencia, las TIC no solo enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también funcionan como una estrategia clave para garantizar que todos los alumnos, sin importar sus condiciones o características individuales, puedan acceder a la información de manera equitativa.

Por otra parte, los docentes coinciden en que una

estrategia esencial es darle la importancia a la formación continua del profesorado como un elemento esencial para favorecer la educación inclusiva. Consideran que capacitarse de manera constante no solo les permite adquirir nuevos conocimientos, sino también desarrollar habilidades y competencias profesionales que les brindan herramientas pedagógicas más efectivas para atender a la diversidad del alumnado dentro del aula. Los docentes expresaron que, a través de cursos, talleres, diplomados y actualizaciones en temas de inclusión, metodologías activas, adaptaciones curriculares, atención a alumnos con necesidades educativas especiales, uso de tecnologías, entre otros, pueden mejorar significativamente su práctica docente. Esto les permite planificar e implementar estrategias más pertinentes que aseguren la participación de todos los niños en el proceso de enseñanza-aprendizaje, independientemente de sus condiciones, estilos de aprendizaje, ritmos de desarrollo o contextos socioculturales. Así mismo los docentes coinciden en que la evaluación inclusiva es un proceso en el cual se identifican las fortalezas y áreas de oportunidad de cada niño, en lugar de centrarse en sus limitaciones. Esto permite al docente adaptar sus estrategias de enseñanza, diseñar ambientes de aprendizaje más accesibles y tomar decisiones pedagógicas basadas en la observación constante, el acompañamiento y la reflexión. Evaluar de manera inclusiva implica ver al alumno desde una mirada amplia, valorando sus avances en lo cognitivo, emocional, social y motriz, y no únicamente desde parámetros estandarizados.

Conclusiones

El estudio permitió conocer que los docentes demostraron tener una visión clara y comprometida con la educación inclusiva, aun sabiendo que su implementación en contextos indígenas representa un gran reto. A pesar de las dificultades, la mayoría de ellos manifestaron su voluntad de seguir promoviendo prácticas inclusivas, incluso cuando estas puedan generar cuestionamientos por parte de algunos padres de familia o de la comunidad.

Por otro lado, uno de los principales obstáculos identificados es la existencia de múltiples barreras para el aprendizaje y la participación. Estas barreras no solo tienen que ver con factores académicos, sino también con elementos culturales, sociales y emocionales que influyen en la forma en que los niños interactúan en el entorno escolar. Los alumnos que viven en contextos indígenas llegan al aula con experiencias, valores, costumbres y formas de ver el mundo que, en muchas ocasiones, difieren de las que predominan en el sistema educativo tradicional. Esto puede reflejarse en su comportamiento, sus actitudes y su manera de relacionarse con sus compañeros y maestros.

En definitiva, el papel del docente es clave para construir una escuela más justa, inclusiva y comprometida con el derecho de todos los niños a aprender y desarrollarse, sin discriminación alguna. Este compromiso exige una actitud abierta, reflexiva y dispuesta al cambio, especialmente en contextos donde la diversidad es una riqueza que debe valorarse y aprovecharse como parte esencial del proceso educativo. Se concluye que, aunque los docentes manifestaron aplicar diferentes estrategias y se

profesionalizan para lograr favorecer la educación inclusiva se siguen presentando retos y desafíos en su labor educativa.

Referencias

- Álvarez, L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Álvarez, R. (2017). *Proceso de educación inclusiva para la atención a la diversidad propuestas de mejora en la Educación primaria del Estado de Sonora*. Universidad de Sonora. Sonora, México.
- Arnaiz, P., y Moreno, C. (2015). *La educación inclusiva: un reto para todos*. Ediciones Pirámide.
- Angenscheidt, L, y Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*. 11(2), 233-243.: <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Bizzo, M. (2022) *Educación Inclusiva: Estrategias de enseñanza de las Ciencias Naturales en educación secundaria*. Uncuyo universidad Nacional de cuyo. Argentina
- García, M. (2016). *El currículo inclusivo en educación infantil: herramientas y estrategias*. Editorial Graó.
- Gómez, A., y González, L. (2017). *La inclusión en el aula: estrategias y experiencias*. Ediciones SM.
- López, A. (2021). *Estrategias didácticas innovadoras para una educación inclusiva en estudiantes con problemas de aprendizaje*. Universidad de la costa. Barranquilla
- Merriam, S. y Tisdell, E. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (Investigación cualitativa: Una guía para su diseño e implementación). (4a ed.). Jossey-Bass Publications.

- Perea, J. (2019). Tecnologías para la inclusión educativa: Retos y oportunidades. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 45-60.
- Pérez S. (2010) Tipos de escuelas; selectiva, integradora e inclusiva. Federación de la Enseñanza de Andalucía. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (8). <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7192.pdf>
- Pérez, M. (2018). *Aulas inclusivas*. XLI (164). Editorial Altaria.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes clave, para la educación integral, Educación preescolar*. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación, SEP
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Acuerdo 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. Diario Oficial de la Federación*. SEP
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Unesco.

Propuesta inclusiva para fortalecer la competencia lectora y la práctica docente

Dariela Stefhany Ku Ake

kudariela@gmail.com

Educadora Comunitaria CONAFE

Jesús Francis Martínez Ortega

jesus.martinez@upnmda.edu.mx

Universidad Pedagógica Nacional, Sede Mérida

Resumen

La presente ponencia reporta los hallazgos de una investigación-acción realizada en un aula de tercer grado de una primaria rural en Ticopó, Yucatán. El estudio aborda la problemática de la baja competencia lectora y los desafíos de la inclusión en el marco de la implementación de la Nueva Escuela Mexicana. En el contexto actual de transformación en la cual se planea una mirada centrada en la inclusión, el pensamiento crítico y la participación activa del estudiante. Sin embargo, su implementación enfrenta tensiones en contextos rurales donde persisten brechas tecnológicas y pedagógicas. Este trabajo busca mostrar como una intervención situada puede convertirse en un laboratorio de innovación docente. Ante un diagnóstico que reveló un nivel de lectura predominantemente silábico, ausentismo intermitente y una brecha en el uso pedagógico de la tecnología disponible, se diseñó e implementó una intervención didáctica. La propuesta articuló la lectura compartida de textos con alta carga simbólica sobre la diversidad y la estrategia de gamificación para fomentar la participación. A través de un enfoque cualitativo, que incluyó

observación participante, entrevistas y análisis de las producciones estudiantiles, los resultados se analizaron en tres ejes. Primero, se evidenció que la inclusión puede emerger como un "acontecimiento" a través de la colaboración mediada, transformando las dinámicas de exclusión. Segundo, se reveló que la apropiación tecnológica crítica se manifiesta más en la resiliencia pedagógica ante la falla técnica que en el uso exitoso de la herramienta. Finalmente, se constató que la transición de la decodificación mecánica a prácticas de lectura con sentido detona la curiosidad y la construcción de significado por parte de los alumnos. Se concluye que estas micro-intervenciones situadas fungen como un puente práctico para que los docentes puedan materializar los principios de la NEM, configurando una pedagogía de lo posible en contextos de alta complejidad.

Palabras clave

Inclusión educativa, investigación-acción, gamificación, competencia lectora, Nueva Escuela Mexicana.

Planteamiento del problema

La transición hacia paradigmas educativos como el de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) no es un proceso terso ni homogéneo. Con frecuencia, el discurso oficial, cargado de un ideal humanista, inclusivo y decolonial, llega a las escuelas como un eco que resuena de formas inesperadas al chocar con las materialidades y las inercias de la vida cotidiana. Es en esa fricción, en esa distancia entre la política educativa y la praxis del aula, donde surgen las preguntas de investigación más fecundas. Este trabajo se sitúa, precisamente, en una de

esas grietas, localizada en la escuela primaria rural "José C. Peniche Fajardo" de la localidad de Ticopó, Yucatán en la cual se implementó esta propuesta pedagógica.

El contexto no es trivial. Se trata de una comunidad que, como muchas en la península, ha experimentado una modernización tecnológica acelerada y casi forzosa a raíz de la pandemia por COVID-19. Esta irrupción de la conectividad, sin embargo, no se ha traducido automáticamente en una transformación de las prácticas pedagógicas. Nos encontramos ante lo que se ha denominado una brecha digital de segundo nivel (Hargittai, 2002), donde el desafío ya no es el acceso a los dispositivos —en este caso, un proyector y conexión a internet en el aula—, sino la capacidad de integrarlos en una didáctica que sea pedagógicamente potente y socialmente justa.

El epicentro de nuestra observación es el grupo de 3° "B", un microcosmos que condensa las tensiones del sistema. Por un lado, una docente con veinte años de experiencia, cuya práctica, anclada en un modelo tradicional y apoyada en guías comerciales como Santillana, revela una genuina dificultad para navegar la incertidumbre conceptual que le genera la NEM. Por otro, un grupo de diecinueve estudiantes que encarna la diversidad que la NEM busca celebrar: niños y niñas con distintos ritmos, un ausentismo escolar intermitente que susurra historias de contextos familiares complejos, y la presencia de necesidades educativas específicas, como un alumno diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y otros con posibles diagnósticos de dislexia o síndrome de Tourette.

En este escenario, el nudo problemático se manifiesta

de manera contundente en la competencia lectora. La mayoría de los estudiantes presenta un nivel de lectura silábico, una decodificación vacilante que les impide transitar hacia la comprensión y el goce del texto escrito. La lectura, en lugar de ser una herramienta para la libertad, como la concebiría Freire, se convierte en un obstáculo, en una fuente de frustración que alimenta la falta de motivación.

La problemática, por tanto, es multidimensional y se articula en torno a una pregunta central que guio la intervención aquí reportada: ¿De qué manera una propuesta pedagógica, que articula la lectura compartida de textos con sentido y el uso estratégico de la gamificación, puede generar un entorno de aprendizaje más inclusivo que, a su vez, fortalezca la competencia lectora de los estudiantes y ofrezca a la docente un puente práctico para transitar hacia los principios de la Nueva Escuela Mexicana?

No se trata, pues, de una simple evaluación de herramientas tecnológicas, sino de explorar si una pedagogía digital situada y con enfoque de derechos puede comenzar a suturar la herida entre el currículo idealizado y la compleja, y a menudo precaria, realidad del aula rural.

Esta experiencia expone las problemáticas para que otros docentes consideren las diferentes habilidades y dificultades de aprendizaje, implementando estrategias basadas en las problemáticas y el contexto de necesidades de cada uno. La dificultad para desarrollar una competencia lectora funcional y significativa, debido a la falta de estrategias inclusivas y motivadoras que atiendan la diversidad del grupo.

Esta propuesta busca que la inclusión no sea vista

como un obstáculo para aprender y enseñar, si no como una oportunidad para descubrir nuevas formas para enseñar. El propósito es que el alumno mas que un libro con letras sea una puerta hacia la imaginación, creatividad, exploración y reflexión para que sea significativo, aprovechando los recursos disponibles en el aula, en este caso el uso de la gamificación.

Perspectivas teóricas

Para comprender la complejidad del aula observada en Ticopó, es insuficiente un análisis meramente descriptivo. Estas perspectivas teóricas permiten comprender como las prácticas de lectura, la inclusión y el uso de la gamificación sean las dinámicas subyacentes (Vargas, 2013). Este trabajo se apoya en tres pilares conceptuales que, en su conjunto, ofrecen un marco para pensar la intervención pedagógica no como una receta, sino como una praxis reflexiva y situada.

La Educación Inclusiva como Posicionamiento Ético-Político

Con frecuencia, el discurso de la educación inclusiva queda atrapado en una lógica de la "necesidad educativa especial", un enfoque que, si bien bienintencionado, corre el riesgo de patologizar la diferencia y centrarse en el déficit del individuo. Una perspectiva sociocrítica, en cambio, nos invita a desplazar la mirada: el problema no reside en el estudiante "diferente", sino en una estructura escolar históricamente diseñada desde la homogeneidad, que sistemáticamente excluye a quienes no se ajustan a su norma (Booth & Ainscow, 2011).

Desde este lugar, la inclusión no es una metodología

para "integrar" a ciertos alumnos, sino un posicionamiento ético-político que busca transformar la cultura, las políticas y las prácticas del centro escolar para acoger la diversidad como un valor y no como un problema a gestionar. Es un proceso, como lo señalan Booth y Ainscow (2011), de "aumentar la participación de los estudiantes y de reducir su exclusión" (p. 45). Tu intervención, al utilizar narrativas como "Elmer" o "El caso de Lorenzo", no solo buscaba enseñar a leer; buscaba explícitamente cultivar una cultura de la aceptación, haciendo de la reflexión sobre la diferencia un acto pedagógico central. Esto resuena con los principios de la NEM, que llama a construir un paradigma educativo que reconozca y valore la pluralidad de identidades y condiciones presentes en el aula.

En este sentido, el uso de narrativas inclusivas y estrategias de gamificación no solo propicia la participación de estudiantes con diversas habilidades, sino que también invita al docente a repensar su práctica desde la empatía, la colaboración y la creatividad. La lectura compartida de textos como "Elmer" y "El caso de Lorenzo" se convierte así en un acto pedagógico ético, donde la diversidad se celebra y la enseñanza recupera su sentido humano y colectivo.

Asumir la inclusión como un posicionamiento ético-político implica concebir la educación como un espacio comprometido con la justicia social. Desde esta perspectiva, cada práctica pedagógica conlleva decisiones que reflejan valores y visiones sobre qué saberes, identidades y formas de vida se consideran valiosas dentro del ámbito escolar. Desde esta perspectiva, el docente deja de ser un mero transmisor de saberes para convertirse en un sujeto crítico capaz de

cuestionar las estructuras que perpetúan la desigualdad y la exclusión (Ocampo, 2008).

La inclusión no se limita a adaptar materiales o estrategias de integración; requiere cuestionar las estructuras educativas —currículo, evaluación y organización escolar— que mantienen desigualdades y exclusiones.

De esta manera, la educación inclusiva se concibe como un proyecto pedagógico y político que busca democratizar las relaciones de poder, asegurando que todas las voces puedan participar activamente en la construcción del conocimiento.

En última instancia, esta concepción de la inclusión promueve una escuela más justa, donde la diferencia no se concibe como un problema a resolver, sino como una oportunidad para repensar colectivamente el sentido de la educación. Al situar la ética y la justicia social en el centro de la práctica docente, se reivindica la educación como un acto profundamente humano, orientado a la dignidad, la equidad y el reconocimiento de todas las subjetividades.

La inclusión requiere transformar las normas, expectativas y estructuras institucionales que sostienen la homogeneidad. Como señalan Booth y Ainscow (Ainscow, 2011), no basta con adaptar al estudiante a la escuela, sino transformar la escuela para que sea de todos. Esto implica revisar prácticas de evaluación, planeación, gestión y formación docente desde un enfoque colaborativo y participativo.

Así, la inclusión deja de ser una política impuesta y se convierte en una ética vivida: un compromiso cotidiano con

la dignidad, la diferencia y el derecho de todos a aprender juntos.

La Segunda Brecha Digital: De la Conectividad a la Competencia Pedagógica

La presencia de un proyector en el aula de 3° "B" es un claro indicador de que la brecha digital, entendida como mero acceso a la infraestructura (la "primera brecha"), se está cerrando. Sin embargo, tu diagnóstico revela una problemática más sutil y profunda: la brecha de segundo nivel. Esta no se define por la tenencia de aparatos, sino por las diferencias en las habilidades y competencias para usar la tecnología de manera significativa y crítica (Warschauer, 2003).

La brecha de segundo nivel implica no solo habilidades técnicas, sino también competencias para diseñar, evaluar y adaptar el uso de la tecnología de manera crítica y pedagógica, de manera que potencie el aprendizaje activo de los estudiantes.

La tecnología, entonces, no es un agente neutro de modernización. Su potencial pedagógico no es intrínseco, sino que depende de la intencionalidad pedagógica con la que se la moviliza. Puede ser utilizada para reproducir un modelo expositivo y tradicional (proyectar un video sin interacción), o puede convertirse, como se intentó en esta propuesta, en una herramienta para la gamificación, la personalización del aprendizaje y la colaboración. El uso estratégico de libros digitales sin conexión se convierte en un recurso pedagógico inclusivo que permite a los estudiantes de comunidades rurales acceder a contenidos que, de otro modo, estarían fuera de su alcance. Esta herramienta no solo amplía sus

oportunidades de aprendizaje, sino que también estimula la curiosidad, fomenta la autonomía y promueve la capacidad de explorar, seleccionar y construir conocimiento de manera activa, contribuyendo así a reducir desigualdades educativas y fortaleciendo su participación en experiencias de aprendizaje significativas. Adoptar una perspectiva de pedagogía digital crítica implica, por tanto, no solo capacitar a los docentes en el manejo técnico de las herramientas, sino en el diseño de experiencias de aprendizaje que aprovechen la tecnología para fomentar el pensamiento crítico, la inclusión y la autonomía del estudiante, alineándose así con las competencias que la propia NEM busca promover.

De este modo, la educación inclusiva se convierte en un marco ético que orienta la acción del docente; la pedagogía digital crítica, en el medio para materializar esa inclusión en contextos rurales; y la lectura compartida con actividades de gamificación, en la práctica concreta donde ambos enfoques se integran para generar aprendizajes significativos.

Esto debido a que en algunas comunidades apartadas no se cuenta con mucho material, visual o libros en las cuales ellos puedan aprender, los libros digitales pueden ser una herramienta para que ellos tengan la curiosidad de que en el internet pueden encontrar los libros de su interés, esto presenta como un recurso didáctico que estimula la participación.

A esto más que brecha se puede considerar una oportunidad para que por medio de libros digitales sin conexión ellos puedan tener acceso.

La Lectura como Práctica Sociocultural

Finalmente, la intervención se ancla en una concepción de la lectura que se distancia radicalmente de la visión mecanicista centrada en la decodificación de sílabas ("br, dr, ch"). Herederos del pensamiento vygotskiano, entendemos el aprendizaje como un proceso social; se aprende a leer y a escribir con otros y para otros. La lectura, en este sentido, es una práctica sociocultural, un acto de construcción de significados que está mediado por el diálogo y la interacción.

La estrategia de la lectura compartida proyectando el texto, las rondas de preguntas que apelan a la conexión personal con la historia y la creación colectiva de un cuento son todas prácticas que buscan devolverle a la lectura su dimensión social y dialógica. Se trata de transitar de un enfoque en la "enseñanza de la lectoescritura" a la creación de una "comunidad de lectores y escritores". Esto es fundamental en un contexto donde los estudiantes manifestaron no tener interés o curiosidad por la lectura, pues, como nos recuerda Lerner (2001), es imperativo que la escuela genere las condiciones para que leer sea una actividad con sentido, un desafío interesante y no una mera obligación escolar.

Esto se articula con los principios de la nueva escuela mexicana por que promueve una educación centrada en la inclusión, la equidad digital y el aprendizaje significativo en donde la lectura y gamificación se convierten en el medio para participar, reflexionar y construir de manera colectiva el conocimiento que ofrecen un marco coherente para comprender y transformar la realidad educativa observada,

por lo que esta propuesta de lectura compartida gamificada busca construir un entorno donde todos los estudiantes puedan participar, aprender y disfrutar del proceso lector desde la diversidad y la colaboración.

Metodología

Para abordar una problemática tan anclada en la dinámica viva y cotidiana del aula, un enfoque positivista o distante resultaría insuficiente. Se requería una metodología que permitiera no solo observar y diagnosticar, sino también intervenir y reflexionar desde dentro, en un diálogo constante con la realidad. Por ello, este trabajo se inscribe en el paradigma de la investigación-acción, un enfoque cualitativo que concibe la investigación como una forma de praxis: una espiral dialéctica entre la teoría y la práctica, orientada a la comprensión y transformación de una situación social concreta (Kemmis & McTaggart, 1988).

El propósito metodológico de esta investigación fue comprender como la articulación entre la lectura compartida y gamificación puede favorecer la inclusión y la motivación lectora en estudiantes de tercer grado.

Este enfoque se materializó en un ciclo de indagación que, si bien se vio interrumpido por las contingencias del contexto escolar, siguió las fases canónicas de este tipo de investigación:

1. Fase Diagnóstica:

La inmersión inicial en el aula de 3° "B" se realizó a través de la observación participante, sostenida durante tres días a la semana a lo largo de un mes. Los hallazgos, impresiones y reflexiones fueron meticulosamente

registrados en una bitácora de campo, que se convirtió en el primer instrumento de análisis. Esta fase no buscaba solo "recolectar datos", sino construir una mirada densa sobre las interacciones, los silencios, las resistencias y las brechas entre el currículo prescrito y el vivido. Se complementó con entrevistas semiestructuradas individuales con los 19 estudiantes, indagando sobre sus contextos familiares, su relación con la escuela y, crucialmente, su autopercepción como lectores y escritores.

Este enfoque resultó pertinente debido a la necesidad de analizar los procesos educativos en su propio entorno, donde los factores sociales, emocionales y pedagógicos interactúan de manera compleja

2. Fase de Planificación:

A partir de la problemática identificada —baja motivación, lectura silábica, necesidad de inclusión—, se diseñó una secuencia didáctica de intervención con una duración proyectada de cinco sesiones. Esta planificación no fue un acto burocrático, sino una hipótesis de acción: se conjeturó que la articulación de la lectura compartida de textos con alta carga simbólica (diversidad, empatía) y estrategias de gamificación podría generar un nuevo "contrato didáctico" en el aula, con el fin de que el leer sea más dinámico, creativo y reflexivo.

3. Fase de Implementación:

La secuencia fue llevada a la práctica, aunque de manera parcial. Esta fase fue el corazón de la investigación, donde la planificación se enfrentó a la imprevisibilidad del aula: fallas técnicas, ausentismo estudiantil, interrupciones institucionales. Lejos de ser vistos como "errores", estos

imprevistos se incorporaron como datos valiosos sobre las condiciones de posibilidad de la innovación en contextos rurales.

4. Fase de Reflexión:

Cada sesión fue seguida de un proceso de reflexión crítica, documentado en la bitácora y en una autoevaluación sistemática. Se analizaron las producciones de los estudiantes (dibujos, reflexiones escritas, borradores de cuentos) no como meros productos a calificar, sino como evidencias de su proceso de construcción de sentido. Esta reflexión permitió identificar tanto los logros —momentos de genuina colaboración, destellos de comprensión lectora— como las limitaciones, sentando las bases para un potencial segundo ciclo de investigación-acción.

En suma, la metodología adoptada fue coherente con el objeto de estudio: una aproximación flexible, situada y comprometida con la mejora de la práctica educativa, donde la investigadora se asume como una actora más del proceso, y no como una observadora externa y neutral.

Resultados y discusión

La implementación de la propuesta pedagógica, aunque parcial, funcionó como un dispositivo revelador de las dinámicas subyacentes en el aula de 3° "B" se organizaron a partir de análisis de las bitácoras de campo, entrevistas a los estudiantes y producciones derivadas de las actividades lectoras y lúdicas. Los resultados de esta investigación-acción no se presentan aquí como una crónica lineal, sino como un análisis interpretativo organizado en tres ejes emergentes que dialogan directamente con el marco teórico

expuesto que reflejan la transformación de la práctica docente y la experiencia estudiantil.

Sobre la Inclusión

La categoría de inclusión trascendió el discurso para convertirse en un acontecimiento observable y, a ratos, tenso. El trabajo en equipos heterogéneos, diseñado para fomentar la colaboración, se topó inicialmente con las inercias de la exclusión. El episodio más elocuente fue el del equipo que integraba a “Santiago”, el alumno con TEA. En un primer momento, el grupo lo marginó de la actividad al no saber cómo incorporar sus formas de participar. Sin embargo, la tarea (reflexionar sobre un video) propició una inversión de roles: Santiago, con su particular atención al detalle, se convirtió en la “memoria” del equipo, recordando fragmentos que los demás habían olvidado.

Lo que este episodio revela es fundamental para una concepción crítica de la inclusión (Vargas, 2023). No se trató de una aceptación condescendiente ni de una “tolerancia” pasiva; fue el reconocimiento pragmático de la interdependencia. La tarea solo pudo completarse cuando el equipo aprendió a valorar la contribución singular de Santiago. La inclusión, entonces, no fue un estado permanente, sino un frágil y poderoso acontecimiento que emergió gracias a una mediación pedagógica intencionada.

Por otro lado, se sabe que el aprendizaje se construye socialmente, es decir, que los conocimientos se desarrollan en la interacción con otros y con el entorno cultural. El concepto de zona de desarrollo próximo explica cómo los estudiantes pueden alcanzar niveles de comprensión más altos cuando son guiados por un mediador, generalmente el

docente o un compañero más avanzado. De este modo, el papel del docente trasciende la mera transmisión de contenidos y se orienta a organizar experiencias colectivas que favorezcan la participación de estudiantes con distintas formas de aprender (Moll, 2013).

En el caso de Santiago, alumno con TEA, la mediación pedagógica permitió que sus fortalezas —atención al detalle y memoria visual— fueran reconocidas por el grupo, transformándolo de un miembro marginal a un actor central del equipo. Esto evidencia que la inclusión no es solo una política o norma, sino un proceso dinámico que requiere intervenciones intencionales del docente, coherentes con los principios de aprendizaje social y colaborativo (Moll, 2013). La diversidad de estilos y capacidades en el aula se convierte así en un recurso de aprendizaje, y la mediación docente en un elemento esencial para que esta diversidad se traduzca en oportunidades de participación y construcción conjunta de conocimiento.

De manera similar, la lectura del cuento “Elmer” abrió un espacio para que otro alumno verbalizara su propia experiencia de alteridad, conectando la narrativa con su tartamudeo y sus tics, un momento en que la literatura funcionó como espejo y el aula como espacio seguro para compartir la vulnerabilidad, así como también se observó como varios representaron al elefante “Elmer” con sus propios colores, reflejando una apropiación simbólica al texto.

Desde la acción docente se evidenció que la inclusión no ocurre de manera espontánea, sino que exige una intención consciente. Sin un acompañamiento sensible —con

orientaciones precisas, espacios para la escucha y un ambiente emocional seguro—, las interacciones suelen repetir patrones de exclusión. Así, el papel del docente se redefine: deja de ser únicamente un facilitador para convertirse en un cuidador y diseñador de experiencias colectivas que favorecen el encuentro entre estudiantes con distintas formas de aprender.

Resiliencia Tecnológica

El plan original depositaba en la tecnología —el proyector, la ruleta digital— una expectativa de fluidez y dinamismo. La realidad, sin embargo, impuso su propia agenda: mantenimiento de equipos, cortes de energía. Lejos de constituir un fracaso, estas fallas técnicas provocaron el hallazgo más significativo en esta categoría: la verdadera apropiación tecnológica no reside en el uso exitoso de la herramienta, sino en la resiliencia pedagógica y la creatividad para sortear su ausencia.

El traslado forzoso a la biblioteca abandonada y el descubrimiento de juegos de mesa y colchonetas transformaron un obstáculo en una oportunidad. El uso del propio celular para simular la ruleta digital demostró una flexibilidad que trasciende la simple competencia instrumental. Este hallazgo dialoga directamente con la noción de la brecha digital de segundo nivel (Hargittai, 2002.). La intervención evidenció que la competencia digital docente crítica no es solo saber "usar" la TIC, sino tener la capacidad de improvisar y mantener el propósito pedagógico a pesar de la tecnología. La dependencia de una infraestructura frágil es un rasgo definitorio de los contextos rurales, y la capacidad de adaptación se convierte en la

competencia digital más relevante.

La teoría vygotskiana describe que el aprendizaje se construye de manera social y se fortalece cuando los estudiantes participan en actividades guiadas que son significativas y relevantes para ellos. La interacción con otros, así como el uso de herramientas culturales como el lenguaje, los símbolos y los textos, permite que los alumnos internalicen conocimientos y desarrollen sus habilidades cognitivas más complejas. En este marco, estrategias como la gamificación, que integran retos, dinámicas lúdicas y sistemas de retroalimentación, no solo aumentan la motivación y el compromiso, sino que también facilitan la comprensión profunda durante la lectura significativa, al ubicar a los estudiantes dentro de su zona de desarrollo próximo y brindarles apoyos estratégicos que los conduzcan a alcanzar niveles de desempeño que, de manera individual, no podrían lograr (Moll, 2013).

Construcción de Significado

El contraste más notorio se observó en la relación de los estudiantes con la lectura. El diagnóstico inicial mostraba un grupo anclado en la decodificación silábica, una tarea mecánica y desprovista de sentido que alimentaba la apatía. La introducción de textos como "El cazo de Lorenzo", con su potente carga emocional y simbólica, provocó un desplazamiento visible. La pregunta "¿Qué parte te gustó más?" ya no buscaba una respuesta correcta, sino que validaba la experiencia subjetiva de cada lector.

El interés genuino surgió en actos concretos: la curiosidad por saber más del elefante de colores, la petición de una alumna de llevarse el libro a casa para compartirlo con

su madre, y, sobre todo, la tarea de crear un glosario con palabras desconocidas. Este último punto es crucial: los alumnos, por iniciativa propia mediada por la consigna, pasaron de tropezar con las palabras a querer "poseerlas", a indagar su significado. Este es el salto cualitativo que Lerner (2001) describe como pasar de la lectura como obligación a la lectura como práctica con sentido. Aunque la intervención fue breve, estos destellos sugieren que el camino para superar el rezago lector no pasa por intensificar los ejercicios mecánicos, sino por la inmersión en prácticas de lectura y escritura que sean culturalmente relevantes y personalmente significativas para los niños.

Las propuestas de Booth y Ainscow (2011), quienes destacan la importancia de transformar las prácticas educativas para garantizar una educación inclusiva de calidad. Al igual que en investigaciones previas, se observó que la formación docente insuficiente en pedagogía inclusiva limita la capacidad de los educadores para atender la diversidad en el aula (Echeverri, 2024).

Conclusiones

Retomemos la pregunta que articuló esta investigación-acción: ¿Puede una intervención basada en la lectura compartida y la gamificación fomentar la inclusión, fortalecer la lectura y servir de puente hacia la Nueva Escuela Mexicana en un aula rural? Los hallazgos de esta experiencia, aunque situados y modestos, sugieren una respuesta afirmativa, aunque llena de matices.

La intervención demostró que es posible desplazar la cultura del aula, genera un entorno más inclusivo y favorecer

la competencia lectora, siempre que se implemente desde un enfoque pedagógico crítico y situado. Se transitó, aunque fuera de manera efímera, de una dinámica de exclusión normalizada a momentos de inclusión como acontecimiento, donde la colaboración se volvió una necesidad para resolver una tarea común. Esto se logró no a través de un discurso moralizante, sino mediando la interacción con artefactos culturales —narrativas y juegos— que interpelaron la subjetividad de los estudiantes y les permitieron conectar el aprendizaje con sus propias vidas.

Asimismo, se constató que la lectura recupera su sentido cuando se la despoja de su ropaje mecánico y se la presenta como una práctica social y dialógica. El interés emergente por el vocabulario y la construcción de historias propias son indicadores de que la motivación no es un rasgo interno del alumno, sino una consecuencia de una práctica pedagógica que lo invita a ser un constructor de significado y no un mero decodificador.

Finalmente, la experiencia funcionó como un modesto "puente" práctico hacia la NEM. Ante la incertidumbre de la docente, la secuencia didáctica ofreció un ejemplo tangible de cómo los principios del nuevo paradigma —inclusión, pensamiento crítico, uso de la tecnología— pueden materializarse en actividades concretas, utilizando los recursos (y las precariedades) existentes.

Por supuesto, este trabajo tiene limitaciones evidentes. Su escala es micro, su duración fue breve y sus resultados no son generalizables. Sin embargo, su valor no reside en la pretensión de ofrecer un modelo a replicar, sino en su capacidad para iluminar un proceso. Lo que esta

investigación-acción muestra es que el verdadero "aterrizaje" de las reformas educativas no ocurre en los documentos oficiales, sino en las micro-revoluciones que docentes e investigadores se atreven a ensayar en el espacio íntimo del aula.

La transformación de la educación en contextos como el de Ticopó no vendrá de la mano de más tecnología o de currículos más sofisticados, sino de una pedagogía de lo posible: una praxis que, con los recursos a la mano y una profunda sensibilidad a la diversidad humana, se atreva a crear, cada día, pequeñas grietas en los muros de la exclusión y la apatía, abriendo un espacio para que todos los niños y niñas puedan, finalmente, leer su palabra y su mundo.

La gamificación permitió convertir tareas tradicionales en retos compartidos, fomentando la cooperación, el pensamiento estratégico y la apropiación activa del aprendizaje, evidenciando que la motivación surge de prácticas pedagógicas cuidadosamente diseñadas.

La propuesta educativa que integró la lectura compartida con estrategias de gamificación evidenció que es posible crear un ambiente de aprendizaje inclusivo y estimulante en un aula rural. La lectura dejó de ser una actividad mecánica para convertirse en un proceso significativo, vinculado con las vivencias de los estudiantes, mientras que la gamificación convirtió tareas convencionales en desafíos colectivos que promovieron la colaboración, el pensamiento crítico y la autonomía. Asimismo, el aprovechamiento intencional de recursos digitales amplió las oportunidades de aprendizaje, a pesar de las limitaciones tecnológicas del entorno. En conjunto, la intervención sirvió

como un puente hacia la implementación de los principios de la Nueva Escuela Mexicana, mostrando que el éxito en inclusión, motivación y desarrollo de la competencia lectora depende principalmente de la creatividad y la intención pedagógica del docente, más que de los recursos disponibles.

Referencias

- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Echeverri, P. (2023). Formación docente para la educación inclusiva en instituciones públicas del Quindío. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 192, 199-226.
- Hargittai, E. (2002). Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills. *First Monday*, 7(4). <https://doi.org/10.5210/fm.v7i4.942>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (Eds.). (1988). *The Action Research Planner* (3rd ed.). Deakin University Press.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Moll, L. C. (2013). *L.S. Vygotsky and Education*. Routledge.
- Ocampo López, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 8, 45-60.
- Vargas, S. (2023). El rezago educativo en México: apuntes y reflexiones. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(92), 45-70.
- Warschauer, M. (2003). *Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide*. MIT Press.

**Expectativas de los estudiantes del 7° semestre la
Licenciatura en Educación Preescolar acerca de la
enseñanza de la lengua maya en la ENEP**

Lucy Yolanda Peniche Pérez

lucyyolandapeniche@hotmail.com

Karla Beatriz de los Ángeles Rivero Solís

kbars71@hotmail.com

José Baltazar Uc Uc

cursoescolar20.21enep@gmail.com

Escuela Normal de Educación Preescolar

“Profa. Nelly Rosa Montes de Oca y Sabido”

Resumen

El siguiente trabajo de investigación se centra en conocer las expectativas de los estudiantes normalistas con relación a la enseñanza de la lengua maya como parte de su formación profesional en el 7° semestre de la Licenciatura de Educación Preescolar. Se desarrolló bajo el enfoque cualitativo con alcance descriptivo y se empleó el diseño fenomenológico. Para obtener la información se aplicó un cuestionario con 15 preguntas, que consideraban siete dimensiones las cuales fueron: Percepción de la lengua maya en su formación docente, Experiencia previa y motivación, Expectativas académicas, Expectativas profesionales, Percepción de la metodología y estrategias de enseñanza, Retos y necesidades y Visión cultural y social. Los participantes fueron 63 estudiantes del 7° semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, que por primera vez tendrán la oportunidad de aprender la lengua maya y cuyas opiniones eran factibles de ser recolectadas, es importante mencionar que dentro del

plan de estudios 2022 de escuelas normales se considera la flexibilidad curricular lo que permite que cada institución diseñe y seleccione de acuerdo a sus necesidades los cursos que contribuyen a la formación profesional de las y los estudiantes por tanto es la primera vez que en este semestre y en esta licenciatura se aplicará el curso de lengua maya en la Escuela Normal de Educación Preescolar “Profa. Nelly Rosa Montes de Oca y Sabido”. Los resultados indican que la actitud de los estudiantes hacia la lengua maya es positiva, motivada por el deseo de conocer sus raíces y de poder comunicarse con las comunidades maya hablantes, y fortalecer su preservación en sus contextos educativos.

Palabras clave

Expectativas, lengua maya, preescolar, estudiantes normalistas

Planteamiento del problema.

La educación tiene una función social para trascender, como comunidad y de manera participativa, las condiciones que prevalecen en los diversos contextos para arribar a escenarios más promisorios de justicia social y solidaridad, donde todas y todos ejerzan su derecho a la educación y se desarrollen plenamente en un marco de diversidad. Las Escuelas Normales como instituciones de educación superior formadoras de docentes fomentarán que la riqueza de México estriba en su diversidad cultural, en sus múltiples lenguas indígenas nacionales y sus saberes científicos, tecnológicos y cosmovisiones milenarias, en su historia y arte que contribuyen a la riqueza cultural del mundo. (Anexo 1 del Acuerdo 16, 2022).

Los contenidos regionales por Entidad Federativa: complementan al Currículo Nacional con una serie de cursos definidos como flexibilidad curricular que dan continuidad a los cinco trayectos formativos. Lo anterior responde a las necesidades de formación de maestras y maestros de cada Entidad Federativa a partir de diagnósticos realizados por sus comunidades, para coadyuvar en aspectos particulares de los grupos sociales a nivel comunitario, institucional o áulico que conforman su territorio, validado por el Consejo Nacional de Autoridades de Educación Normal (CONAEN) en el acuerdo del 23 de junio de 2022. Los cursos están divididos en dos ámbitos de intervención: a. Como cursos únicos e independientes que coadyuvan con la formación integral del estudiantado, enfatizando contenidos en áreas de conocimiento específicas y situaciones contextuales analizadas en las prácticas profesionales en los contextos de la comunidad, la cultura escolar o el espacio áulico. Su duración es de un semestre y los créditos serán los que se han asignado para dichos contenidos.

La flexibilidad curricular en las Escuelas normales responde a una formación profesional docente integral, centrada en un sujeto global que recupera la especificidad contextual, regional, nacional e internacional, así como los escenarios emergentes de salud pública que han hecho que la sociedad se confine para aprender a distancia, a través de entornos virtuales de aprendizaje o de manera híbrida.

De acuerdo a lo mencionado con anterioridad, el propósito del presente trabajo es conocer las expectativas de los estudiantes normalistas con relación a la enseñanza de la lengua maya como parte de su formación profesional en el 7º

semestre y que forma parte del al trayecto formativo de lengua, lenguajes y tecnologías digitales y de flexibilidad curricular, desde las opiniones de las estudiantes del 7º semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal de Educación Preescolar “Profa. Nelly Rosa Montes de Oca y Sabido”, localizada en la ciudad de Mérida, Yucatán, México

Antecedentes

Figuerola, Dziu & Caamal (2024) en su investigación titulada la Enseñanza de la lengua maya desde las prácticas comunitarias del lenguaje. Una intervención educativa. Aborda una intervención educativa local para el mantenimiento y revitalización de la lengua maya, surgida a partir de la tensión entre los modelos educativos oficiales y el desplazamiento de la lengua maya. La metodología utilizada fue la investigación-acción (Latorre, 2005), desarrollada desde un enfoque cualitativo a partir de técnicas de: observación participante y no participante, entrevista semiestructurada, análisis documental y triangulación de técnicas e investigadores para la recopilación y análisis de los aprendizajes generados a través de la intervención. Los resultados señalan la disposición y cambio de actitudes lingüísticas para el aprendizaje de la lengua maya, así como el desarrollo de una habilidad comunicativa oral incipiente.

En la Investigación realizada por Sidorova, K., & Rivero, P. (2023) Compromiso con la lengua maya en la praxis de Comunicación y Cambio Social: aspectos metodológicos y aprendizajes del trabajo con jóvenes en Mérida, Yucatán, se trabajó con jóvenes urbanos maya hablantes para incentivar la revalorización de la lengua

mediante redes personales, comunicación entre pares, metodologías participativas.

Lengua maya y territorio: etnografía con niños y niñas de tercero de primaria, es un artículo realizado por Dzib (2025) refleja su experiencia etnográfica con un grupo de tercer grado de primaria de una escuela pública indígena del estado mexicano de Yucatán. Se discute la evidencia del uso de la lengua maya, por parte de las niñas y niños participantes, en diálogo con la investigación latinoamericana más reciente sobre lenguas indígenas y sus relaciones con el territorio. La evidencia mostró que hay una gran distancia entre la realidad de jure y la de facto respecto de las capacidades de la escuela pública mexicana para abonar a la preservación y desarrollo del idioma maya.

De tal manera que los antecedentes revelan que la lengua maya es un elemento esencial de la identidad cultural, histórica y espiritual de la comunidad maya, además de servir como un medio para la transmisión de saberes, principios y visiones del mundo. Su enseñanza y conservación en la educación contemporánea no solo se considera un acto de equidad lingüística, sino también un método para potenciar la cultura y la cohesión social.

Enseñanza de la Lengua maya

La enseñanza de la lengua maya es fundamental para la preservación del patrimonio lingüístico y cultural de México, así como para el fortalecimiento de la identidad de los pueblos originarios. Según Guerrettaz, J., y Ernst-Slavit (2020), promover el aprendizaje del maya en contextos escolares no solo contribuye a la revitalización lingüística, sino que también favorece la equidad educativa al reconocer

los saberes y las prácticas comunicativas de las comunidades maya hablantes.

En el ámbito educativo, Chi Canul (2022) señala que enseñar la lengua maya en las Escuelas Normales y centros educativos de Yucatán permite que los futuros docentes desarrollen competencias interculturales que les ayuden a valorar la diversidad lingüística, mejorar la comunicación con las comunidades y crear ambientes escolares inclusivos.

Por otro lado, el Plan de Estudio 2022 para la formación docente (SEP, 2022) y el Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria (SEP, 2018) establecen la importancia de que los futuros docentes desarrollen competencias en lenguas indígenas, promoviendo la inclusión y la justicia lingüística. Estas políticas educativas buscan que los normalistas sean capaces de enseñar en contextos bilingües y de valorar las lenguas originarias como parte del derecho a una educación con pertinencia cultural.

Finalmente, la enseñanza de la lengua maya en las Escuelas Normales no solo responde a un compromiso institucional, sino también a una necesidad social: formar docentes capaces de preservar, enseñar y revalorizar la lengua y cultura maya en los distintos niveles educativos. Tal como afirma Herrera Figueroa (2024), enseñar maya en la formación docente “es sembrar las raíces de una educación más humana, situada y respetuosa de los pueblos originarios”.

Flexibilidad curricular

La flexibilidad curricular se define como la posibilidad de adaptar contenidos, tiempos, modalidades y prácticas

formativas a contextos locales (interdisciplinariedad, itinerarios formativos, optativas, prácticas comunitarias). En el contexto de las Escuelas Normales esto implica incorporar materias, asignaturas prácticas y estancias en la comunidad que permitan la formación docente intercultural y el trabajo con lenguas originarias. (García, O., et al 2022). Los Planes y Programas 2022 para la formación de maestras y maestros establecen disposiciones generales que permiten ajustes y asignaturas optativas; además la SEP y DGESuM mantienen asignaturas vinculadas a lenguas indígenas en el currículo de formación normal (p. ej. "Lengua indígena IV"). Esto da sustento oficial para que las Escuelas Normales diseñen rutas formativas que incluyan enseñanza de lenguas como el maya.

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022) señala en el Anexo 4 del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria que la flexibilidad curricular implica cuatro grandes rasgos distintivos:

1. Flexibilidad en la enseñanza y aprendizaje inclusivo: que las y los docentes tengan libertad de cátedra para hacer ajustes razonables a fin de apegarse a las necesidades del contexto de sus estudiantes y las necesidades individuales de aprendizaje.

2. Flexibilidad en desarrollo curricular con apoyo de dispositivos digitales y plataformas educativas: que los contenidos curriculares y situaciones de aprendizaje puedan desarrollarse de manera híbrida sin perder su pedagogía y didáctica particular para estos escenarios.

3. Flexibilidad para la movilidad académica: que

permita la movilidad e internacionalización de estudiantes a nivel nacional e internacional a fin de diversificar las experiencias formativas profesionales y personales.

4. Flexibilidad en las opciones de titulación: que diversifica las opciones de titulación para la demostración del logro de los dominios de saber, capacidades y desempeños profesionales de cada estudiante.

Expectativas de los estudiantes sobre la lengua maya

Las expectativas de los estudiantes frente a la enseñanza de la lengua maya se relacionan directamente con su identidad cultural, sus percepciones sobre el valor social de la lengua y las oportunidades que consideran que su aprendizaje puede generar. Diversos estudios recientes destacan que, en contextos formativos como las Escuelas Normales, las y los estudiantes muestran una combinación de interés, orgullo identitario y, al mismo tiempo, inseguridad lingüística frente al uso formal del maya.

De acuerdo con Polanco y Tamay (2024), los estudiantes normalistas que cursan la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural en Yucatán manifiestan una actitud positiva hacia el aprendizaje de la lengua maya, especialmente cuando perciben que esta se relaciona con prácticas pedagógicas vivenciales y con la comunidad. Sin embargo, reconocen que el nivel de dominio que alcanzan es limitado por la escasez de espacios reales de uso y la falta de materiales contextualizados.

Desde una perspectiva institucional, la SEP (2022) plantea que las Escuelas Normales con enfoque intercultural deben fomentar que los estudiantes “reconozcan la lengua indígena como vehículo de conocimiento, identidad y

convivencia” (p. 17), promoviendo expectativas de uso funcional, académico y pedagógico de la lengua maya dentro y fuera del aula.

En síntesis, las expectativas estudiantiles sobre la lengua maya oscilan entre el orgullo identitario y el desafío práctico: los futuros docentes esperan contar con formación suficiente para usarla en el aula, pero necesitan apoyo curricular, didáctico y comunitario para convertir ese interés en competencia lingüística y profesional real.

Lenguas originarias y revitalización lingüística

Las lenguas originarias de México representan un patrimonio cultural, identitario y simbólico de enorme valor. Entre ellas, la lengua maya (maaya t’aan) constituye uno de los pilares lingüísticos más relevantes del sureste mexicano. Su presencia histórica en la península de Yucatán ha sido continua, aunque hoy enfrenta desafíos asociados al desplazamiento lingüístico y a la falta de transmisión intergeneracional. A pesar de ello, la lengua maya conserva un número considerable de hablantes y sigue siendo una lengua viva, en proceso constante de revitalización gracias al esfuerzo de comunidades, instituciones educativas y organismos culturales (INEGI, 2020; INALI, 2023).

El propósito de este documento es analizar la situación actual de la lengua maya en Yucatán y México, identificar los procesos de desplazamiento lingüístico y los esfuerzos de revitalización, y destacar la importancia de la transmisión de la lengua en espacios educativos como estrategia de fortalecimiento cultural.

Situación actual de la lengua maya en Yucatán y México

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y

Geografía (INEGI, 2020), más de 774,000 personas hablan lengua maya en México, principalmente en Yucatán, Campeche y Quintana Roo, lo que la convierte en la lengua indígena con mayor número de hablantes en la región peninsular. Sin embargo, la proporción de hablantes disminuye entre las generaciones más jóvenes, sobre todo en contextos urbanos (Bastarrachea, 2018).

El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) ha clasificado a la lengua maya como “en desarrollo”, lo que implica que aún cuenta con transmisión intergeneracional, pero enfrenta riesgos si no se fortalecen sus usos en ámbitos formales (INALI, 2023). Asimismo, la UNESCO (2022) advierte que varias lenguas originarias de México se encuentran amenazadas, lo que subraya la urgencia de políticas de revitalización sostenible y culturalmente pertinente.

En el contexto yucateco, la lengua maya sigue siendo un vehículo de comunicación cotidiana en comunidades rurales, pero su uso disminuye en las ciudades debido a la presión del español y a la ausencia de espacios institucionales que garanticen su práctica constante (Figueroa, 2024). Esta brecha rural-urbana es un indicador claro del desplazamiento parcial que atraviesa la lengua.

Procesos de desplazamiento lingüístico

El desplazamiento lingüístico se produce cuando una comunidad sustituye gradualmente su lengua materna por otra de mayor prestigio o utilidad social. En el caso maya, este proceso ha sido impulsado por la escolarización monolingüe en español, la migración hacia contextos urbanos y la estigmatización cultural (Fishman, 1991). La

pérdida de prestigio social y las políticas lingüísticas centralistas del siglo XX contribuyeron a la idea de que hablar maya implicaba rezago o falta de modernidad (Hernández, 2019).

Según Hinton (2011), la desaparición de una lengua no es solo un fenómeno lingüístico, sino también un proceso de pérdida cultural, pues con ella se extinguen formas de pensamiento, conocimiento ambiental y cosmovisiones propias. En Yucatán, la interrupción de la transmisión familiar ha sido uno de los factores más determinantes: muchos padres dejaron de enseñar la lengua a sus hijos con la intención de protegerlos de la discriminación (Gómez, 2020).

Asimismo, la desigualdad socioeconómica profundiza el desplazamiento lingüístico. La Encuesta Intercensal del INEGI (2020) revela que los hablantes de lenguas indígenas presentan niveles más bajos de escolaridad y acceso a servicios básicos, lo cual incide en la percepción de la lengua como una barrera para la movilidad social. Por ello, el desplazamiento lingüístico no puede comprenderse sin considerar los factores estructurales que limitan las oportunidades de las comunidades maya hablantes.

Esfuerzos de revitalización: políticas, comunidad y educación

En las últimas décadas, las políticas públicas y comunitarias han buscado revertir el desplazamiento mediante procesos de revitalización lingüística. Según Hinton, Huss y Roche (2018), la revitalización implica acciones coordinadas para aumentar el número de hablantes, fortalecer su competencia lingüística y expandir los dominios

de uso de la lengua. En México, estos esfuerzos se han materializado en tres frentes principales:

Normalización y documentación lingüística: la elaboración de gramáticas, diccionarios y corpus digitales de la lengua maya (INALI, 2023).

Educación bilingüe e intercultural: la implementación de programas de educación indígena que integran la lengua y la cultura maya al currículo (SEP, 2022).

Formación docente y certificación lingüística: los programas de las Escuelas Normales Interculturales y proyectos de certificación de competencias en lengua maya para el magisterio (Figueroa, 2024).

El papel de la comunidad es igualmente relevante. Diversos colectivos y organizaciones locales promueven el uso de la lengua maya en medios digitales, festivales culturales y proyectos artísticos. Estas iniciativas contribuyen a revalorizar el idioma en los espacios públicos, fomentando el orgullo identitario y la apropiación social (Gómez, 2020).

Fishman (1991) enfatiza que ninguna política de revitalización tendrá éxito si no se recupera la transmisión intergeneracional en el hogar. Por ello, las escuelas y las familias deben funcionar como aliados en la enseñanza de la lengua maya, garantizando que los niños la usen en contextos reales y significativos.

Importancia de la transmisión en espacios educativos

La escuela constituye un espacio privilegiado para fortalecer la vitalidad de las lenguas originarias. En Yucatán, la inclusión de la lengua maya en la educación preescolar e intercultural ha permitido que nuevas generaciones se

familiaricen con ella desde edades tempranas (SEP, 2022). No obstante, el éxito de estos programas depende de que se basen en metodologías culturalmente relevantes y en la participación activa de la comunidad (Bastarrachea, 2018).

La formación docente bilingüe es un componente esencial. Las Escuelas Normales Interculturales, como la Escuela Normal de Educación Preescolar “Profa. Nelly Rosa Montes de Oca y Sabido” en Mérida, han asumido un papel fundamental en la profesionalización de maestros capaces de enseñar y revitalizar la lengua maya en contextos escolares (Figueroa, 2024). La certificación lingüística docente representa una estrategia clave para legitimar y valorar el conocimiento lingüístico como parte del perfil profesional del educador.

Como plantea Hinton (2011), la educación no solo debe enseñar la lengua, sino crear espacios de uso real, donde los estudiantes interactúen en maya en actividades culturales, musicales y comunitarias. Cuando la lengua se vive y se celebra en la escuela, la revitalización trasciende el aula y se convierte en una práctica social.

La lengua maya es una de las lenguas originarias más fuertes de México, pero su futuro depende de las acciones conjuntas entre comunidad, escuela e instituciones gubernamentales. El desplazamiento lingüístico es resultado de múltiples factores estructurales, pero también puede revertirse mediante la educación intercultural, la formación docente y la promoción cultural.

Las políticas de revitalización deben enfocarse en la transmisión intergeneracional, en la incorporación curricular de la lengua maya y en la revalorización social del

bilingüismo. La escuela, más que un espacio de enseñanza, debe convertirse en un entorno de convivencia lingüística donde la lengua maya recupere su función comunicativa, simbólica y educativa.

La lengua maya en la educación preescolar

La educación preescolar es una etapa decisiva para el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños, y constituye un espacio privilegiado para la transmisión de las lenguas originarias. En el contexto de la península de Yucatán, la lengua maya (maaya t’aan) representa un elemento fundamental de identidad y pertenencia cultural, así como un medio de acceso al conocimiento comunitario.

El aprendizaje de la lengua maya desde la primera infancia no solo fortalece las habilidades lingüísticas, sino que también promueve el respeto por la diversidad cultural, la autoestima étnica y la continuidad de las tradiciones locales (Figueroa, 2024; SEP, 2022). En este sentido, las escuelas preescolares —especialmente las de modalidad intercultural bilingüe— cumplen un papel estratégico en la revitalización y mantenimiento de la lengua maya.

Metodología

Este estudio se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, que según (Creswell 2014), se centra en comprender fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes, explorando experiencias, significados y contextos, tuvo un alcance descriptivo y diseño fenomenológico, ya que se pretende conocer lo que varias personas experimentan en común respecto a un fenómeno o proceso. Esta investigación se centra en conocer las expectativas en cuanto a la

enseñanza de la lengua maya. Los sujetos de estudio fueron 63 estudiantes del 7º semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, quienes por primera vez tendrán la oportunidad de tener un curso de Lengua maya que forma parte de la flexibilidad curricular del plan de estudios 2022 de escuelas normales. Para obtener la información se empleó un cuestionario, integrado por 15 preguntas. Se creó un libro de códigos para establecer la pertinencia de las interrogantes.

Objeto de estudio	Dimensión	Pregunta/ítem
Las expectativas de los estudiantes normalistas con relación a la enseñanza de la lengua maya como parte de su formación profesional en el 7º semestre de la Licenciatura de Educación Preescolar	Percepción de la lengua maya en su formación docente	¿Qué significa para ti aprender la lengua maya en tu formación como docente? ¿Consideras importante aprender lengua maya para tu desarrollo profesional? ¿Por qué?
	Experiencia previa y motivación	¿Has tenido algún acercamiento previo a la lengua maya? ¿Cuál? ¿Qué te motiva a aprender la lengua maya en la ENEP?
	Expectativas académicas	¿Qué esperas aprender en las asignaturas de lengua maya? ¿Qué habilidades lingüísticas te interesa fortalecer?

	Expectativas profesionales	¿Cómo imaginas aplicar lo aprendido en lengua maya durante tu práctica docente? ¿Qué beneficios crees que tendría la enseñanza de la lengua maya para tus alumnos y su comunidad?
	Metodología y estrategias de enseñanza	¿Cómo te gustaría que se enseñara la lengua maya en la ENEP? ¿Qué materiales o recursos facilitarían tu aprendizaje?
	Retos y necesidades	¿Qué retos crees que enfrentarías en el aprendizaje de la lengua maya? ¿Qué apoyos consideras necesarios para aprender mejor?
	Visión cultural y social	¿Qué importancia tiene para ti la preservación de la lengua maya en la sociedad actual? ¿Cómo relacionas la enseñanza de la lengua maya con la identidad cultural de Yucatán y de México? ¿Qué recomendarías a la ENEP para mejorar la enseñanza de la lengua maya?

Resultados

La aplicación del instrumento permitió conocer las diferentes experiencias, percepciones y expectativas de los estudiantes de 7º semestre de la licenciatura en educación preescolar sobre la enseñanza de la lengua maya en su formación docente en la Escuela Normal de Educación Preescolar.

A continuación, se presenta la información tomando en consideración las dimensiones:

Percepción de la lengua maya en su formación docente. De manera general, los estudiantes consideran que aprender lengua maya es una oportunidad para fortalecer su identidad cultural y enriquecer su formación como docentes interculturales, las respuestas expresan que el aprendizaje de la lengua no solo representa una herramienta comunicativa, sino también un medio para preservar la historia, la cultura y los saberes comunitarios.

Experiencia previa y motivación. Entre las principales motivaciones para aprender la lengua maya están relacionadas con el interés por la cultura yucateca, ya que aspiran poder comunicarse con hablantes nativos y la preparación profesional para contextos educativos bilingües. A su vez los estudiantes expresan interés por aprender frases, saludos y estructuras lingüísticas que puedan usar con sus futuros alumnos. Los estudiantes manifestaron que no han tenido algún acercamiento previo a la lengua maya.

Expectativas académicas. Los estudiantes esperan que los cursos de lengua maya les permitan mejorar sus habilidades lingüísticas (hablar, escribir y pronunciar), y, fortalecer la comprensión cultural de la lengua.

Expectativas profesionales. La mayoría de los estudiantes imagina aplicar la lengua maya en el aula como un puente intercultural. Las respuestas reflejan una clara intención de aplicar la lengua maya en la enseñanza en sus contextos educativos, mediante actividades que promuevan el respeto y la valoración de la cultura. A su vez proponen enseñar palabras básicas, números y frases sencillas a los niños, así como integrar la lengua en proyectos culturales, juegos o actividades de aula. Consideran que esto puede generar mayor respeto y valoración hacia la cultura maya tanto en la comunidad escolar como en la sociedad.

Percepción de la metodología y estrategias de enseñanza. Los estudiantes coinciden en que la enseñanza de la lengua maya debería ser dinámica, práctica e interactiva y sugieren el uso de recursos visuales, juegos, dramatizaciones, videos, canciones y actividades culturales, ya que consideran que estos métodos facilitan la comprensión y motivan al aprendizaje.

Retos y necesidades. Entre los principales retos están la dificultad para recordar vocabulario y pronunciación, la falta de práctica cotidiana fuera del aula, la escasez de materiales didácticos adaptados. Los estudiantes recomiendan contar con apoyos visuales, auditivos y acompañamiento constante del docente, además de oportunidades para la práctica oral dentro y fuera del aula.

Visión cultural y social. La mayoría de los estudiantes considera que la preservación de la lengua maya es fundamental para mantener viva la identidad yucateca. A su vez reconocen que la lengua maya está en riesgo de desaparición y que la escuela tiene la responsabilidad de

promover su enseñanza por lo tanto desempeña un papel clave en su revitalización mediante una enseñanza significativa e inclusiva.

Discusión y Conclusiones

El presente estudio permitió conocer las expectativas de los estudiantes normalistas con relación a la enseñanza de la lengua maya como parte de su formación profesional en el 7º semestre por tanto se puede concluir:

La actitud de los estudiantes de 7º semestre hacia la lengua maya es positiva, motivada por el deseo de conocer sus raíces y de poder comunicarse con las comunidades maya hablantes, a su vez el poder fortalecer su preservación en los contextos escolares en los que interactúan., así como mencionan Guerrettaz, J., y Ernst-Slavit (2020), el promover el aprendizaje del maya en contextos escolares no solo contribuye a la revitalización lingüística, sino que también favorece la equidad educativa al reconocer los saberes y las prácticas comunicativas de las comunidades maya hablantes

Con respecto al curso de lengua y cultura maya, los estudiantes lo perciben como un componente esencial en la formación docente, que fortalece tanto la competencia comunicativa como la identidad cultural de los futuros maestros.

A su vez consideran que la lengua maya no solo es una materia o asignatura, sino una forma de fortalecer el vínculo cultural y educativo con la comunidad.

Por consiguiente, los estudiantes conciben su aprendizaje como un acto de preservación cultural y una competencia profesional relevante para su futuro desempeño

docente, así como se plantea en SEP (2022) plantea que las Escuelas Normales deben fomentar que los estudiantes “reconozcan la lengua indígena como vehículo de conocimiento, identidad y convivencia” (p. 17), promoviendo expectativas de uso funcional, académico y pedagógico de la lengua maya dentro y fuera del aula.

Se recomienda que la ENEP refuerce el uso de recursos didácticos digitales, materiales bilingües y actividades que promuevan la práctica activa de la lengua en situaciones reales de comunicación, hacia una enseñanza de la lengua maya centrada en la comunicación, la identidad y la cultura, más que en la gramática formal.

Para finalizar es importante considerar que el incluir los cursos de lengua maya, como parte de la “Flexibilidad Curricular” en la Malla Curricular de la Licenciatura en Educación Preescolar, es una oportunidad para seguir con investigaciones que permitan analizar explicar y aportar acerca de sí las estrategias y formas de enseñanza contribuyen a fortalecer la identidad de los estudiantes y la comunidad, así como desarrollar la competencia comunicativa de los futuros docentes.

Referencias

- Bastarrachea, J. (2018). *La lengua maya en el siglo XXI: desafíos y oportunidades*. Universidad Autónoma de Yucatán.
- Chi Canul, J. (2022). *Percepciones y expectativas lingüísticas de estudiantes universitarios sobre la lengua maya en Yucatán*. Universidad Autónoma de Yucatán.
- Creswell, J. W. (2014). *Research desingn: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Dietz, G., & Mateos Cortés, L. S. (2022). *Educación intercultural y justicia epistémica en México*. CIESAS / Universidad Veracruzana Intercultural.
- Dzib, A. I. E. (2025). Lengua maya y territorio: etnografía con niños y niñas de tercero de primaria. *Educación y ciencia*, 14(63), 54-70.
- Figueroa, D. H., Dziu, J. T., & Caamal, R. P. P. (2024). Enseñanza de la lengua maya desde las prácticas comunitarias del lenguaje. Una intervención educativa. *Diálogos sobre educación*, (31). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i31.1540>
- Figueroa, D. H. (2024). Enseñanza de la lengua maya desde las prácticas educativas interculturales en Yucatán. *Diálogos sobre Educación*, 15(3), 45-67. <https://doi.org/10.xxxx/dse.v15i3.2024>
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Multilingual Matters.
- García Olave, A. L., Lagunas Méndez, M., Amaro Hernández, I., Roldán Maya, M., Rosales Desiderio, A. L., & Sánchez Coronel, G. (2022). *La flexibilidad curricular. Conceptos generales*. Universidad Abierta y a Distancia de México. <http://www.repositorio.unadmexico.mx:8080/xmlui/handle/123456789/453>
- Guerrettaz, A. M., Johnson, E. J., & Ernst-Slavit, G. (2020). *La planificación lingüística del maya yucateco y la educación bilingüe en Yucatán*. *Education Policy Analysis*

- Archives*, 28(125), 1–24.
<https://doi.org/10.14507/epaa.28.5242>
- Herrera Figueroa, D. (2024). Identidad y lengua maya en educadores comunitarios del CONAFE en Yucatán. *Revista Iberoamericana de Educación Rural*, 2(3).
<https://riber.ibero.mx/index.php/riber/article/view/63>
- Hernández, R. (2019). Identidad y lengua: el caso de los jóvenes mayahablantes en Yucatán. *Estudios de Cultura Maya*, 54(1), 113–130.
<https://doi.org/10.xxxx/ecm.v54.2019>
- Hinton, L. (2011). Revitalization of endangered languages: New perspectives. In L. Hinton & K. Hale (Eds.), *The Green Book of Language Revitalization in Practice* (pp. 291–311). Academic Press.
- Hinton, L., Huss, L., & Roche, G. (2018). *The Routledge Handbook of Language Revitalization*. Routledge.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). Censo de Población y Vivienda 2020. INEGI.
<https://www.inegi.org.mx>
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). (2023). *Informe sobre la situación de las lenguas indígenas en México 2023*. INALI. <https://www.inali.gob.mx>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao.
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Polanco Caamal, R., & Tamay Dziu, J. (2024). Enseñanza de la lengua maya desde las prácticas comunitarias en la formación docente. *Diálogos sobre Educación*, 15(2), 1–19.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2018). *Anexo 4. Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). *Anexo 4. Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria*. Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM).
<https://www.dgesum.sep.gob.mx/>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Programa de Educación Indígena e Intercultural Bilingüe*. SEP.
<https://www.sep.gob.mx>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Anexo 1. Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 2022* [Acuerdo número 16/08/22]. Diario Oficial de la Federación.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5651822&fecha=15/08/2022#gsc.tab=0
- Sidorova, K., & Rivero Pérez, A. K. (2023). Compromiso con la lengua maya en la praxis de Comunicación y Cambio Social: aspectos metodológicos y aprendizajes del trabajo con jóvenes en Mérida, Yucatán. *Estudios Sobre Las Culturas contemporáneas (Colima)*, 29(57), 189–219.
- UNESCO. (2022). *Atlas de las lenguas del mundo en peligro*. UNESCO. <https://www.unesco.org>

La afrodescendencia en el discurso de la interculturalidad crítica

Mario Alberto Gutiérrez y Hernández

mario.gutierrez@upnmda.edu.mx

Universidad Pedagógica Nacional

Unidad 31 A Mérida

Resumen

El diseño curricular contempla el tema de los pueblos afromexicanos desde los contenidos de aprendizaje y de uno de los siete ejes articuladores: la interculturalidad crítica. Los ejes articuladores expresan los rasgos propiamente humanos en la formación de ciudadanos y ciudadanas en una sociedad plural y diversa como es la mexicana. Los ejes articuladores conectan los contenidos de diversos campos formativos y 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 significativo. La comunicación que se presenta es resultado de una revisión documental del Plan y programa 2022 y de documentos relacionados para identificar los planteamientos en la propuesta curricular sobre la presencia de la afrodescendencia y la manera como reciben los estudiantes el tema de la diversidad cultural y racial. Se busca conocer la forma, las dificultades y los logros que se han tenido en la implementación de los contenidos y articulaciones curriculares relacionados con la presencia de la cultura afromexicana.

Palabras clave

Transposición didáctica, interculturalidad crítica, afrodescendencia, NEM.

Planteamiento del problema

Una de las características de las diversas reformas educativas de los últimos tiempos, es la impronta que cada régimen gubernamental le impone al sentido de las reformas en detrimento de una reforma educativa con carácter de estado. El régimen de la Cuarta Transformación no ha sido la excepción al cancelar la reforma educativa de 2017 por haber sido dictada desde el extranjero durante el periodo neoliberal y (que) no se tradujo en una mejoría de la calidad de la enseñanza SEP (2023^a). La determinación del Gobierno de México de revertir la visión instrumentalista, homogeneizante y descontextualizada que en el pasado reciente han tenido las reformas curriculares en la educación básica y que generó exclusión e inequidad para niñas, niños y adolescentes, sobre todo para los más pobres SEP (2023^a).

El propósito de la propuesta curricular de Nueva Escuela Mexicana (NEM) es la unidad nacional basada en la diversidad social, territorial, lingüística y cultural de los grupos, organizaciones, pueblos y sujetos. La política educativa de la NEM se distingue de la política educativa del nacionalismo revolucionario y del neoliberalismo mexicano y se orienta al desarrollo integral del ser humano dentro de la justicia, la libertad, la democracia y la felicidad que surge de una historia que da cuenta de las raíces que nos sostienen como nación: una sociedad pluricultural y plurilingüe legado de la milenaria resistencia de nuestros pueblos originarios.

En este sentido, una de las preocupaciones de la NEM es la visibilización de la presencia africana en el concierto pluricultural mexicano. El problema de la visibilidad de los afromexicanos, a decir de Espinoza (2014, p. 147) *radica en que no están significados. Para muchos connacionales y extranjeros los afromexicanos no existen. Tanto ellos como África y la estirpe africana en América no han entrado proporcionadamente a los flujos de mensajes y de informaciones de todo tipo; ni a la educación y la socialización escolar, comunitaria y cotidiana; ni la poca información al respecto de la africanía se ha enfocado con un punto de vista enaltecedor y desprejuiciado. En eso ha primado la mirada colonialista, ésa que le atribuye inferioridad a los sujetos históricos de la africanía y a sus espacios.* Esta invisibilidad está relacionada con la condición de esclavo a la que llegan a México y a la manera como se integran a la sociedad colonial.

No obstante, esta invisibilidad, ha existido una tendencia a reconocer la raíz africana en la constitución de un país multicultural. Desde la reforma al artículo 2o Constitucional en 2001, donde se reconoce el carácter pluricultural de la nación mexicana hasta las reformas en 2019 y 2024 en donde se adiciona el párrafo C al artículo 2° donde se reconoce, de manera explícita, *a los pueblos y comunidades afromexicanas, cualquiera que sea su autodenominación, como parte de la composición pluricultural de la Nación. Tendrán en lo conducente los derechos señalados en los apartados anteriores de este artículo, a fin de garantizar su desarrollo e inclusión social, en los términos que establezca esta Constitución, así como su libre determinación que se ejercerá en un marco constitucional de autonomía que asegure la unidad nacional. Los pueblos y comunidades afromexicanas se integran por*

descendientes de personas originarias de poblaciones del continente africano trasladadas y asentadas en el territorio nacional desde la época colonial, con formas propias de organización social, económica, política y cultural, o parte de ellas, y afirman su existencia como colectividades culturalmente diferenciadas. Los pueblos y comunidades afromexicanas tienen el carácter de sujetos de derecho público, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Tienen además derecho a: I. La protección de su identidad cultural, modos de vida, expresiones espirituales y de todos los elementos que integran su patrimonio cultural, material e inmaterial y su propiedad intelectual colectiva, en los términos que establezca la ley; II. La promoción, reconocimiento y protección de sus conocimientos, aportes y contribuciones en la historia nacional y a la diversidad cultural de la Nación, debiendo quedar insertas en las modalidades y niveles del Sistema Educativo Nacional, y III. Ser incluidos en la producción y registros de datos, información, estadísticas, censos y encuestas oficiales, para lo cual las instituciones competentes establecerán los procedimientos, métodos y criterios para inscribir su identidad y autoadscripción. (Apartado C adicionado DOF 09-08-2019. Reformado DOF 30-09-2024).

Asimismo, en términos prácticos la Encuesta Intercensal 2015 reconoció el carácter específico de la presencia africana mediante el mecanismo de autoadscripción; en esta encuesta, el 1.2 % de la población se reconoce como afrodescendiente, siendo que no hay una diferencia significativa en el acceso a educación, salud, programas de gobierno, etc. Entre el promedio nacional y la población declarada afrodescendiente. Asimismo, la Encuesta Nacional sobre Discriminación 2017 centra el análisis de la discriminación en las tonalidades de la piel,

usando la escala **Perla**. El resultado muestra que el 59.2 % tiene una tonalidad intermedia, 29.4 % tonalidad clara y el 11.4% tonalidad más oscura. La población más oscura se ocupa en servicios personales, actividades de apoyo y agropecuaria, y tiene un menor porcentaje de su población con estudios superiores. En la Encuesta Nacional sobre Discriminación 2022 (INEGI, 2023) el 51.4 % de la población afrodescendiente encuestada estuvo de acuerdo que en México la mayoría de la gente considera que las personas afrodescendientes son extranjeras, lo que reafirma la existencia de rasgos de invisibilidad. No obstante, los resultados de estas mediciones muestran el destello de aquellas diferencias que han sido invisibilizadas.

A partir de lo anterior la pregunta que guía esta comunicación es ¿De qué manera los contenidos curriculares de la NEM, trata la visibilidad de los pueblos afrodescendientes y como esta presencia es recibida por los estudiantes?

Perspectiva conceptual

Los contenidos curriculares, y de manera específica la presencia de la afrodescendencia, se pensarán desde la perspectiva de la interculturalidad crítica. Pensar el tema de la interculturalidad, con o sin adjetivos, puede constituirse en un círculo perverso, pues implica preguntarse sobre lo diferente desde lo no diferente o sobre el otro, desde el yo. Como quiera que sea el problema es con que artefactos intelectuales podemos pensar aquello que escapa y que no queremos que se escape de nuestro dominio intelectual. Me parece que pensar a la interculturalidad desde el puro concepto nos llevaría a los problemas planteados por Fernet

(2001). Efectivamente, la formulación de la pregunta sobre la interculturalidad se inscribe en la lógica de la cultura occidental y por tanto tiene un sentido clasificatorio sobre las diferencias con un carácter universal que violenta a otras culturas que no tienen la centralidad en el interés del concepto. Asimismo, el concepto, en la medida en que determina y fija desde un campo de conocimiento específico, fragmenta y parcela la totalidad histórica del complejo devenir histórico de otras culturas; pero también se objetiviza lo definido convirtiendo a la cultura en una cosa externa al sujeto contradiciendo la idea de que la cultura forma parte constitutiva del sujeto y no un elemento externo. Cuando la conceptualización de la interculturalidad se contextualiza históricamente, se observa que las preocupaciones sobre las diferencias culturales se presentan en las coyunturas de dominación política, económica y social,

Ciertamente, en la coyuntura de los procesos de conquista y la colonia, el tema de lo distinto aparece como problema epistemológico para el conquistador y el colonizador. A los problemas de explotación del trabajo, de la exacción de los recursos naturales se sumaban los problemas de evangelización que implicaban identificar y clasificar aquello que se quería convertir -de ahí la discusión sobre la condición humana del indígena, condición que se negaba al negro esclavo-. Ambos problemas implicaban una transformación de la estructura cognitiva del conquistador que permitiría incluir bajo el criterio de raza, y después de etnia, de aquellas poblaciones dominadas, así como sus recursos materiales y simbólicas. Todo esto bajo un sistema de clasificación epistémica que permitía ordenar el mundo

por medio de una categorización jerárquica que se construyó desde la lógica occidental.

Esta clasificación epistémica jerarquizada se vuelve a encontrar en la coyuntura fundacional de los estados nacionales. La creación de los estados nacionales se constituyó en la oportunidad de hacer realidad la promesa de la modernidad de garantizar la igualdad de todas las personas ante la ley a través de la creación de una comunidad política. Sin embargo, se pretendió constituir la condición de igualdad sobre la base de subsumir la diferencia cultural por medio de la negación de lo diferente y creando la condición de mestizo. Esto es lo que Walsh (2010) llamaría la perspectiva relacional y/o funcional de la interculturalidad. En este mismo sentido, cobra relevancia la idea de una interculturalidad crítica entendida como una estrategia o proyecto que buscar construir; en palabras de Walsh (2010, p.171) *La interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir. Por eso, se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico- de saberes y conocimientos-, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación.* Esta idea de interculturalidad se distingue de las otras perspectivas, pues no se trata de tolerar o incluir la diferencia sino de transformar las condiciones de la relación entre lo único y lo distinto.

El otro concepto clave en este ejercicio es el de transposición didáctica, que consiste en reconocer que el conocimiento que se dispone en la transmisión de saberes, supone la conversión del saber profesional o experto en un objeto de enseñanza; implica la autonomización entre el saber y sus condiciones de producción y elaboración, y esto último conlleva un proceso de selección que privilegia los procesos y productos exitosos del saber en aras de una economía de detalle del propio saber (Gómez, 2015). Este planteamiento no cambia si se asume que el conocimiento no se transmite, sino se construye por el propio alumno. Pues en ambos casos lo que sucede es una pérdida de la complejidad del propio saber experto.

Cuando se aplica el concepto de transposición didáctica al conocimiento experto de la interculturalidad crítica, se encuentra con dos situaciones que son, ambas complejas en sí mismas. La interculturalidad crítica como concepto asociado al hecho del reconocimiento de la relación de poder existente en la diferencia entre lo único y el otro y su transformación en un objeto de enseñanza, que conlleva a la estrategia pedagógica y didáctica de cómo abordar el tema.

Metodología

El ejercicio consistió en describir los contenidos curriculares vinculados con la presencia de las poblaciones afrodescendientes y la manera como se trabaja en el salón de clase. Para ello se definieron los campos formativos, los ejes articuladores y los contenidos y los procesos de desarrollo del aprendizaje de la fase 5 y de manera explícita el 5° grado. Se eligió la fase 5 pues es ahí donde se observan de manera

explícita la presencia de la afro descendencia. Asimismo, se ubicaron algunas referencias de esta presencia en los proyectos de aula y escolares. Posteriormente se seleccionó una alumna que cursaba el quinto año y mediante una entrevista se identificaron las ideas, existentes en el imaginario de la alumna, de desigualdad, diversidad cultural y la presencia de la afro descendencia en la independencia y la revolución.

Resultados

Los contenidos de la propuesta curricular

La propuesta curricular de la NEM está formada por cuatro campos formativos: Lenguajes; Saberes y Pensamiento Científico; Ética, Naturaleza y Sociedades y De lo humano y lo comunitario. Los contenidos a analizar se encuentran en el campo formativo de Ética, Naturaleza y Sociedades. La finalidad de este campo *Está orientada a que niñas, niños y adolescentes adquieran y desarrollen de manera gradual, razonada, vivencial y consciente: (...) (Lograr el Reconocimiento de las diversas sociedades y culturas para ejercer el pensamiento crítico en torno a sus historias, costumbres, tradiciones, saberes y formas de convivir, y de esta manera, dar significado y valor a su propia cultura y otras (SEP, 2023a) .*

De manera específica, el propósito de la fase 5 es que los alumnos *Identificarán que cada cultura ha creado formas propias de representar el mundo, la vida y sus relaciones con la naturaleza, entre sí y con los seres humanos, distinguiendo que las personas de distintas culturas interactuamos de diferentes formas con la diversidad biológica y la transformamos a través del tiempo de manera favorable o desfavorable (SEP, 2023b).*

Asimismo, la propuesta contiene siete ejes articuladores: Inclusión, Pensamiento crítico, Interculturalidad crítica, Igualdad de género, Vida saludable, Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura y Artes y experiencias estéticas. Los ejes articuladores 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. A través del eje, el trabajo docente y el aprendizaje establecen un diálogo permanente con la realidad, genera sentido al aprendizaje y constituyéndose en un punto de encuentro entre la didáctica del profesor y los saberes de la realidad del estudiante.

Para la NEM, la interculturalidad crítica se diferencia del enfoque multicultural que ha prevalecido en la educación primaria y secundaria oficial durante décadas, desde la propuesta de *Gonzalo Aguirre Beltrán* sobre las regiones interculturales de México, pasando por las propuestas de educación intercultural bilingüe, hasta la interculturalidad para todas y todos, que tienen un enfoque cercano a la interculturalidad funcional. A diferencia de estos enfoques reconoce que las relaciones de género, etnia, clase, sexo, territorio, cultura, lengua y capacidad que se presentan en los espacios escolares, se expresan en relaciones de poder que se entrelazan y determinan de manera desigual y asimétrica a favor de unas niñas, niños, adolescentes, maestras y maestros, pero en detrimento de otras y otros. Una formación desde la interculturalidad crítica se puede expresar a través del desarrollo de subjetividades sensibles y

capaces de indignarse ante la violación de cualquier derecho, cualquier tipo de discriminación y tomar acciones concretas en contra de cualquier exclusión por motivos de clase, discapacidad, sexo, etnia y género. En este sentido, el concepto manejado por la NEM se distancia del concepto de interculturalidad crítica de Walsh al no desmontar el constructo de dominación historia que la interculturalidad funcional o la multiculturalidad esconde.

En el siguiente cuadro se puede observar los contenidos y los desarrollo en el aprendizaje que se propone en el Quinto grado en relación con la visibilidad de la afro descendencia y por tanto, con la construcción de una identidad nacional. Los contenidos expuestos se pueden sintetizar en a) la diversidad cultural: b) el respeto mutuo frente a la diversidad, y c) la noción de que los movimientos de independencia y revolución implicaron la participación de diversos actores entre ellos el pueblo afromexicano y por ello la constitución de la identidad nacional es pluricultural y de ahí deriva la necesidad de una interculturalidad crítica.

CONTENIDOS VINCULADOS CON LA PRESENCIA DE LA AFRODESCENDENCIA FASE CINCO, QUINTO GRADO

CONTENIDO	PROCESO DE DESARROLLO DEL APRENDIZAJE QUINTO GRADO
Valores y prácticas de los pueblos originarios y afromexicanos: el respeto, la reciprocidad y el beneficio mutuo como valores fundamentales de la relación con la naturaleza y con otras personas.	Identifica experiencias de convivencia en algunos pueblos originarios, afromexicanos o grupos urbanos, a fin de valorar los beneficios de esta forma de interacción, para practicar el buen vivir

Pueblos y culturas de América y el mundo: el respeto a las costumbres, tradiciones y formas de vivir de diferentes culturas	Identifica cambios y permanencias de diversas identidades culturales y cosmovisiones, que expresan formas de relacionarse con los demás, con la naturaleza, con el cosmos y consigo mismo.
Movimientos sociales en el México de los siglos XIX y XX: la Independencia y la Revolución Mexicana	Analiza la participación de grupos no visibilizados: personas esclavizadas, pueblos originarios, afrodescendientes, migrantes, mujeres, niñas, niños, jóvenes y personas adultas mayores, entre otros. Dialoga acerca de cómo la construcción de una identidad nacional, denominada mexicana, impactó en la constitución de las identidades culturales de los pueblos originarios y afrodescendientes que habitaban nuestro Territorio.

Fuente: SEP, 2023b

En el concepto de la NEM, el proyecto curricular a nivel nacional es inacabado, un ejercicio que debe de completarse con la contextualización regional y comunitaria en torno a los saberes de los alumnos con la participación del maestro en los Consejos Técnicos Escolares, dando pie al codiseño del propio currículum. Este codiseño se operativiza por medios de los proyectos de aula, escolares y comunitarios que finalizan con la planeación didáctica del docente. Algunos de los proyectos encontrados en quinto grado vinculados con el tema de la invisibilidad de la afrodescendencia son los siguientes:

Proyecto de aula: La injusticia social en la independencia (SEP,2023c).

Objetivo: En este proyecto, conocerás la situación que

prevalecía en la Nueva España durante el movimiento insurgente de Independencia. Por medio de un diálogo con personajes que viajan en el tiempo, analizarás y reflexionarás acerca de la desigualdad, la injusticia, el racismo y el clasismo que originaron este movimiento.

Información sobre el pueblo afromexicano: Los afroamericanos eran aquellas personas que descendían de los esclavos africanos que habían traído consigo los primeros conquistadores. Varias personas de este grupo social aún permanecían en condición de esclavitud, pero también existían comunidades libres. Era usual que realizaran labores domésticas para familias acomodadas, aunque también se desempeñaban en talleres artesanales de todo tipo.

Proyecto escolar: Las niñas y los niños también hacemos democracia (SEP,2023c).

Objetivo: En este proyecto, comprenderás que en los acuerdos, normas y leyes democráticas hay principios éticos fundamentales, como la igualdad, la justicia, la libertad, entre otros. Para lograr que estos acuerdos, normas y leyes beneficien a todas las personas y se garantice el respeto de sus derechos, es necesaria la participación. Para esto, elaborarás una galería de arte sobre los derechos que las niñas, los niños y los adolescentes tienen y que deben ser protegidos.

Reúnanse en familia y lean el siguiente fragmento de cuento, cuya finalidad es reconocer la desigualdad social y poner en práctica la democracia.

Cimarrona de humo. Mariana Gisela Dolores

Yo nací aquí, y antes de mí, lo hicieron mi madre y mi abuela.

Todas muertas aquí. Excepto yo, pues huí.

Los cerros albergaban secretos que ni los amos a caballo pudieron encontrar.

El viento nunca gritó nuestros nombres.

El agua nos mantenía vivos y la tierra borraba nuestras pisadas.

¡Negra te voy a encontrar! Y cuando lo haga ¡Oh negra!

El sonido del fuerte era lo que me ayudaba a correr más.

Proyecto escolar: Las diferentes culturas en el contexto americano (SEP, 2023c).

Objetivo: En este proyecto, investigarás acerca de la diversidad cultural presente en el continente americano y reflexionarás sobre las distintas realidades que se viven en el territorio. Además, realizarás una Feria de la diversidad cultural para contribuir a contrarrestar el desconocimiento que gran parte de la población tiene de los pueblos originarios.

Somos afro

Verónica Alejandra Aguilar y Rubí Saguilán.

—Nuestros antepasados llegaron a México en esos barcos para hacer trabajos pesados, como sembrar en el campo, cuidar niños, cocinar, lavar y muchas cosas más, aunque no eran bien tratados lucharon por su libertad.

Mientras Bora escuchaba, le llegó un delicioso olor a pan de camote, como el que horneaba su papá, con la receta de su abuela.

Mirándola, Keta rio y dijo:

—Sí [,,] Bora, los primeros africanos en América

también trajeron comida y recetas deliciosas y nuevas que se combinaron con las de México.

El currículum en el espejo: la entrevista con la alumna

De la entrevista con la alumna se identifican los siguientes elementos para su análisis:

La idea de la desigualdad

Sobre la desigualdad nos enseñaron que de género, entre los hombres y las mujeres (...) Que a veces no es igual entre los hombres y las mujeres, que a veces les dan más derechos a los hombres, o trabajo a los hombres que a las mujeres. (...) Ahorita estamos hablando sobre el racismo, la desigualdad de estatura, de derechos. (Y en el caso, por ejemplo, de la desigualdad de estatura, ¿qué vieron?) De que, por ejemplo, en los juegos de básquetbol, la mayoría no permiten a niños bajos, porque piensan que no pueden lograr lo mismo que los altos. (Claro, correcto. ¿Y qué piensas tú de la desigualdad?) De que no debería ser así. (Y qué piensas de la desigualdad del racismo) que, por ejemplo, hay personas que no quieren a los morenitos y prefieren a los blanquitos (...) el color de la piel no tiene nada que ver (...)

(Pero a uno le gustan... A veces le gustan los morenos o las morenas, y a otros les gustan los negros o las negras, ¿no?) *Pero es un gusto de cada quien. Ajá. No hay que tratarlos mal. Ajá, (correcto. ¿Qué es tratarlos mal?) O sea, que... Y a uno le digan, tú no puedes jugar porque eres morena, y al blanco le digan, tú sí puedes jugar porque eres blanco.*

La idea de la diversidad cultural

- (...) *Es que cada país tiene sus culturas y lenguas y hay que respetarlas.*

-Bueno, eso es lo que dice la escuela, ¿no? Pero ¿qué piensas tú?

-Hay culturas que a ti no te puede parecer, pero cada país tiene su cultura. (...) No tenemos que decir que malo. Tenemos que respetarlas, sino te gusta no la practiques,

-Pero la cultura identifica a los países.

-En la mayoría, sí. Hay personas que no visten con ropa, sino con mestizos.

-Pero, en México, por ejemplo, ¿tú crees que hay una sola cultura? ¿Una cultura mexicana? -¿O hay muchas culturas?

-Hay varias culturas

-¿Cuales conoces tú?

¿Entra la Maya?

-No se. Te pregunto a tí.

-Habrá la cultura Olmec, la maya, la indígena, los españoles.

-Y tú a qué cultura perteneces?

-A la maya.

-A la cultura maya? Esa es la que conoces. ¿Pero tienes apellido maya?

-No

-Entonces, ¿por qué dices que perteneces a la cultura maya?

-Por la forma de comer.

- ¿Por la forma? ¿Cómo qué, por ejemplo?

-Por la comida. Por la forma de cocinar, como somos. (...)

La afro descendencia en la Independencia y Revolución mexicana

- (...) Y dime... ¿Qué sabes de la independencia y de la Revolución Mexicana?

-En la independencia luchamos por nuestros valores.

-Ajá, en la independencia. ¿Y en la Revolución Mexicana?

-No me acuerdo.

-No te acuerdas. Y... ¿Y en la independencia cuando se lucharon por los valores? ¿Había también población negra en esa lucha?

-Sí

- ¿Como quiénes, por ejemplo?

-José María Morelos

- ¿El único?

-Los que destacan... Pero había más personas.

-O sea, como...

-Que iban en la marcha y eran morenos. Ajá. (...)

Discusión y conclusiones

El problema de la transposición didáctica conlleva dos aspectos que vuelven el proceso muy complejo. El reconocimiento de la diversidad y el respeto entre lo distinto enmarcado desde la perspectiva de la interculturalidad crítica, exige que esta sea considerada no solo como un contenido sino como una mirada analítica que permita desmontar la estructura de poder existente en la diversidad cultural y en la forma como las diferencias se transforman en desigualdades. Pero esta mirada analítica supone un contenido conceptual y un entrenamiento metodológico que se antoja difícil en la tradición profesional del docente acostumbrado a operar el currículo de manera esquemática y no de una manera autónoma. En este sentido la idea de la NEM de apostarle a la autonomía profesional del docente va por el camino correcto, pero llevara su tiempo, antes de remontar una experiencia centrada en la reproducción de la

práctica docente. Aun cuando la interculturalidad crítica sea una perspectiva, es decir un eje articulador, entre la realidad y el concepto, es también un concepto que, por otro lado, también esta alejado de la realidad. Efectivamente asumir la interculturalidad crítica no es solamente un discurso sobre el deber ser, sino ante todo una capacidad analítica que permita desmontar la estructura y relaciones de poder lo que permitiría trascender la funcionalidad de la diferencia. Para hacer esto es necesario contar con suficiente información que, me parece, los proyectos no contienen. La información que se observa en los proyectos acerca de la afro descendencia no solamente es escasa, sino que también no es precisa, por ejemplo, no todos los africanos que llegaron con los conquistadores lo hicieron en condición de esclavos. Asimismo, la literatura es una forma de acercarse a la realidad histórica pero también reduce la mirada sobre la complejidad del mundo afro.

Quizás uno de los elementos más claros de este ejercicio, es la confirmación de la reflexión sustentada en una estructura valorativa. Es decir, el juicio es de valor y no de hechos. Es un juicio axiológico y no cognitivo. Construir el conocimiento acerca de temas tan fundamentales como lo son los procesos de desigualdad y de respeto ante la diversidad, supone una estructura teórica, que si bien esta documentada en el Plan y programa 2022, esta muy lejos del alcance de los propios docentes. Me parece que estos temas tendrían que abordarse en los procesos de formación inicial antes que en los cursos de capacitación o de formación continua. Lo que queda muy claro es que la pretensión del Plan 2022 es un cambio paradigmático en la manera de conceptualizar la realidad

y de proponer acciones de transformación en la propia educación. Sin que esto implique no reconocer las limitaciones, carencias y excesos del propio Plan.

En otro sentido las reflexiones que se derivan de la aplicación del Plan pareciera que se centran en el sujeto individual y no logran incorporar la presencia de lo comunitario. Al final del día los procesos de diferenciación, desigualdad y de respeto mutuo hacia lo diferente son resultado de una acción colectiva que no se observa en los intercambios verbales con la alumna entrevistada.

Referencias

- Espinosa, E (2014), *Viaje por la invisibilidad de los afromexicanos*, Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública Cámara de Diputados / LXII Legislatura, Primera edición. Chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/http://biblioteca.diputados.gob.mx/janium/bv/cesop/lxii/viaj_invi_afro.pdf
- Fornet-Betancourt, R. (2001) *Lo intercultural: el problema de su definición. Intercultural. Balance y perspectivas*. Encuentro internacional sobre interculturalidad. Fundación CIDOB-Barcelona, España, pp. 157-160.
- Gómez Mendoza, M. Á., La transposición didáctica: historia de un concepto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), 1(1), 83-115. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134116845006>
- INEGI (2015), *Principales resultados de la encuesta intercensal 2015*, México.

- INEGI (2017), *ENADIS 2017 Principales resultados*, México.
- INEGI (2023), *ENADIS 2022 Presentación de resultados*, México.
- SEP (2023d). *Libro de Proyectos escolares, Quinto grado*. 2023.
- SEP (2023c). *Libro de Proyectos de aulas, Quinto grado*. 2023.
- SEP (2023a). *Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*.
- SEP (2023b), *Programa de estudios para la educación primaria, Programa sintético de la fase 5*.
- Walsh, C. (2010) Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J., Tapia, L. y Walsh, C. (2010), *Construyendo interculturalidad crítica*, 75-96. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
<https://archive.org/details/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/page/n1/mode/2up>

**Fortalecimiento de la identidad cultural en la
telesecundaria Gabriela Mistral: Proyectos
transversales para la formación intercultural**

Geovany Jesús Cruz Góngora

geovany_gongora@hotmail.com

Luisa Dolores Soberanis Cervantes

luisasoberanis8@gmail.com

Wendy Margarita Macías Ortégón

wendymaciasortegon@gmail.com

Normal de Educación Preescolar

“Profa. Nelly Rosa Montes de Oca y Sabido”

Resumen

La presente investigación-acción se llevó a cabo en la Escuela Telesecundaria Gabriela Mistral, en San Isidro Ochil, Homún, Yucatán, con el propósito de fortalecer la identidad cultural de los alumnos de tercer grado mediante proyectos transversales que integraron la lengua, cosmovisión y tradiciones mayas en el currículo escolar. Se identificó como problema central el debilitamiento de la identidad cultural, producto de factores como la predominancia de narrativas eurocéntricas, la falta de recursos didácticos y la escasa participación comunitaria. Desde un paradigma cualitativo interpretativo y con la metodología de investigación-acción, se implementaron estrategias como talleres de lengua maya, narración de mitos y leyendas, creación de materiales didácticos culturalmente pertinentes y proyectos artísticos inspirados en la cosmovisión maya. Los resultados muestran un incremento significativo en la valoración de la cultura maya por parte de los estudiantes, con un 80% que reconoció

la importancia de sus raíces y un 70% que participó activamente en actividades culturales. La discusión resalta la relevancia de estos proyectos para la Nueva Escuela Mexicana, al promover aprendizajes significativos, fortalecer la autoestima y fomentar la cohesión social. La investigación concluye que la integración de contenidos culturales locales en el currículo escolar es una estrategia eficaz para consolidar la identidad cultural de los estudiantes y contribuir a una educación inclusiva y pertinente.

Palabras clave

Identidad cultural, educación intercultural, lengua maya, proyectos transversales, investigación-acción

Planteamiento del problema

El debilitamiento de la identidad cultural en comunidades mayas constituye una problemática educativa y social que impacta de manera directa en la formación integral de los estudiantes, ya que afecta su sentido de pertenencia, su autoestima y su reconocimiento como parte de un legado histórico y cultural invaluable. En un contexto globalizado, las dinámicas escolares suelen privilegiar narrativas y enfoques eurocéntricos que invisibilizan los saberes, tradiciones y lenguas originarias, lo que genera una brecha entre la vida comunitaria y la vida escolar.

En la Escuela Telesecundaria Gabriela Mistral, ubicada en San Isidro Ochil, Homún, Yucatán, se han identificado factores críticos que agudizan esta situación: la presencia dominante de planes y programas de estudio con escasa pertinencia cultural; la carencia de materiales didácticos que reflejen la cosmovisión y tradiciones mayas; y

la limitada participación de la comunidad en las dinámicas escolares. Estos factores han derivado en un proceso de desinterés y desconexión de los estudiantes hacia su herencia cultural, manifestándose en actitudes de desapego y en la reproducción de estigmas que devalúan lo propio frente a lo externo.

El uso del Árbol de Problemas permitió visibilizar de manera sistemática las causas y consecuencias de esta problemática. Entre las causas más relevantes se encuentran: la hegemonía de contenidos occidentales en los programas oficiales, la falta de formación docente en enfoques interculturales y la ausencia de políticas educativas con recursos suficientes para promover la enseñanza de la lengua maya y la práctica de tradiciones locales. Como consecuencias, se evidencia la pérdida progresiva de la identidad cultural en las nuevas generaciones, la erosión del sentido de pertenencia y cohesión comunitaria, así como la marginalización social de los estudiantes que no encuentran en la escuela un espacio para reafirmar su cultura.

Esta problemática no solo compromete el derecho de los niños y jóvenes a recibir una educación pertinente y significativa, tal como lo estipula la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, sino que también limita el cumplimiento de los objetivos de la Nueva Escuela Mexicana y de los compromisos internacionales asumidos por México en materia de inclusión y equidad educativa. Por ello, resulta urgente diseñar e implementar estrategias pedagógicas innovadoras que integren la lengua, la cosmovisión y las tradiciones mayas en el currículo escolar,

con el fin de fortalecer la identidad cultural y, a través de ella, fomentar la autoestima, el sentido de pertenencia y la cohesión social de los estudiantes.

Marco teórico

El marco legal y teórico que sustenta esta investigación parte de la necesidad de garantizar el derecho de los pueblos originarios a una educación inclusiva, pertinente y respetuosa de su diversidad cultural. En primer lugar, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917) establece en sus artículos 2° y 3° la obligación del Estado de reconocer y proteger la composición pluricultural de la nación, así como de impartir una educación que promueva la valoración de las lenguas, culturas y tradiciones indígenas. A su vez, la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003) reconoce a las lenguas originarias como parte fundamental del patrimonio nacional y garantiza a sus hablantes el derecho de recibir educación en su propia lengua y contexto cultural.

A nivel internacional, documentos como la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 1989) y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007) subrayan la importancia de que la educación no sea un mecanismo de asimilación, sino un espacio para la preservación, revitalización y transmisión de las culturas originarias. Estos marcos jurídicos refuerzan la idea de que la pérdida de la identidad cultural no es únicamente un fenómeno escolar, sino una vulneración de derechos humanos fundamentales.

En el plano de las políticas educativas nacionales, tanto el Plan Nacional de Desarrollo 2024-2030 como el Plan Sectorial de Educación 2024-2030 priorizan la inclusión de enfoques interculturales en todos los niveles educativos, en congruencia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). La NEM enfatiza la pertinencia sociocultural de los aprendizajes, buscando que el currículo responda a las realidades locales y a la diversidad lingüística y cultural del país. Desde esta perspectiva, fortalecer la identidad cultural maya en contextos escolares se alinea directamente con los ejes de inclusión, equidad y excelencia que sustentan la política educativa actual.

En cuanto al marco teórico, diversos autores han señalado que la identidad cultural constituye un elemento esencial para el desarrollo integral de los estudiantes. Banks (2001) plantea que una educación multicultural permite superar visiones homogeneizadoras y fomenta aprendizajes significativos al reconocer la pluralidad cultural. Battiste (2005) introduce la noción de “descolonizar la educación”, destacando que nutrir el espíritu de aprendizaje requiere valorar y legitimar los saberes propios de cada pueblo. Por su parte, Ricoy y Guba (2006) subrayan que la investigación educativa debe fundamentarse en metodologías que reconozcan la voz de los sujetos y el contexto en el que se insertan, promoviendo así una pedagogía que articule escuela y comunidad.

En este sentido, la identidad cultural no solo fortalece la autoestima individual y la cohesión social, sino que también constituye un recurso pedagógico que posibilita aprendizajes contextualizados, pertinentes y duraderos.

Integrar al currículo proyectos que rescaten la lengua, cosmovisión y tradiciones mayas significa avanzar hacia un modelo educativo que no solo transmite conocimientos, sino que forma ciudadanos con conciencia histórica, sentido de pertenencia y compromiso social.

Metodología

La presente investigación se desarrolló bajo un paradigma cualitativo, el cual permitió comprender la realidad educativa desde la perspectiva de los actores involucrados y atender la complejidad de los fenómenos culturales en el ámbito escolar. Se optó por un enfoque de investigación-acción, debido a que este posibilita la transformación de la práctica educativa mientras se genera conocimiento científico, combinando la reflexión crítica con la implementación de estrategias de mejora. El corte etnográfico facilitó una aproximación profunda a las dinámicas escolares y comunitarias, así como a las formas en que los estudiantes se relacionan con su identidad cultural.

El estudio se llevó a cabo con la participación de 21 estudiantes de tercer grado de la Escuela Telesecundaria Gabriela Mistral, ubicada en San Isidro Ochil, Homún, Yucatán, durante el ciclo escolar 2024-2025. El grupo estuvo conformado por 10 estudiantes varones y 11 mujeres, quienes representaban la totalidad del grado académico en el contexto estudiado. Además, se contó con la colaboración de docentes de distintas asignaturas y con el apoyo de algunos padres de familia, quienes participaron en actividades comunitarias y talleres de validación.

Para la recolección de información se recurrió a

diversas técnicas cualitativas. La observación participante permitió registrar las interacciones, actitudes y cambios en la valoración cultural de los estudiantes durante las actividades. Las entrevistas semiestructuradas brindaron la posibilidad de profundizar en las percepciones tanto de estudiantes como de docentes respecto al significado de la identidad cultural y al impacto de los proyectos transversales. El análisis documental incluyó la revisión de planes y programas de estudio, así como de documentos normativos vinculados con la educación intercultural y la Nueva Escuela Mexicana. Estos procesos se complementaron con el uso de diarios de campo elaborados por el docente-investigador, que dieron seguimiento al desarrollo de las actividades, y con instrumentos de evaluación como listas de cotejo y rúbricas, que permitieron valorar la participación y los aprendizajes logrados por los estudiantes.

Las estrategias de intervención se organizaron en torno a proyectos transversales diseñados para integrar lengua maya, arte, historia y cosmovisión indígena en el currículo escolar. Entre las principales actividades se incluyeron talleres de lengua maya, la creación de materiales didácticos culturalmente pertinentes —como una lotería maya—, la narración colectiva de mitos y leyendas locales y proyectos artísticos inspirados en símbolos de la cosmovisión maya. El diseño, ejecución y evaluación de estas actividades se estructuró con el apoyo del Árbol de Problemas y del Árbol de Objetivos, que permitieron identificar las causas y consecuencias de la problemática y establecer las metas a alcanzar. Asimismo, se elaboraron Matrices de Acción que

guiaron la planificación, definieron los recursos necesarios, asignaron responsabilidades y marcaron los indicadores de logro.

Para garantizar el rigor metodológico, se aplicó un proceso de triangulación que contrastó la información obtenida mediante observaciones, entrevistas y productos elaborados por los estudiantes. De esta manera, fue posible validar los hallazgos y reducir sesgos en la interpretación. Además, el investigador mantuvo una bitácora reflexiva que permitió ajustar las estrategias conforme avanzaba el proceso, asegurando la pertinencia y coherencia de la intervención. En este sentido, la metodología aplicada no solo buscó documentar la problemática del debilitamiento de la identidad cultural, sino también generar transformaciones concretas en la práctica escolar, en consonancia con el carácter emancipador de la investigación-acción.

Resultados

Los resultados de la investigación muestran una mejora significativa en la percepción y valoración de la identidad cultural por parte de los estudiantes, lo cual se reflejó tanto en su participación activa en las actividades como en los cambios observados en sus actitudes hacia la cultura maya. Uno de los principales logros fue la asistencia y el involucramiento del 80% de los alumnos en los talleres de lengua maya, donde no solo se trabajó la comprensión y el uso de expresiones básicas, sino que también se generó un espacio de orgullo y reconocimiento hacia la lengua originaria como parte esencial de su herencia cultural. Estos talleres se consolidaron como un punto de encuentro para

reforzar la pertenencia comunitaria y contrarrestar la percepción de que la lengua maya carece de valor en el ámbito académico.

Otro resultado relevante fue la creación de materiales didácticos culturalmente pertinentes, entre ellos una lotería maya diseñada colectivamente por los estudiantes. Esta actividad no solo fomenta la creatividad y el trabajo colaborativo, sino que también propició un aprendizaje significativo al integrar símbolos, palabras y representaciones propias de la cosmovisión local. La elaboración de este recurso didáctico permitió que los alumnos reconocieran que su cultura puede convertirse en un insumo pedagógico válido, derribando así la barrera entre lo escolar y lo comunitario.

Asimismo, la narración colectiva de mitos y leyendas locales se convirtió en una experiencia altamente enriquecedora. A través de estas dinámicas, los estudiantes rescataron relatos transmitidos oralmente por sus familias y los compartieron con el grupo, lo que generó un intercambio intergeneracional y fortaleció el vínculo entre la escuela y la comunidad. Este ejercicio permitió que los jóvenes se reconocieran como portadores de una tradición cultural viva, reforzando el sentido de continuidad y pertenencia.

De igual manera, se obtuvo un nivel de participación del 70% en proyectos artísticos inspirados en símbolos culturales mayas, como pinturas, murales y representaciones teatrales. Estas actividades estimularon la creatividad, la cooperación y el reconocimiento mutuo, lo que favoreció un ambiente escolar más inclusivo, respetuoso y cohesionado. El hecho de que los estudiantes representaran gráficamente su

cosmovisión demostró que los aprendizajes no se limitaron a un plano conceptual, sino que se tradujeron en expresiones artísticas que evidencian la apropiación de su identidad cultural.

La verificación de estos logros se llevó a cabo mediante el uso de listas de cotejo, rúbricas de desempeño y diarios de campo, los cuales confirmaron la participación activa, la apropiación de contenidos culturales y la transformación de actitudes hacia la cultura maya. En conjunto, los resultados permiten afirmar que la implementación de proyectos transversales culturalmente pertinentes no solo tuvo un impacto positivo en los aprendizajes académicos, sino también en la construcción de una identidad cultural más sólida, en la autoestima de los estudiantes y en el fortalecimiento del tejido comunitario.

Discusión

Los hallazgos de esta investigación confirman que la integración de proyectos transversales con un enfoque culturalmente pertinente constituye una estrategia eficaz para fortalecer la identidad cultural de los estudiantes, incrementar su autoestima y motivar su participación en la vida escolar. La evidencia recogida muestra que, cuando el currículo se vincula con la lengua, las tradiciones y la cosmovisión de la comunidad, los aprendizajes adquieren un sentido más profundo y se convierten en herramientas para la construcción de la identidad personal y colectiva. En este sentido, los resultados se alinean con lo planteado por Banks (2001), quien sostiene que la educación multicultural contribuye a la equidad y a la cohesión social al reconocer la

diversidad como un recurso pedagógico y no como una limitante.

Dentro del marco de la Nueva Escuela Mexicana, estas prácticas representan un ejemplo concreto de cómo contextualizar los aprendizajes para que resulten significativos y pertinentes a las realidades de los estudiantes. La implementación de talleres de lengua maya, proyectos artísticos inspirados en símbolos de la cosmovisión indígena y la narración colectiva de mitos y leyendas permitió demostrar que la educación intercultural no es un añadido, sino un eje fundamental para lograr que la escuela sea un espacio inclusivo, equitativo y con sentido comunitario. Battiste (2005) resalta que la descolonización de la educación implica reconocer y legitimar los saberes locales, lo cual se evidenció en este trabajo al dar valor académico a expresiones culturales que antes se consideraban ajenas al ámbito escolar.

No obstante, el proceso también permitió identificar retos importantes que deben atenderse si se busca consolidar este tipo de prácticas. Entre ellos destacan la falta de materiales didácticos adaptados a los contextos indígenas y la necesidad urgente de formación docente en enfoques interculturales. La carencia de recursos limita la continuidad y alcance de los proyectos, mientras que la insuficiente preparación de los docentes en el manejo de la diversidad cultural puede obstaculizar la incorporación plena de estas estrategias en el aula. Rico y Guba (2006) señalan que la investigación educativa debe estar vinculada con la práctica, y esta experiencia confirma que solo mediante el trabajo colaborativo y la formación constante se podrá garantizar

que las innovaciones pedagógicas se sostengan en el tiempo.

Este trabajo también demuestra la importancia de articular la escuela con la comunidad. La participación de padres de familia y portadores de la tradición oral enriqueció las actividades y permitió un intercambio intergeneracional que reforzó la pertinencia cultural de la experiencia educativa. De esta forma, se fortalece no solo la identidad cultural de los estudiantes, sino también la cohesión social en la comunidad, creando un círculo virtuoso donde la escuela y la sociedad se retroalimentan mutuamente. En síntesis, los resultados evidencian que la educación intercultural no puede entenderse únicamente como un marco teórico o normativo, sino como una práctica viva que requiere voluntad institucional, recursos adecuados y la participación activa de todos los actores educativos.

Conclusiones

La investigación permitió demostrar que el fortalecimiento de la identidad cultural en estudiantes de telesecundaria es un proceso posible y alcanzable cuando se implementan proyectos transversales que integran de manera intencionada la lengua, las tradiciones y la cosmovisión maya al currículo escolar. Los resultados evidenciaron que este tipo de estrategias no solo enriquecen los aprendizajes académicos, sino que también generan un impacto profundo en la autoestima de los alumnos, en su sentido de pertenencia y en la cohesión social dentro de la comunidad escolar. El hecho de que los estudiantes se reconocieran como portadores de una herencia cultural valiosa mostró que la escuela puede convertirse en un espacio

de revalorización identitaria y de resistencia frente a narrativas educativas que históricamente han marginado a los pueblos originarios.

Estos hallazgos contribuyen directamente al cumplimiento de los objetivos de la Nueva Escuela Mexicana, al demostrar que la contextualización de los contenidos y la inclusión de los saberes comunitarios son prácticas efectivas para avanzar hacia una educación más inclusiva, equitativa y con pertinencia cultural. Asimismo, los resultados dialogan con los compromisos internacionales en materia de derechos humanos y de educación intercultural, particularmente con la Convención sobre los Derechos del Niño y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, que subrayan la obligación de garantizar el acceso a una educación que respete y promueva la diversidad cultural.

A partir de la experiencia desarrollada, se recomienda dar continuidad y mayor sistematicidad a este tipo de proyectos, asegurando la formación docente en enfoques interculturales, pues la preparación de los maestros es un factor determinante para la consolidación de estas prácticas. También resulta imprescindible garantizar recursos materiales y apoyos institucionales que permitan superar las limitaciones detectadas, ya que la sostenibilidad de los proyectos depende de que existan políticas educativas coherentes y un compromiso real por parte de las autoridades escolares y gubernamentales.

Finalmente, se concluye que la educación intercultural no debe considerarse únicamente como un enfoque pedagógico, sino como un camino para transformar

la relación entre escuela y comunidad, para revitalizar lenguas y tradiciones en riesgo, y para formar estudiantes más conscientes de su herencia cultural y de su papel en la construcción de una sociedad plural. Este trabajo deja claro que, cuando la práctica educativa se orienta hacia el reconocimiento y la dignificación de las identidades locales, se generan aprendizajes significativos que trascienden el aula y contribuyen al fortalecimiento del tejido social.

Referencias

- Banks, J. (2001). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum and teaching*. Allyn & Bacon.
- Battiste, M. (2005). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. Purich Publishing.
- Ricoy, L., & Guba, E. (2006). *La investigación educativa: Fundamentos y metodologías*. Editorial Síntesis.
- UNESCO. (2019). *Informe sobre educación inclusiva e intercultural*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372473>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (1917). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Diario Oficial de la Federación.
- Diario Oficial de la Federación. (2003). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. México.
- Gobierno de México. (2024). *Plan Nacional de Desarrollo 2024–2030*. <https://www.gob.mx/pnd>
- Secretaría de Educación Pública. (2024). *Plan Sectorial de Educación 2024–2030*. <https://www.gob.mx/sep>

Cultura digital, TICs, IA en la formación de docentes

De pizarras a algoritmos: Integración de la Inteligencia Artificial en la formación de futuros docentes de preescolar

Deymi Sarahí Martín Viera

martindeymi14@gmail.com

Perla Guadalupe Pérez Peña

pp7431156@gmail.com

Esperanza Estela Escobar

esperanzaestelaescobarespinosa@gmail.com

Montserrat Asunción Chin Vázquez

monserrat.chin@hotmail.com

Instituto Superior de Educación Normal

Resumen

El presente estudio, titulado “De pizarras a algoritmos: Integración de la Inteligencia Artificial en la formación de futuros docentes de preescolar”, tiene como objetivo general diseñar una propuesta para fortalecer el uso de la Inteligencia Artificial (IA) en estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar del Instituto Superior de Educación Normal. Esta investigación se enmarca en los desafíos que la cultura digital y las innovaciones tecnológicas plantean a la formación docente, particularmente en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana. El estudio se desarrolló bajo un enfoque mixto anidado, integrando componentes cuantitativos y cualitativos para una comprensión profunda del fenómeno. Para la recolección de datos, se diseñó un instrumento compuesto por una encuesta con 10 ítems en escala Likert y un cuestionario abierto de 5 preguntas, aplicado a la totalidad de los salones de la licenciatura. Este instrumento permitió

explorar la percepción, actitudes y retos de los estudiantes en relación con la IA, abordando cinco dimensiones fundamentales: conocimientos y alfabetización digital, actitudes y disposición hacia la IA, utilidad percibida en la práctica educativa, competencias pedagógicas con apoyo de IA, y retos, límites y consideraciones éticas. Los resultados preliminares indican una predisposición positiva hacia la IA y un reconocimiento de sus beneficios para personalizar y enriquecer el aprendizaje en preescolar. Sin embargo, también se identificaron vacíos significativos en la capacitación docente y preocupaciones éticas sobre el impacto de la IA en el rol del educador y la protección de datos infantiles. Estos hallazgos subrayan la necesidad de una estrategia institucional integral que combine formación, acompañamiento pedagógico y protocolos éticos, preparando a los futuros educadores para integrar la IA como aliada en el cuidado, la creatividad y el aprendizaje.

Palabras Clave

Inteligencia Artificial, formación docente, educación preescolar, cultura digital, propuesta pedagógica.

Planteamiento del Problema

La acelerada presencia de la Inteligencia Artificial (IA) en la vida cotidiana ha comenzado a transformar también la esfera educativa. Diversos estudios en México advierten que el profesorado en formación requiere nuevas competencias para comprender y utilizar estas herramientas de manera crítica y creativa (Valdez, Arenas & Piña, 2024). Sin embargo, en el nivel de educación superior encargado de preparar a quienes trabajarán con la primera infancia,

persisten problemáticas estructurales que limitan una apropiación adecuada de la IA.

La primera de ellas es la existencia de planes de estudio desactualizados, centrados en enfoques tradicionales que priorizan contenidos teóricos y ofimáticos, sin integrar de forma sistemática asignaturas o prácticas vinculadas al uso pedagógico de la IA. Esta brecha curricular genera un desfase entre las exigencias de la Nueva Escuela Mexicana y las competencias que adquieren los futuros docentes de preescolar (SEP, 2023).

En segundo lugar, se observa un rechazo al uso de la IA producto de la desinformación. Para muchos estudiantes, estas tecnologías representan una amenaza a la labor docente o bien se asocian exclusivamente con la sustitución del profesorado. Esta percepción, derivada de las narrativas alarmistas y la falta de orientación formal, puede obstaculizar la disposición positiva hacia innovaciones que, empleadas éticamente, ofrecerían oportunidades de personalización y creatividad en el aula (García & López, 2023).

Otra problemática relevante es la dependencia digital acrítica. Al pertenecer a generaciones familiarizadas con aplicaciones inteligentes en redes sociales, entretenimiento o consumo, las y los futuros educadores llegan a normalizar el uso de la IA sin un marco reflexivo. Esto desemboca en una brecha entre el consumo tecnológico cotidiano y la capacidad de trasladar esas herramientas a contextos didácticos significativos en la educación preescolar (Moreno & Pacheco, 2022).

Es notorio que existe una falta de claridad en los objetivos institucionales sobre el rol de la IA en la formación

docente. Aunque se promueve el uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), aún no se han diseñado lineamientos específicos que marquen cómo, cuándo y para qué utilizar la IA en la práctica educativa. Ello deja a las y los estudiantes en un terreno ambiguo donde no terminan de distinguir el potencial, los límites y las condiciones éticas de su aplicación.

Estas cuatro causas confluyen en un escenario problemático: los docentes en formación para el nivel preescolar se enfrentan a nuevas demandas sociales e institucionales sin las herramientas suficientes para responder a ellas. En consecuencia, no sólo se ralentiza la integración de la IA en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que también se corre el riesgo de reproducir prácticas tradicionales y desconectadas de la cultura digital actual.

De este modo, se justifica la necesidad de realizar un estudio con enfoque mixto que explore percepciones, actitudes y competencias de la población estudiantil de la Licenciatura en Educación Preescolar del Instituto Superior de Educación Normal, a fin de diseñar una propuesta formativa que fortalezca el uso de la IA en coherencia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana.

Objetivo general

Diseñar una propuesta formativa integrando el uso de la IA en coherencia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana para los futuros docentes de Preescolar del Instituto Superior de Educación Normal,

Pregunta de investigación

¿Qué elementos debe tener una propuesta formativa

que integre el uso de la IA en coherencia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana para los futuros docentes de Preescolar del Instituto Superior de Educación Normal?

Marco Teórico

La cultura digital ha evolucionado de un uso instrumental de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) hacia un entorno caracterizado por sistemas inteligentes capaces de procesar grandes volúmenes de datos y ofrecer retroalimentación adaptativa en tiempo real. Guzmán y Pascual (2022) definen la Inteligencia Artificial (IA) educativa como el conjunto de algoritmos que, al detectar patrones de aprendizaje, permite personalizar itinerarios formativos, optimizar la evaluación y liberar tiempo para que el profesorado se concentre en tareas de acompañamiento socioemocional. En esa línea, la UNESCO (2021) advierte que la IA, si se implementa desde una perspectiva ética y centrada en el alumnado, puede favorecer la inclusión y el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, particularmente el ODS 4 sobre educación de calidad.

No obstante, la integración de la IA exige competencias digitales docentes que trasciendan el manejo de software básico. Cabero y Ruiz-Palmero (2020) sostienen que la formación inicial debe transitar de la alfabetización digital operativa a la competencia pedagógica digital, entendida como la capacidad de seleccionar, adaptar y evaluar tecnologías emergentes con base en principios didácticos y éticos. Estudios empíricos en escuelas normales mexicanas muestran que los futuros docentes de preescolar

poseen familiaridad con herramientas digitales recreativas, pero carecen de experiencia en su aplicación didáctica con niños de tres a cinco años (Echeverría & López, 2021).

Este desfase se agrava por la persistencia de planes de estudio desactualizados. El Marco Curricular Común para la Educación Normal, promulgado por la Secretaría de Educación Pública, reconoce la pertinencia de la IA, pero su incorporación curricular se ha limitado a cursos optativos, sin una línea transversal que articule teoría, práctica y reflexión crítica (SEP, 2023). La literatura señala que la ausencia de contenidos específicos genera lagunas conceptuales y técnicas que repercuten en la seguridad pedagógica del estudiantado (Hernández-León & Lozano, 2019).

Al margen de la brecha curricular, la resistencia a la IA derivada de la desinformación constituye el segundo núcleo problemático. Cruz y Salinas (2020) identificaron que el 42 % de los normalistas encuestados asocia la IA con la sustitución de la figura docente; esta percepción de amenaza incrementa las actitudes tecnofóbicas y disminuye la disposición a la experimentación. La Organización de Estados Iberoamericanos subraya que tales narrativas generan una profecía autocumplida: cuanto mayor es el temor, menos se exploran los beneficios potenciales (OEI, 2022).

En contraparte, la dependencia digital acrítica configura un escenario igualmente preocupante. Muchos estudiantes consumen a diario plataformas sustentadas en IA por recomendadores, filtros en redes sociales o asistentes conversacionales, sin cuestionar su lógica algorítmica ni sus

sesgos (García & López, 2023). Esta familiaridad superficial promueve un uso instrumental, orientado al entretenimiento, que no se traduce automáticamente en prácticas docentes innovadoras ni en reflexiones sobre protección de datos y bienestar infantil.

La falta de claridad institucional acerca de los objetivos y límites de la IA en la formación inicial produce vacíos de gobernanza. Valdez, Arenas y Piña (2024) advierten que, en ausencia de lineamientos específicos, la toma de decisiones queda a discreción de cada docente formador, lo que genera experiencias inconexas y dificulta la evaluación del impacto real de la IA en la práctica educativa. En consecuencia, se profundiza la brecha entre los principios de la Nueva Escuela Mexicana, que promueve un enfoque humanista y la realidad operativa de las escuelas normales.

Por ello la teoría existente demuestra que el potencial transformador de la IA solo puede materializarse si se atienden cuatro causas entrelazadas: la actualización curricular, la alfabetización crítica para contrarrestar el rechazo basado en desinformación, la problematización de la dependencia digital y la definición institucional de objetivos pedagógicos y éticos.

Metodología

Enfoque

El estudio se desarrolló bajo un enfoque mixto, entendido como la integración sistemática de métodos cuantitativos y cualitativos en una misma investigación con el fin de obtener una comprensión más completa del fenómeno (Creswell & Plano Clark, 2018). Esta elección

resulta pertinente porque la percepción y las prácticas de Inteligencia Artificial (IA) de los docentes en formación contienen componentes medibles; por ejemplo, el nivel de alfabetización digital y facetas subjetivas que sólo pueden captarse mediante el relato abierto de experiencias y preocupaciones éticas.

Diseño

Se adoptó un diseño mixto anidado, también denominado “concurrente incrustado” (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). En este esquema, la estrategia cuantitativa tiene mayor peso analítico y la cualitativa se inserta para profundizar los hallazgos. Ambas fases se aplicaron de forma simultánea, lo que permitió que los datos cualitativos enriquecieran e interpretaran las tendencias numéricas sin requerir recolecciones sucesivas de información. La pertinencia del diseño radica en que la encuesta ofrece una visión panorámica de las cinco dimensiones estudiadas, mientras que las respuestas abiertas añaden matices sobre barreras y oportunidades percibidas.

Población

La población objetivo estuvo constituida por la totalidad de estudiantes inscritos en la Licenciatura en Educación Preescolar del Instituto Superior de Educación Normal durante el ciclo 2025-2026, de los semestres 1, 3, 5 y 7 respectivamente. Dado el número manejable y la relevancia formativa de cada cohorte, se optó por muestreo censal, garantizando que todos los grupos y turnos quedaran representados. Esta decisión posibilita que los resultados sean directamente extrapolables al programa y sirvan de insumo para la toma de decisiones institucionales.

Instrumento

Se diseñó un cuestionario auto-administrado compuesto por dos secciones. La primera incluyó diez ítems en escala Likert de cinco puntos, distribuidos en las dimensiones de conocimientos y alfabetización digital, actitudes y disposición, utilidad percibida, competencias pedagógicas y retos éticos. Se trabajó con una consistencia interna aceptable para estudios exploratorios a través de una revisión con docentes (Oviedo & Campo-Arias, 2005). La segunda sección constó de cinco preguntas abiertas orientadas a profundizar en beneficios, dificultades, experiencias hipotéticas, necesidades de capacitación y riesgos éticos. La convergencia de ambos bloques responde a la recomendación de Cabero y Ruiz-Palmero (2020) de combinar mediciones objetivas con narrativas reflexivas para evaluar la competencia digital docente.

Procedimiento de recolección

- I. La aplicación se realizó en una sola exhibición durante una jornada académica ordinaria en septiembre de 2025.
- II. El enlace del cuestionario se compartió mediante redes sociales con los jefes de grupos
- III. Antes de iniciar, se presentó el objetivo de la investigación para el consentimiento informado donde se explicaron los fines académicos, la confidencialidad y el uso anónimo de los datos, siguiendo las directrices éticas de la SEP (2023).
- IV. Se procesaron los datos para la elaboración de resultados

Análisis de datos

Para la parte cuantitativa se efectuó una

sistematización descriptiva mediante la plataforma Claude AI, que generó medidas de tendencia central, diagramas de barras y gráficos comparativos por dimensión. De manera complementaria, las respuestas cualitativas fueron exportadas a un procesador de texto y sometidas a codificación temática inicial; posteriormente se elaboraron nubes de palabras con la herramienta Wordcloud, lo que facilitó la visualización de términos predominantes.

El procedimiento cualitativo se inspiró en el análisis de contenido propuesto por Bardin (2011) y permitió triangular hallazgos entre la frecuencia de códigos y las puntuaciones de la encuesta, fortaleciendo la validez interna del estudio.

La metodología descrita buscó alinear el objetivo de diseñar una propuesta formativa basada en evidencia, ya que la integración de métodos, la cobertura total de la población y las técnicas de análisis combinadas ofrecen un panorama sólido para fundamentar acciones de actualización curricular, programas de capacitación y lineamientos de uso ético de la IA en la formación inicial de docentes de preescolar.

Resultados

La presente sección detalla los hallazgos derivados de la aplicación del instrumento de investigación a la población estudiantil de la Licenciatura en Educación Preescolar del Instituto Superior de Educación Normal. Los resultados se presentan de manera estructurada, diferenciando los datos cuantitativos obtenidos de la escala Likert de las percepciones y narrativas cualitativas recabadas a través de las preguntas abiertas. Esta división busca ofrecer una

comprensión integral del fenómeno, permitiendo identificar tendencias generales y, al mismo tiempo, explorar las particularidades y matices en las experiencias y opiniones de los futuros docentes respecto a la integración de la Inteligencia Artificial en su formación y práctica pedagógica.

A continuación, se muestra la figura 1 que enuncia los resultados globales por dimensión del elemento cuantitativo aplicado a los estudiantes de la licenciatura en educación preescolar tomando en cuenta cada dimensión.

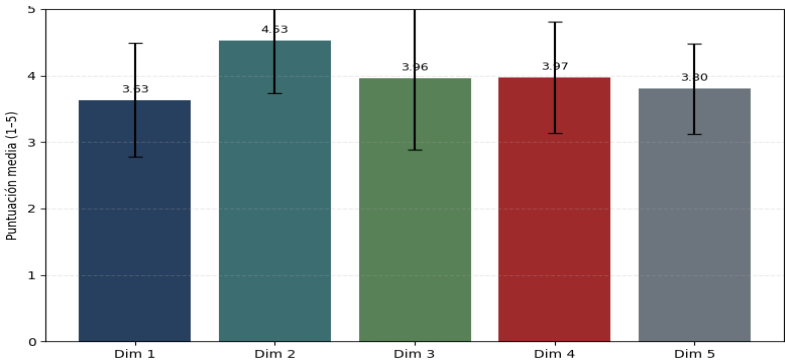


Figura 1. Resultados Globales por Dimensión

La Figura 1 presenta la puntuación media por dimensión con barras de error (desviación estándar), ofreciendo una visión sintética del desempeño global de la población estudiantil en las cinco categorías evaluadas. La dimensión con mayor puntaje es Actitudes y motivación hacia la IA (Dim. 2), con una media de 4.53, lo que evidencia una alta disposición del estudiantado a aprender y experimentar con herramientas de IA. En un segundo bloque se ubican las competencias pedagógicas con IA (Dim. 4) y la utilidad/personalización percibida (Dim. 3), con medias de 3.97 y 3.96, respectivamente. Estos resultados indican que las y los docentes en formación reconocen el valor de la IA y

perciben tener capacidades incipientes para integrarla en la práctica, si bien la dispersión en Dim. 3 sugiere heterogeneidad en la comprensión de su potencial adaptativo.

El conocimiento/alfabetización digital sobre IA (Dim. 1) alcanza 3.63, reflejando una base conceptual intermedia que requiere fortalecimiento sistemático. Finalmente, la dimensión Ética, barreras y riesgos (Dim. 5) muestra una media de 3.80 lo que sugiere una percepción moderadamente alta de riesgos y obstáculos, coherente por hallazgos de ítems específicos como la “falta de capacitación” identificada mayoritariamente como barrera principal. En conjunto, el perfil resultante configura un “techo motivacional” alto, acompañado de una valoración positiva de la utilidad pedagógica, pero con necesidades concretas en alfabetización de IA, integración didáctica y clarificación de marcos éticos y de implementación.

Desde una perspectiva de intervención, este patrón respalda el diseño de un trayecto formativo que comience por nivelar conocimientos básicos de IA, continúe con prácticas guiadas de planificación y evaluación apoyadas en IA (para consolidar Dim. 4), y en paralelo establezca criterios y protocolos éticos claros que aborden las preocupaciones levantadas en Dim. 5. La alta motivación (Dim. 2) debe aprovecharse como palanca para acelerar la adopción responsable, mientras que la variabilidad observada en la percepción de la personalización (Dim. 3) sugiere la utilidad de ejemplificaciones situadas y experiencias demostrativas en contextos preescolares. respuestas abiertas del cuestionario. Este procedimiento permitió identificar las percepciones más

frecuentes en torno a beneficios, dificultades, experiencias, apoyos requeridos y riesgos asociados al uso de la Inteligencia Artificial en la formación docente. A continuación, se presenta la Figura 2, correspondiente a una nube de palabras generada a partir de las expresiones de los estudiantes, la cual sintetiza visualmente los términos más recurrentes y significativos.



Figura 2. Nube de palabras sobre percepciones del uso de IA en la formación docente preescolar

La nube de palabras evidencia núcleos semánticos coherentes con los resultados cuantitativos. Entre los términos más prominentes se distinguen “ideas”, “actividades”, “material(es)”, “juegos”, “imágenes”, “videos” y “planeación”, lo que indica que la IA es conceptualizada primordialmente como una aliada para la creatividad didáctica: generar ideas, diseñar materiales y preparar actividades motivantes para la infancia. La presencia de palabras como “apoyo”, “estrategias” y “recursos” sugiere una expectativa de que la IA funcione como un soporte práctico en la organización de la enseñanza y la gestión del aula.

En contraste, emergen expresiones vinculadas a las barreras y riesgos: “falta” (de “capacitación”), “saber”/“cómo utilizar(la)”, “internet” y “información”, que remiten a necesidades formativas específicas y a limitaciones de infraestructura y confiabilidad de las fuentes. La recurrencia de “plagio”, “mal uso” y referencias a “niños” refleja preocupaciones éticas y pedagógicas sobre la pertinencia y el impacto del uso de IA en contextos de primera infancia, así como la importancia de mantener la centralidad de la interacción humana.

La Figura 2 consolida dos vectores interpretativos: por un lado, una visión instrumental positiva centrada en la producción de materiales y actividades; por el otro, la conciencia de que su integración requiere capacitación situada, criterios éticos claros y condiciones técnicas mínimas. Esta doble lectura es consistente con el perfil encontrado en las dimensiones cuantitativas: alta motivación y utilidad percibida, junto a lagunas en conocimiento, integración didáctica y marcos de uso responsable.

Los resultados obtenidos a través del enfoque mixto revelan un panorama complejo pero prometedor. Cuantitativamente, se confirma una alta motivación y una percepción positiva sobre la utilidad de la Inteligencia Artificial en la formación docente para preescolar, especialmente en la generación de recursos didácticos. Sin embargo, persisten desafíos significativos en el nivel de conocimientos básicos y en la capacidad de integrar la IA en la planificación y evaluación. Cualitativamente, las expresiones de los estudiantes refuerzan esta dualidad: la IA es vista como una fuente inagotable de ideas y materiales,

pero su implementación se ve frenada por la falta de capacitación específica, la preocupación por el “mal uso” y el plagio, y la necesidad de establecer límites éticos claros, especialmente al trabajar con la primera infancia. Estos hallazgos combinados proporcionan una base empírica sólida para la discusión y el diseño de propuestas formativas que aborden de manera integral las necesidades y percepciones de los futuros docentes.

Discusión

Los hallazgos de este estudio ponen en evidencia una paradoja que ya ha sido descrita por la literatura especializada: por un lado, se observa una alta disposición del estudiantado a incorporar la Inteligencia Artificial (IA) como herramienta de apoyo en la docencia; por otro, persisten vacíos en alfabetización digital crítica y en la claridad de los objetivos institucionales para su uso. La motivación elevada reportada por los futuros docentes de preescolar coincide con lo señalado por Cabero y Ruiz-Palmero (2020), quienes sostienen que las actitudes positivas hacia la tecnología representan un primer paso necesario pero insuficiente si no se acompaña de una formación pedagógica sólida.

El hecho de que la dimensión relativa a la motivación obtuviera el puntaje más alto ($M = 4.53$) es un indicador alentador, puesto que el compromiso inicial favorece la aceptación de programas de capacitación. Sin embargo, el bajo consenso en el ámbito ético y el reconocimiento de la falta de capacitación como principal barrera reafirman lo expuesto por Guzmán y Pascual (2022), quienes advierten que una incorporación acrítica de la IA puede desembocar en

usos inadecuados, reproduciendo la dependencia tecnológica sin garantizar un impacto real en el aprendizaje. Este punto es particularmente relevante en el ámbito preescolar, donde la interacción humana, el juego y la seguridad emocional no pueden ser reemplazados por algoritmos (Echeverría & López, 2021).

Aunado a esto, las percepciones cualitativas refuerzan la urgencia de robustecer la formación. El énfasis en términos como “ideas”, “actividades”, “juegos” y “materiales” indica que la IA es vista principalmente como herramienta instrumental de planeación, más que como un recurso para desarrollar ambientes críticos y reflexivos. Esto coincide con Cruz y Salinas (2020), quienes documentaron que la mayoría de los estudiantes normalistas se limita a imaginar usos creativos, pero no logra establecer vínculos con objetivos curriculares ni con principios de evaluación formativa.

Por último, el reconocimiento de riesgos como el plagio y el mal uso sitúa sobre la mesa la importancia de delinear protocolos éticos claros, en consonancia con lo recomendado por la UNESCO (2021). Ello implica que la formación docente no debe reducirse a la capacitación técnica, sino incluir espacios de reflexión sobre las implicaciones pedagógicas y sociales de la IA, de modo que se genere una práctica profesional responsable y coherente con los valores humanistas de la Nueva Escuela Mexicana.

Conclusiones

El estudio permitió identificar que la integración de la Inteligencia Artificial en la formación de los futuros docentes de preescolar del Instituto Superior de Educación Normal se

encuentra en una fase incipiente, caracterizada por una marcada motivación y reconocimiento de su utilidad, pero limitada por deficiencias de conocimiento, barreras éticas y carencia de lineamientos institucionales claros. Esta combinación refleja un escenario de oportunidad: los estudiantes poseen una alta disposición a experimentar con la IA, lo cual constituye una base sólida sobre la cual construir estrategias formativas específicas.

Desde la perspectiva cuantitativa, las dimensiones de motivación y utilidad percibida obtuvieron las medias más elevadas, confirmando que los futuros docentes conciben a la IA como una herramienta capaz de diversificar recursos y ampliar la creatividad pedagógica. No obstante, la alfabetización digital crítica y las competencias pedagógicas aún muestran debilidades, particularmente en lo relativo a la planificación y a la evaluación formativa apoyada en algoritmos inteligentes.

En términos cualitativos, las narrativas de los estudiantes refuerzan esta dualidad. La IA se visualiza como apoyo para generar ideas, juegos, imágenes y actividades, lo cual evidencia su potencial instrumental, pero también se enfatiza la necesidad de capacitaciones concretas sobre cómo usarla de manera correcta, ética y pertinente en el contexto infantil. Además, surgieron preocupaciones asociadas al plagio, la fiabilidad de la información y el posible desplazamiento del rol docente, aspectos que urgen a ser abordados mediante protocolos claros y estrategias de concientización.

En conjunto, estos resultados indican que la institución debe priorizar la actualización curricular y la

implementación de un plan de capacitación sistemático en IA, con especial énfasis en la dimensión ética, en la protección infantil y en la coherencia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana. La promoción de una alfabetización digital crítica permitirá que los docentes en formación transiten de un uso instrumental y fragmentario de la IA hacia una práctica pedagógica integral e innovadora, donde la tecnología actúe como aliada del juego, el cuidado y el aprendizaje significativo en la educación preescolar.

A la luz de lo expuesto, la propuesta no apunta únicamente a incorporar nuevas asignaturas o módulos específicos, sino a aprovechar la motivación existente y canalizarla hacia prácticas concretas que fortalezcan la alfabetización digital, la planificación pedagógica con IA y la reflexión ética en el ámbito infantil. Esto implica fomentar espacios de experimentación didáctica, incentivar la creación colaborativa de materiales con apoyo tecnológico, promover criterios institucionales de uso responsable y abrir diálogos permanentes sobre los dilemas éticos asociados a la IA en la educación inicial. En suma, más que una capacitación aislada, se sugieren estrategias transversales y progresivas que integren lo técnico, lo pedagógico y lo ético, respondiendo a las necesidades detectadas en el estudio y potenciando la innovación educativa desde la práctica reflexiva de los futuros docentes de preescolar.

Referencias

- Bardin, L. (2011). *Análisis de contenido*. Akal.
- Cabero, J., & Ruiz-Palmero, J. (2020). Las competencias digitales docentes: Claves para la transformación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 25-45. <https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26102>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Diseño y desarrollo de la investigación mixta* (3.ª ed.). Morata.
- Cruz, P., & Salinas, J. (2020). Apropiación de la inteligencia artificial y resistencias en la formación inicial del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(88), 67-89.
- Echeverría, M., & López, A. (2021). Competencias digitales docentes en educación inicial: Un estudio en contextos mexicanos. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 20(1), 99-117.
- García, A., & López, S. (2023). Uso cotidiano de aplicaciones basadas en IA entre estudiantes normalistas. *Educación y Futuro*, 45(2), 33-52.
- Guzmán, J., & Pascual, L. (2022). La inteligencia artificial en la educación: Retos y posibilidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 90(2), 23-45. <https://doi.org/10.35362/rie9025365>
- Hernández-León, B., & Lozano, J. (2019). Alfabetización digital y uso de tecnologías emergentes en docentes noveles. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 61, 1-22.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (2.ª ed.). McGraw-Hill.
- Moreno, R., & Pacheco, L. (2022). Formación docente y tecnologías emergentes: un estado del arte. *Revista SINTE*, 18(1), 99-118.

- Organización de Estados Iberoamericanos [OEI]. (2022). *Entornos digitales y formación docente: Desafíos para la región*. OEI.
- Oviedo, H., & Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023). *Marco curricular común para la educación normal*. SEP.
- UNESCO. (2021). *Orientaciones sobre el uso ético de la inteligencia artificial en educación*. UNESCO.
- Valdez, R., Arenas, L., & Piña, M. (2024). Intervenciones educativas para la prevención y uso crítico de la tecnología en adolescentes en México. *Centro de Investigación en Sistemas de Salud, INSP*.

Transformando Aulas: Integración de TIC y Estilos de Aprendizaje en Primaria, Yucatán

Fermín Abad Padilla

prof.fermin.abad.padilla@gmail.com

José Antonio García Cano

drjoseagarciaacanoupn@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional

Resumen

La presente propuesta pedagógica surge de la necesidad de atender la diversidad de estilos de aprendizaje en estudiantes de educación primaria, específicamente en tercer grado, en un contexto socio-cultural de Mérida, Yucatán. La problemática identificada radica en que, a pesar de los avances en políticas educativas y de la inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza, la práctica docente aún enfrenta retos para integrar estas herramientas de manera efectiva y significativa, lo cual puede limitar el desarrollo de competencias acordes con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). El objetivo central de esta investigación es analizar y diseñar estrategias didácticas que integren el uso de TIC con los diferentes estilos de aprendizaje, para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula primaria. El estudio se fundamenta en enfoques pedagógicos socio-culturales que conciben al alumno como sujeto activo en la construcción del conocimiento, reconociendo su diversidad, motivaciones y contexto. La metodología contempla un estudio cualitativo con diseño de intervención pedagógica en el aula, a través de la

planificación y aplicación de actividades mediadas por TIC, ajustadas a las características individuales de los estudiantes. El análisis se realizará mediante observación sistemática y registro de evidencias, con el fin de valorar avances en la participación, motivación y logro académico. Los resultados esperados apuntan a evidenciar cómo la incorporación reflexiva de las TIC, ajustada a los estilos de aprendizaje, favorece no sólo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía y la inclusión educativa.

Palabras Clave

TIC, estilos de aprendizaje, educación primaria, práctica docente, NEM.

Planteamiento del Problema

En el grupo de tercer grado de la Escuela Primaria Urbana “Adolfina Cardeña M. de Arceo” se observa una dificultad recurrente: las y los estudiantes no atienden con claridad las instrucciones, no concluyen actividades y presentan baja realización de tareas. Durante el diagnóstico se identificó que no se aplicaron instrumentos para conocer los estilos de aprendizaje predominantes, por lo que la planeación didáctica no se ajusta a dichas preferencias, generando desmotivación, dispersión y barreras en el aprendizaje. Esta situación sugiere que la falta de identificación y atención a los estilos de aprendizaje limita el logro de los objetivos curriculares y reduce la eficacia de las estrategias didácticas.

Reconocer los estilos de aprendizaje permite al docente seleccionar recursos y mediaciones acordes con la

forma en que cada estudiante percibe y procesa la información, favoreciendo la motivación y el rendimiento académico (Dunn y Dunn, 2008). En contextos donde no se consideran estas diferencias, suelen aparecer metodologías homogéneas que no responden a la diversidad cognitiva del grupo, con efectos en la participación, la comprensión de consignas y la culminación de productos (Coffield et al., 2004). En el caso específico del tercer grado, la etapa de operaciones concretas demanda experiencias didácticas variadas y contextualizadas que conecten con la forma preferente de aprender del estudiantado (Piaget, 1969).

La integración pedagógica de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ofrece una vía pertinente para atender la diversidad de estilos, siempre que su uso se oriente a mediar el aprendizaje y diversificar los caminos de acceso al conocimiento, más que a introducir tecnología por sí misma (Coll y Monereo, 2008). En sintonía con la Nueva Escuela Mexicana (NEM), el uso de TIC debe apoyar el desarrollo integral, el pensamiento crítico y la inclusión, adaptando materiales, dinámicas y evaluaciones a las necesidades del contexto y a las características de los alumnos (SEP, 2022). Desde enfoques de enseñanza diferenciada, personalizar estrategias según estilos preferentes incrementa el compromiso, la autorregulación y la calidad de los productos académicos (Tomlinson, 2021).

En el grupo estudiado, además de la ausencia de diagnóstico de estilos, se identifican factores que agravan la situación: inasistencias frecuentes, uso limitado de herramientas tecnológicas en el aula y rezagos derivados de trayectorias educativas atravesadas por la pandemia. Todo

ello refuerza la necesidad de una propuesta pedagógica que, partiendo de la identificación de estilos de aprendizaje, articule secuencias y recursos TIC con criterios de selección claros, promueva la comprensión de instrucciones, y brinde oportunidades de autoevaluación y reflexión del proceso.

El problema central es la falta de alineación entre las estrategias de enseñanza y los estilos de aprendizaje del alumnado, lo que deriva en baja adherencia a consignas, actividades inconclusas y escaso logro de objetivos. Se requiere una intervención situada que diagnostique estilos, diversifique mediaciones didácticas mediante TIC y se ajuste a los principios de la NEM para mejorar la atención a la diversidad, la participación y la consolidación de aprendizajes en tercer grado (SEP, 2022).

Objetivo general

Diseñar una propuesta pedagógica integrando las TIC en un contexto educativo, flexible y personalizado mediante enfoques como: el aprendizaje significativo, constructivista, humanista y crítico.

Objetivos específicos

- I. Identificar el concepto TIC, sus usos y aplicaciones en estudiantes de educación primaria.
- II. Fomentar el desarrollo de habilidades digitales y de autorregulación en los estudiantes a través del uso efectivo de las herramientas TIC según sus estilos de aprendizaje.
- III. Desarrollar estrategias de enseñanza basadas en TIC que se adapten a los diferentes estilos de aprendizaje identificados, estableciendo criterios de selección y evaluación de recursos tecnológicos.

- IV. Organizar estrategias de aprendizaje mediadas por TIC promoviendo la autoevaluación y la reflexión sobre el proceso de aprendizaje con TIC.

Pregunta pedagógica

¿Qué efecto tiene una propuesta pedagógica que integre las TIC según los principios de la Nueva Escuela Mexicana en la atención de los diversos estilos de aprendizaje en estudiantes de tercer grado de la escuela primaria Adolfina Cardeña M. de Arceo en Mérida, Yucatán?

Marco Teórico

Estilos de aprendizaje en educación básica

La diversidad cognitiva, afectiva y sociocultural del alumnado exige reconocer y atender los estilos de aprendizaje (EA) para optimizar la enseñanza en tercer grado. Piaget ubica a los estudiantes de 8-9 años en operaciones concretas, etapa receptiva a la diversificación metodológica y al trabajo con materiales y situaciones cercanas (Piaget, 1969). Modelos como Dunn y Dunn subrayan la influencia de factores ambientales, emocionales, sociológicos, fisiológicos y psicológicos en cómo se procesa y retiene la información (Dunn & Dunn, 2008). La literatura destaca que identificar tempranamente EA posibilita intervenciones más efectivas y personalizadas (Coffield et al., 2004). En el plano práctico, el modelo VAK ofrece un lenguaje compartido para ajustar recursos y consignas a preferencias visuales, auditivas y kinestésicas (Gallego, 2013).

TIC como mediadores del aprendizaje

Las TIC han pasado de ser “herramientas” a

configurar entornos de interacción y construcción conjunta de significado (Coll & Monereo, 2008). Su potencial radica en diversificar formatos (video, simulaciones, infografías), ofrecer retroalimentación inmediata y ampliar el contexto y tiempo de aprendizaje (Area, 2012). No obstante, persiste una asimetría entre la rápida evolución tecnológica y su adaptación pedagógica a las características del alumnado (Cabero, 2015). El enfoque TPACK integra conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar para decisiones didácticas situadas, condición clave para innovaciones sostenibles (Mishra & Koehler, 2006). Coherentemente, la UNESCO enfatiza preparar a los estudiantes para “aprender a aprender” en diversos medios y contextos (UNESCO, 2019).

Enfoque sociocultural y andamiaje

Desde la perspectiva sociocultural, el aprendizaje se media por herramientas, lenguaje y relaciones; las TIC operan como “andamiajes tecnológicos” que expanden la zona de desarrollo próximo mediante tutoría entre pares, representaciones múltiples y colaboración (Coll, 2004). Así, la selección tecnológica debe responder a propósitos cognitivos claros y al perfil de EA, articulando exploración activa, representación multimodal y diálogo guiado (Merrill, 2002).

NEM: inclusión, contextualización y cultura digital

La Nueva Escuela Mexicana plantea una formación integral, crítica e inclusiva, con integración transversal de cultura digital y selección intencional de recursos conforme a contenidos y formas de participación esperadas (SEP, 2022). La enseñanza diferenciada no es una técnica aislada,

sino un enfoque integral que reconoce la singularidad del aprendiz y demanda ajustes continuos (Tomlinson, 2021). En esta línea, la NEM impulsa el uso situado y crítico de TIC para favorecer la participación de estudiantes con distintas necesidades, conectar con saberes comunitarios y promover ciudadanía digital (Ávila et al., 2022).

Evaluación formativa mediada por TIC

La evaluación formativa se fortalece con portafolios, rúbricas digitales y cuestionarios interactivos que visibilizan procesos y orientan la autorregulación, siempre con retroalimentación oportuna, específica y ética en el manejo de datos (Area, 2012). Vincular evidencias a EA permite ajustar la enseñanza y diversificar productos de aprendizaje, evitando la tecnificación sin sentido (Cabero, 2015).

Cerrando este marco de referencia, la articulación entre EA (Piaget; Dunn & Dunn; VAK), mediación sociocultural (Vygotsky; Coll), integración pedagógica de TIC (TPACK; Merrill) y los principios de la NEM (inclusión, contextualización y cultura digital) configura un marco robusto para diseñar experiencias situadas en tercer grado que potencien aprendizajes significativos y el desarrollo de competencias digitales (SEP, 2022).

Metodología

Enfoque y diseño

El estudio se enmarca en un enfoque procesual crítico alineado con la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y adopta como estrategia principal la investigación-acción participativa (IAP). Este diseño permite trabajar en ciclos de planeación, acción, observación y reflexión, situando al

docente como co-diseñador de experiencias tecnoeducativas y a las y los estudiantes como protagonistas de su aprendizaje. Se integra el modelo TPACK para articular saber pedagógico, disciplinar y tecnológico, y se consideran explícitamente los estilos de aprendizaje (VAK/PNL) como eje de personalización.

El modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) es un marco conceptual que describe el tipo de conocimiento que los docentes necesitan para integrar eficazmente la tecnología en su enseñanza. Este modelo enfatiza la interconexión de tres áreas de conocimiento fundamentales:

- I. Conocimiento Tecnológico (TK): Se refiere al conocimiento sobre las herramientas y recursos tecnológicos, así como la habilidad para utilizarlos.
- II. Conocimiento Pedagógico (PK): Implica el conocimiento sobre los procesos y prácticas de enseñanza y aprendizaje, incluyendo estrategias didácticas, gestión del aula y evaluación.
- III. Conocimiento del Contenido (CK): Es el conocimiento profundo de la materia que se enseña.

Según Mishra y Koehler (2006), el TPACK surge de la interacción y superposición de estos tres tipos de conocimiento, creando nuevas formas de comprensión y aplicación. Por ejemplo, el Conocimiento Tecnológico del Contenido (TCK) se refiere a cómo la tecnología puede transformar la representación de un contenido específico, mientras que el Conocimiento Tecnológico Pedagógico (TPK) se centra en cómo la tecnología puede ser utilizada para mejorar las estrategias de enseñanza. Finalmente, el

TPACK es la integración de los tres, permitiendo a los docentes diseñar experiencias de aprendizaje innovadoras y sostenibles que aprovechen el potencial de las TIC para atender la diversidad de estilos de aprendizaje de los estudiantes (Mishra & Koehler, 2006).

Contexto y participantes

El estudio se desarrolla en la Escuela Primaria Urbana “Adolfina Cardeña M. de Arceo”, Mérida, Yucatán. El grupo participante está conformado por 26 estudiantes de tercer grado (8 niñas y 18 niños, 8–9 años). En el diagnóstico áulico se observó desatención a instrucciones, actividades inconclusas y rezagos asociados a la falta de personalización. El contexto cuenta con recursos TIC (aula de medios, computadoras, tablets, proyector, audio), lo que habilita la intervención mediada por tecnología.

Técnicas e instrumentos

Observación sistemática con diario de campo para registrar ambiente físico, interacciones y respuesta a las consignas.

Identificación de estilos de aprendizaje predominantes mediante instrumento adaptado al nivel (VAK/PNL), complementado con: Listas de cotejo de desempeño por actividad, entrevista a la docente titular y sondeos breves a familias para triangular hábitos y preferencias de aprendizaje, análisis de producciones escolares (cuadernos, productos digitales) y registros de uso de TIC (tipo de recurso, tiempo, nivel de apoyo requerido).

Procedimiento de la intervención

Se implementan tres ciclos IAP, los cuales se describen a continuación:

I. Diagnóstico

Aplicación del instrumento VAK adaptado, observaciones en actividades diversificadas y entrevistas breves.

Mapeo de recursos TIC disponibles y condiciones de aula.

Diseño e implementación

Co-diseño de secuencias didácticas diferenciadas por estilo dominante:

Visual: organizadores gráficos digitales, infografías, videos e interacciones en pizarra digital.

Auditivo: explicaciones grabadas, podcasts breves, consignas orales estructuradas, debates guiados.

Kinestésico: simulaciones y juegos interactivos, estaciones manipulativas con TIC y proyectos STEAM.

Organización del aula en estaciones de aprendizaje digitales y uso focalizado de aula invertida (acceso previo a microcontenidos y aplicación en clase).

Acompañamiento docente con andamiajes graduados y consignas claras por estilo.

II. Observación y reflexión

Rondas de observación con diario de campo.

Retroalimentación formativa (coevaluación y autoevaluación) y ajustes de las secuencias.

Socialización de hallazgos con la docente para realimentar la planeación.

III. Evaluación y análisis de datos

Evaluación formativa continua: rúbricas breves por producto y listas de cotejo de participación, comprensión de consignas y autonomía en el uso de TIC.

Indicadores de proceso: asistencia, tiempo en tarea, finalización de actividades, necesidad de apoyo.

Indicadores de resultado: mejora en comprensión de instrucciones, calidad de productos y transferencia entre formatos (visual, auditivo, kinestésico).

Análisis mixto con énfasis cualitativo: codificación temática de observaciones y entrevistas; y descriptivos simples (frecuencias/porcentajes) de estilos predominantes y cumplimiento de criterios.

Triangulación entre fuentes (instrumento VAK, observación, entrevista, producciones) para fortalecer validez interna.

Criterios éticos

Se cuenta con autorización de la dirección escolar y consentimiento informado. Se resguardan los datos, se anonimiza la información y se limita la recolección a evidencias pedagógicas habituales, sin riesgos para las y los estudiantes.

Limitaciones y mitigaciones

- I. Inasistencia y rezagos: microsecuencias recuperatorias y materiales asincrónicos breves.
- II. Brecha de uso de TIC: rotación por estaciones y apoyos graduados.
- III. Tiempo docente: plantillas y rúbricas ligeras para sostener la evaluación formativa.

Resultados

El desarrollo de la propuesta pedagógica en el grupo de 26 estudiantes de tercer grado de la Escuela Primaria Adolfinia Cardeña M. de Arceo, permitió identificar

transformaciones significativas en la dinámica de aprendizaje cuando se integraron de manera sistemática las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) vinculadas a los estilos de aprendizaje predominantes.

Los resultados del diagnóstico inicial evidenciaron que el estilo de aprendizaje más frecuente era el visual, seguido por el kinestésico y en menor medida el auditivo. Este hallazgo coincidió con la percepción de la profesora titular, quien había advertido dificultades de atención y escasa conclusión de tareas. Bajo este escenario, la integración de TIC se diseñó de forma diferenciada, acercando recursos digitales apropiados a cada estilo: presentaciones visuales con infografías, materiales manipulativos digitales y actividades auditivas apoyadas en grabaciones y podcasts.

Tras la implementación de la secuencia pedagógica, se observaron mejoras en la atención y disposición de los alumnos, lo cual se reflejó en tres dimensiones principales:

- I. Cognitiva: Los niños mostraron un incremento en la comprensión de instrucciones y en la ejecución de tareas. Las actividades apoyadas con TIC, particularmente las interactivas (juegos en línea, quizzes digitales y simuladores), favorecieron a los estudiantes kinestésicos, quienes lograron concluir más del 80% de las actividades, en contraste con el 40% registrado en tareas previas sin apoyo digital.
- II. Motivacional y actitudinal: Se registró un aumento notable en la participación voluntaria durante las clases. La profesora refirió que los alumnos, previamente pasivos, comenzaron a mostrar mayor

entusiasmo, especialmente al trabajar con dinámicas gamificadas y estaciones de aprendizaje digital. El autoconcepto y la confianza personal mejoraron, sobre todo en aquellos estudiantes que habían manifestado rezago.

- III. Inclusión educativa: Uno de los resultados más relevantes fue la reducción de las brechas de participación. Al ofrecer diversas modalidades de interacción, los estudiantes con dificultades de atención o con estilos menos dominantes encontraron una vía accesible para incorporarse. Esto evidenció que el enfoque TPACK (Mishra & Koehler, 2006), al combinar pedagogía, contenido y tecnología, es funcional para adaptarse a la diversidad cognitiva del aula.

Los resultados también señalan que la formación docente es un factor clave. Si bien la propuesta fue diseñada con acompañamiento, la profesora expresó inicialmente inseguridad en el uso de ciertas aplicaciones digitales. Sin embargo, al concluir el proceso mostró mayor autonomía al integrar recursos tecnológicos a su planeación diaria. Esto confirma lo planteado por Cabero (2015), respecto a la necesidad de acompañar la innovación tecnológica con capacitación docente.

En términos de la pregunta pedagógica: “¿Qué efecto tiene una propuesta pedagógica que integre las TIC según los principios de la NEM en la atención de los diversos estilos de aprendizaje en estudiantes de tercer grado?”, los hallazgos permiten sostener que: La integración de TIC bajo un enfoque pedagógico diferenciado sí impacta positivamente en

la atención y rendimiento académico de los alumnos, pues se ajusta a sus formas de procesar la información, se generan espacios inclusivos y participativos, en los que cada alumno encuentra un canal válido para expresarse y aprender.

No obstante, también se identificaron retos importantes: la disponibilidad desigual de dispositivos tecnológicos, la necesidad de mayor apoyo de los padres y la persistencia en los problemas de inasistencia. Estos factores limitan en parte los alcances de la propuesta, por lo que se sugiere fortalecer estrategias de corresponsabilidad educativa y continuidad tecnológica.

Para visualizar de forma integral los resultados obtenidos en este proyecto se presenta a continuación la tabla 1 con la categorización de estos.

Tabla 1
Resultados de la propuesta pedagógica integrando TIC y estilos de aprendizaje

Categoría	Hallazgos principales	Indicadores
Cognitiva	Mejora en la comprensión y ejecución de tareas. TIC interactivas favorecieron a estilos kinestésicos.	Incremento del 40% al 80% en conclusión de actividades.- Mayor comprensión de instrucciones en tareas digitales.
Motivacion al y Actitudinal	Aumento de la participación voluntaria y entusiasmo. Mayor confianza en el aprendizaje.	Participación más activa en dinámicas gamificadas.- Alumnos antes pasivos muestran más seguridad.
Inclusión educativa	Reducción de brechas en estilos de aprendizaje. Todos los niños encontraron un canal de expresión y aprendizaje.	Estudiantes previamente rezagados se integran a dinámicas.- Estilos minoritarios también fueron atendidos.

Formación Docente	La maestra transitó de inseguridad inicial a mayor autonomía en el uso de recursos digitales.	Mayor integración de TIC en la planeación.- Percepción de utilidad en prácticas cotidianas.
Limitantes	Condiciones externas y estructurales que influyen en la sostenibilidad de la propuesta.	Desigualdad en acceso a dispositivos.- Inasistencia recurrente.- Necesidad de apoyo familiar.

Este análisis cualitativo se refuerza a través de la figura 1, esta gráfica de barras ilustra el impacto directo de la propuesta pedagógica en el rendimiento de los estudiantes de tercer grado. Se observa un incremento significativo en el porcentaje de actividades concluidas, pasando de un 40% antes de la intervención a un 80% posterior a la integración de las TIC y la atención a los estilos de aprendizaje. Este resultado subraya la efectividad de la propuesta para mejorar la participación y el logro académico en el aula.

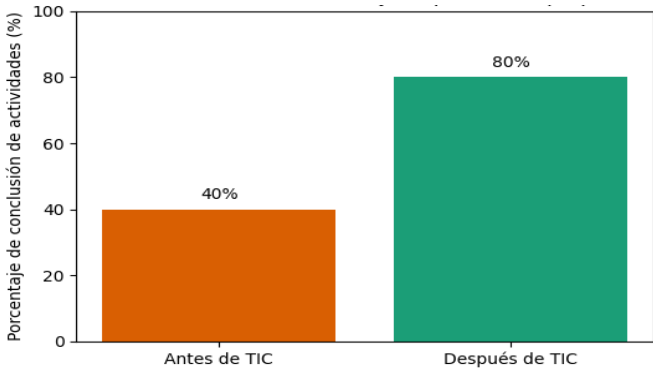


Figura 1. Comparativa del porcentaje de conclusión de actividades antes y después de la implementación de la propuesta pedagógica con TIC.

Triangulando la información previamente mostrada, la interpretación conjunta de las Figuras 1 y 2 permite

comprender que el incremento en la conclusión de actividades (Figura 1) está relacionado con la diversificación pedagógica implementada según los diferentes estilos de aprendizaje (Figura 2). Al atender estas diferencias a través de recursos digitales específicos, se favoreció la participación y el desempeño de los estudiantes en el aula.



Figura 2. Distribución de los estilos de aprendizaje en el grupo de tercer grado.

Ahora bien, en conjunto la evidencia presentada, sintetizada en las Figuras 1 y 2, demuestra que la integración de las TIC mediada por estilos de aprendizaje genera un impacto positivo en la conclusión de actividades, la motivación de los estudiantes y la inclusión en el aula. Estos resultados abren la reflexión hacia una discusión más profunda sobre los alcances, las limitaciones y las posibilidades de replicabilidad de la propuesta en otros contextos educativos, especialmente dentro del marco de la Nueva Escuela Mexicana.

Discusión

Los resultados obtenidos a partir de la implementación de la propuesta pedagógica que integra las

TIC con los estilos de aprendizaje en un grupo de tercer grado de primaria permiten generar reflexiones valiosas sobre su pertinencia, alcances y retos en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Primero, se confirma que diseñar estrategias basadas en el diagnóstico de los estilos de aprendizaje conduce a mejoras significativas en la atención y el rendimiento escolar. Tal como se mostró en la Figura 1, los estudiantes alcanzaron un incremento en la conclusión de actividades de un 40% a un 80% tras la intervención, lo cual reafirma la importancia de plantear experiencias de aprendizaje diversificadas. Este hallazgo coincide con lo planteado por Dunn y Dunn (2008), quienes sostienen que atender la diversidad en el aula permite potenciar las capacidades individuales de los alumnos.

Aunado a esto, la Figura 2, que refleja la distribución de estilos de aprendizaje (50% visual, 30% kinestésico y 20% auditivo), explica parcialmente por qué el uso de recursos digitales de tipo visual e interactivo tuvo mayor impacto. Este resultado confirma lo señalado por Coffield et al. (2004), respecto a que conocer las preferencias cognitivas de los estudiantes es un insumo esencial para la planificación didáctica. En este sentido, la propuesta puso de manifiesto que la incorporación de TIC específicas para cada estilo ofrece un camino viable para lograr procesos de enseñanza más inclusivos.

El análisis también enfatiza la relevancia del enfoque TPACK (Mishra & Koehler, 2006). El diseño e implementación de la propuesta requirieron que los componentes tecnológicos, pedagógicos y de contenido se

articulaban armónicamente. Así, los objetivos curriculares de tercer grado se cumplieron a través de prácticas apoyadas en tecnología, respetando los principios de equidad y participación marcados por la NEM. Este modelo no solo enriqueció el aprendizaje de los alumnos, sino que además implicó un proceso de formación emergente para la docente titular, quien transitó de la inseguridad inicial hacia un manejo más autónomo de recursos digitales.

No obstante, se identificaron retos significativos que deben discutirse. La desigualdad en el acceso a los dispositivos y las recurrentes inasistencias escolares limitaron en algunos casos los efectos de la propuesta. Ello coincide con lo señalado por Cabero (2015), quien advierte que la incorporación de tecnología no garantiza por sí misma mejores aprendizajes si no se acompaña de condiciones estructurales, capacitación docente y apoyo familiar. Aquí se observa que la participación de los padres y la escuela como comunidad resultan imprescindibles para consolidar el impacto de estas propuestas.

Desde una perspectiva más amplia, la experiencia aporta evidencia empírica de que la integración de TIC alineadas a los estilos de aprendizaje responde a los propósitos de la NEM: generar experiencias formativas inclusivas, activas y centradas en el alumno. Al mismo tiempo, plantea la necesidad de seguir investigando cómo estas metodologías pueden replicarse en diferentes grados, asignaturas y contextos escolares, privilegiando la innovación pedagógica sobre la simple incorporación técnica.

Conclusiones

La presente investigación evidenció que la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) vinculada a los estilos de aprendizaje constituye una estrategia pedagógica eficaz para atender la diversidad en un grupo de tercer grado de primaria.

Se puede enunciar u que conocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes no solo es un recurso diagnóstico, sino una base para la innovación pedagógica. Al articularlos con herramientas tecnológicas, es posible generar ambientes de aprendizaje que favorecen el acceso equitativo al conocimiento. Esto coincide con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que plantea la necesidad de atender la pluralidad y construir comunidades educativas más justas e inclusivas.

Sumando a lo anterior mencionado es válido señalar que la experiencia permitió constatar que la incorporación de TIC beneficia tanto el aprendizaje de los alumnos como el desarrollo profesional del docente. La maestra titular, que inicialmente mostró inseguridad en el manejo tecnológico, al final del proceso reconoció mayor autonomía y confianza al utilizar recursos digitales en su planeación. Este hallazgo confirma que el modelo TPACK resulta fundamental para guiar la práctica y que, cuando la innovación tecnológica se combina con acompañamiento, puede transformar también el rol docente.

Otro elemento para destacar se relaciona con los retos identificados. La desigualdad en el acceso a dispositivos, el apoyo desigual de las familias y la inasistencia limitaron parcialmente los resultados, lo que evidencia que cualquier

propuesta de integración tecnológica debe ir acompañada de políticas de equidad digital y de estrategias de corresponsabilidad entre escuela, familias y comunidad.

Con base en lo anterior mencionado, el análisis permite sostener que la propuesta pedagógica no solo impacta en el rendimiento académico, sino que también fortalece dimensiones motivacionales y socioemocionales, ya que los estudiantes mostraron mayor seguridad, entusiasmo y sentido de pertenencia. Estos logros son un indicador de que la innovación educativa basada en TIC puede trascender lo estrictamente cognitivo para contribuir a una formación integral.

Referencias

- Area, M. (2012). *La innovación educativa con TIC: de las aulas a la realidad*. Groppe.
- Ávila, M., et al. (2022). *Enseñanza digital en la NEM: rigor, búsqueda y uso crítico de la información*. SEP.
- Cabero, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Tecnología, Ciencia y Educación*, 1(mayo-agosto), 19-27. <https://www.tecnologia-ciencia-educacion.com/index.php/TCE/issue/view/7/3>
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review. *Learning and Skills Research Centre*. <http://www.lsda.org.uk/files/PDF/1543.pdf>
- Coll, C. (2004). Las TIC como herramientas psicológicas en educación. [Capítulo/obra].
- Coll, C., & Monereo, C. (2008). *Psicología de la educación virtual: Aprender y enseñar con las TIC*. Morata.
- Coll, C., & Monereo, C. (Eds.). (2008). *Psicología de la educación virtual: Aprender y enseñar con TIC*. Morata.
- Díaz-Barriga, F. (2010). *Modelos pedagógicos, diversidad cognitiva y tecnología educativa*.
- Díaz-Barriga, F. (2020). *Crítica al enfoque tradicional en educación básica*.
- Dunn, R., & Dunn, K. (2008). *Learning-styles and its impact on achievement and attitude*.
- Fleming, N. D., & Baume, D. (2006). Learning styles again: VARKing up the right tree! *Educational Developments*, 7(4), 4-7.
- Gallego, D. (2013). *Estilos de aprendizaje: lenguaje pedagógico para la diversidad*.
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: Nuevos horizontes*. Paidós.
- Honey, P., & Mumford, A. (1986). *The manual of learning styles*. Peter Honey Publications.
- Keefe, J. W. (1988). *Profiling and utilizing learning style*. Reston, VA: NASSP.
- Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50(3), 43-59. <https://doi.org/10.1007/BF02505024>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Newton, P. M., & Miah, M. (2017). Evidence-based higher education – Is the learning styles ‘myth’ important? *Frontiers in Psychology*, 8, 444.

<https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC5366351/>

- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Plan de Estudio de la Educación Básica 2022*.
- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2019). *Acuerdo Educativo Nacional y Nueva Escuela Mexicana*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2024). *Programa Sintético. Fase 4*. Secretaría de Educación Pública.
- Tomlinson, C. A. (2021). *So each may soar: The principles and practices of learner-centered classrooms*. ASCD.
- UNESCO. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC (versión 3)*. UNESCO.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Inclusión de la inteligencia artificial en la formación docente a través del profesorado

Carolina Elizabeth Sánchez Zapata

carolinasanchez.des@gmail.com

Escuela Normal Superior de Yucatán

“Profesor Antonio Betancourt Pérez”

Resumen

El presente estudio busca incluir, como un complemento, el uso de la inteligencia artificial (IA) en el proceso de enseñanza y aprendizaje del profesorado, con el objetivo de que los docentes en formación de la Licenciatura en la Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas de la Escuela Normal, sean instruidos por la planta docente en el uso ético y responsable de la IA, esto, como parte de las capacidades que deben desarrollar los mismos estudiantes, tal como indica su perfil profesional de egreso. Los hallazgos indicaron información importante sobre las necesidades educativas y tecnológicas que se requieren en el profesorado con respecto al uso efectivo de la IA para su incorporación en el proceso educativo. Otro de los resultados fue la importancia de desarrollar las competencias básicas en el profesorado, mejorar la comprensión que tienen sobre el significado de la IA, saber evaluar su uso ético en el proceso de aprendizaje y en el diseño de actividades que integren la IA de manera efectiva para potenciar el aprendizaje de los docentes en formación. La metodología llevada a cabo fue bajo el enfoque cualitativo y la metodología de investigación– acción, con un paradigma sociocrítico, que busca una transformación hacia una mejora en el contexto

educativo de nivel superior, para lo cual se propone como solución intervenir en la implementación de acciones que beneficien al profesorado, esto con la finalidad de mejorar la confianza en el uso de las herramientas de IA en la educación.

Palabras clave

Inteligencia artificial, competencias, formación docente

Planteamiento del problema

Las asignaturas que forman parte de los diferentes trayectos formativos del plan de estudios 2022 de la Licenciatura en la Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas, indican que el docente deberá contar con experiencia en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza y aprendizaje, esto como parte del perfil profesional que debe tener el docente para impartir la asignatura.

Considerando que los docentes utilizan herramientas tecnológicas básicas con sus estudiantes como lo son aplicaciones para la comunicación (correo electrónico, WhatsApp, Zoom), para el almacenamiento y gestión de archivos (Google Drive, Dropbox), para la creación de documentos y presentaciones (Microsoft Office, Google Docs, Canva) y para la organización y gestión de tareas (Trello, Asana), estas herramientas, conocidas como TIC, efectivamente facilitan el trabajo, el estudio y la interacción al permitir el acceso y la transmisión de información. Aracely, Camacho, Guerrero, Ramírez y Maribel (2021) al estudiar una estrategia de transformación digital para fortalecer el desempeño docente, mencionan que:

Las tecnologías de la información y la comunicación y la inteligencia artificial se han convertido en una poderosa herramienta que está revolucionando los métodos tradicionales de enseñanza y evaluación. Esta evolución tecnológica ofrece nuevas oportunidades para personalizar el aprendizaje, automatizar procesos y mejorar la eficacia de la evaluación. (citado por Mora, Ochoa, Cango & Gutiérrez, 2024, p. 6412)

Por tal motivo, dentro del perfil profesional del docente, existe una norma que no se cumple, si consideramos la integración de tecnologías disruptivas como la IA, como parte de los rasgos deseables del docente, relacionados con las competencias digitales que resulta conveniente valorar.

En efecto, García, Mora y Ávila (2020), citado por Castillo (2023), sostienen que la incorporación de la IA en el ámbito educativo representa una oportunidad significativa para innovar y mejorar el proceso educativo. La IA está transformando diversos sectores, incluyendo la educación, al mejorar la toma de decisiones y la gestión de información. Su integración en la educación está cambiando las prácticas pedagógicas y la formación de los educadores, quienes de acuerdo con Cárdenas-Rodríguez y Suárez-Monzón (2024) deben “desarrollar competencias digitales para adaptarse al entorno educativo moderno” (p. 63).

Por lo tanto, incorporar la IA en el proceso educativo entre docentes y estudiantes, sin dejar a un lado el uso de las TIC, sino implementarlas en conjunto, podría ser una opción para instruir a los docentes en formación en su uso ético y responsable, tomando en consideración que durante sus

jornadas de prácticas han detectado que los estudiantes de nivel secundaria utilizan la IA sin orientación.

Con el profesorado de la Escuela Normal se ha percibido que durante su proceso educativo no utilizan la IA por algún motivo y esto es porque no se incluye como un requisito en el plan de estudios de su asignatura. Además, los estudiantes entre comentarios que han realizado indican que sí usan las herramientas de IA y que sí les ha servido para llevar a cabo las tareas de sus asignaturas, a pesar de que los docentes no propician ni orientan su uso en el aula.

Por todo lo anterior, el presente estudio pretende mostrar la importancia de involucrar el uso de la IA durante el proceso educativo de los docentes en formación, aplicándolo en conjunto con el uso de las TIC y procurando que el docente, además de usarla para la enseñanza, también oriente al estudiante en su uso ético y responsable durante el proceso de aprendizaje, que, a su vez, le será de utilidad para llevarlo a la práctica con sus estudiantes de educación básica y media superior.

Marco teórico

Para la revisión de la literatura se abordan temas relacionados con las capacidades que deben tener los docentes en formación según su perfil de egreso de la licenciatura, la IA en la formación del docente y las competencias del docente para el uso responsable de la IA.

El Anexo 12 del Acuerdo 16/08/22 publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF, 2022) establece en el plan de estudios 2022 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas que:

Las personas egresadas deberán responder a los retos de la actualidad, aprender ideas nuevas, actualizarse de manera permanente, renovarse y enriquecerse del trabajo áulico, de esta manera existirá un crecimiento y desarrollo profesional en donde el personal docente se centre en los aprendizajes de sus estudiantes (p. 3). En dicho acuerdo también se establece que:

A su vez, el perfil de egreso del plan de estudios, constituye el marco de referencia que da origen a la construcción y diseño del Plan y programas de estudio. Este expresa las capacidades que las egresadas y egresados desarrollarán y consolidarán al término de la licenciatura (p. 8).

Cuando se define el perfil profesional del docente en formación, se establece en este acuerdo, que uno de los saberes que se debe privilegiar es de:

Utilizar críticamente la innovación didáctica y tecnológica en la educación, como parte de su práctica docente, para favorecer el pensamiento lógico matemático, el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo y la formación integral del alumnado, desde una visión crítica, humanista, solidaria y con sentido ético-político (p. 17).

Es decir, el futuro docente debe exigirse el uso crítico de las nuevas tecnologías, promoviendo una educación con principios éticos, adaptándose de manera flexible a los cambios educativos y del entorno.

Conviene subrayar que la educación del siglo XXI enfrenta desafíos significativos derivados de los rápidos avances tecnológicos y la creciente necesidad de adaptación

a un entorno digital. En este sentido, Andrade et al. (2024) afirman que:

La inteligencia artificial emerge como una herramienta innovadora que promete transformar los métodos tradicionales de enseñanza, ofreciendo nuevas oportunidades para mejorar los procesos educativos. (Citado por Eras, Camacho, Echeverría, Jaramillo & Maldonado, 2023, p. 4395)

Por lo tanto, esta capacidad mencionada en el perfil profesional de egreso del docente en formación nos permite comprobar que, efectivamente, es una norma que no se cumple y que resulta fundamental atender.

De acuerdo con lo anterior y acercándonos más a los que sucede en las instituciones formadoras de docentes, en particular, refiriéndose a las escuelas normales, Smith (2018) indica que:

La formación de docentes en las escuelas normalistas en México es un componente de vital importancia para el desarrollo educativo del país. Estas instituciones formadoras desempeñan un papel crucial en la preparación de profesionales de la educación, quienes tienen la responsabilidad de impartir conocimientos y habilidades a las generaciones futuras. (Citado por González & González, 2023, p. 8612)

En la actualidad, por el avance acelerado de la tecnología y los cambios en los métodos de enseñanza, es imprescindible analizar de manera crítica cómo la IA puede potenciar y transformar la formación de los educadores. En este sentido, Jones y Pérez (2020) opinan que:

La inteligencia artificial (IA) ha emergido como una herramienta disruptiva en diversos sectores y su aplicación en la educación no es una excepción. En el contexto de la formación de docentes, la integración de la IA puede ofrecer soluciones innovadoras para abordar los desafíos contemporáneos que enfrenta el sistema educativo, mejorando la calidad y eficacia de la enseñanza. (Citado por González & González, 2023, p. 8612)

Existe literatura acerca de la vinculación de la IA en la educación y de acuerdo con González y González (2023):

La investigación sobre la importancia de la inteligencia artificial en la formación de docentes en escuelas normalistas en México destaca la necesidad crucial de la aceptación de la IA por parte de los profesores. La resistencia inicial puede ser un obstáculo significativo, subrayando la importancia de estrategias de capacitación y sensibilización. La consideración de factores contextuales, como la infraestructura tecnológica y la capacitación docente, es esencial para el éxito de la IA en la formación (p. 8610)

Así pues, la incorporación de la IA en el proceso educativo puede ayudar a preparar a los docentes como a los docentes en formación, para que se familiaricen con las tecnologías emergentes y sean capaces de utilizarlas de manera efectiva en el aula con sus estudiantes. Esto no solo beneficia a los docentes a nivel individual, sino que también tiene un impacto positivo en la calidad de la educación que se ofrece a los estudiantes, preparándolos para un mundo cada

vez más digitalizado y en constante cambio.

En referencia a las competencias que deben desarrollar los docentes para el uso de la inteligencia artificial según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2023), se incluyen:

Comprender el significado y alcance de la IA en educación, comprender los beneficios y las limitaciones de la IA, identificar la idoneidad, la pertinencia y la equidad de las herramientas de IA, conocer las herramientas de IA para la enseñanza, reconocer las herramientas de IA utilizadas por el estudiantado, reconocer la afectación de la IA en las habilidades blandas, valorar las herramientas de evaluación de los aprendizajes, evaluar el uso de la IA en el aula, comprender la gestión de los datos, diseñar entornos de clases a partir de la IA, crear programas y recursos de IA y conocer el significado y uso del pensamiento computacional y de diseño. (Citado por Pérez & González, 2024, p. 11778)

Por otra parte, Peña (2023) señala que dicha organización en el documento de Consenso de Beijing de 2019 ha propuesto una ruta para la formación docente sobre la IA y la educación destacando cinco recomendaciones importantes y que consideran:

Estar atento que las máquinas no pueden, ni deben sustituir a los docentes, planificar y desplegar programas de capacitación en IA, identificar las necesidades de competencias actuales y futuras, definir las competencias básicas a desarrollar para el

uso de la IA e incorporar las competencias en IA a los marcos de competencias existentes (relacionados con las TIC). (Citado por Pérez & González, 2024, p. 11777).

En este mismo sentido y de acuerdo con los niveles en la formación docente en el uso de la IA, este mismo autor indica que:

Son cuatro niveles formativos que se deben desarrollar con los docentes para el uso de IA: el primero se refiere al reconocimiento de la IA en educación, en este nivel los docentes deben tener acercamiento a partir de generalidades, conceptos y aplicaciones de la IA en la vida cotidiana. El segundo nivel, se refiere a la alfabetización con uso responsable de herramientas de IA, donde el docente debe vincularse con la revisión de las herramientas de IA en diferentes áreas del conocimiento e identificar los aportes y las dificultades de su integración en el aula. Para el tercer nivel, se refiere a la apropiación de las herramientas de inteligencia artificial a la gestión académica y el cuarto nivel, considerado para el proceso de formación docente en inteligencia artificial es el llamado alfabetización tecnológica, a través de cursos, talleres, seminarios y diplomados dirigidos al profesorado adscrito a la institución. (Citado por Pérez & González, 2024, p. 11778)

Finalmente, y en referencia al uso de la inteligencia artificial en educación superior, Cotrina, Vera, Ortiz y Sosa (2021) consideran que:

Es una estrategia potencial para conseguir cambios

novedosos para el desarrollo del proceso de aprendizaje, dependiendo de factores como la alfabetización digital de los profesores y estudiantes.... En este sentido, se puede decir que el uso de la Inteligencia Artificial (IA), ayuda a los docentes a cambiar y facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje, dado que, tiene la capacidad de personalizar la experiencia educativa, permitiendo que los contenidos se enfoquen y adapten a las necesidades de cada estudiante. (Citado por Pérez & González, 2024, p. 11779)

Metodología

El presente estudio es de enfoque cualitativo, utilizando la metodología de investigación-acción.

Al hablar de la investigación-acción como una estrategia pedagógica de relación entre lo académico y social, Saltos, Loo y Palma (2018), mencionan que para Elliot (1993):

La investigación-acción se centra en el descubrimiento y resolución de los problemas a los que se enfrenta el profesorado en su práctica. Supone hacer una reflexión sobre los medios y los fines educativos, donde se integra la teoría con la práctica. (p. 153).

Particularmente hablando de la investigación-acción, Villamizar (2024) comenta que tiene como objetivo lograr una transformación:

Para ello quienes ejecutan proyectos bajo esta metodología deben inmiscuirse en las comunidades,

ya que solo así pueden conocer los problemas que los agobian, para lograr esto tienen que trabajar con la base social. Como se puede notar, la investigación-acción va más allá de lo que plantea la investigación tradicional, puesto que se traspasa el diagnóstico y se interviene y además el investigador debe comprender que una colaboración eficiente se alcanza comprometiendo a los miembros de la comunidad. (p. 84)

En este contexto, el enfoque aplicado se alinea estrechamente con su propósito. Si el objetivo es mejorar la práctica educativa mientras se adquiere una comprensión más profunda durante el proceso, la investigación-acción se presenta como una opción apropiada para el caso de este estudio.

Para el proceso de diagnóstico se llevó a cabo tres etapas, donde se aplicaron los instrumentos de observación, entrevistas y grupos focales, que se mencionan a continuación:

En la primera etapa, la guía de observación fue aplicada durante la impartición de las cátedras de dos docentes, durante 2 módulos de a 50 minutos cada una, en las asignaturas de álgebra lineal y metodología de la investigación. Se eligieron estas asignaturas porque en ese momento se impartían durante el semestre agosto 2024 a enero 2025 con el grupo correspondiente al quinto semestre y considerando que son asignaturas que requieren el uso de las TIC. La guía de observación permitió identificar los procesos de enseñanza y aprendizaje que utilizan los docentes, el uso de las TIC y si tanto el docente como el

alumno hace uso de la IA.

Para la etapa dos se llevó a cabo una entrevista que fue aplicada de forma individual a tres docentes de las asignaturas de filosofía en la educación, pensamiento estocástico y metodología de la investigación. Los docentes fueron elegidos considerando que parte de la experiencia que deben tener en su perfil profesional es el uso de las Tic en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Durante la entrevista se les solicitó a los docentes que comentaran su opinión con respecto a la IA, si la han utilizado y si la utilizarían durante sus clases como una estrategia para enseñar y si permitirían que los estudiantes lo utilicen en su proceso de aprendizaje.

Para la etapa tres se llevó a cabo el instrumento de diagnóstico de entrevista de grupo focal que se aplicó a diez estudiantes del quinto semestre, que corresponden al 33% del total del grupo y de los cuales se clasificaron por su nivel de desempeño (bajo, medio y alto). Esta clasificación se realizó con base en las calificaciones obtenidas que tuvieron los estudiantes en las asignaturas de filosofía en la educación, pensamiento estocástico y metodología de la investigación, eligiendo a cuatro estudiantes con calificaciones arriba de 91, tres estudiantes con calificaciones entre 80 y 90 y tres estudiantes con calificaciones debajo de los 70. A los estudiantes se les pidió que comentaran si saben qué es la IA, si la han utilizado, cómo la han utilizado, en qué situaciones la utilizan y si sus docentes tiene conocimiento de que la usan o si en un momento dado, el docente la usa o los ha orientado en su uso adecuado para la realización de sus tareas o proyectos escolares.

Resultados

Analizando la información obtenida en la guía de observación, se pudo apreciar que los docentes se apoyan de herramientas tecnológicas básicas para impartir sus clases, pero como tal, no hacen uso de las herramientas de IA durante el proceso educativo con sus estudiantes. Se observó durante el desarrollo de las actividades que la mayoría de los estudiantes utiliza la IA para realizar sus tareas en algunos momentos del proceso, pero sin la supervisión del docente. En algunas ocasiones de la clase, el docente comentaba a los estudiantes que no hagan uso de la IA.

Durante las entrevistas aplicadas a los docentes, éstos comentaron que no cuentan con experiencia en el uso de la IA, los tres coinciden en que han usado la IA para cuestiones personales, pero no la han utilizado en su proceso de enseñanza, porque no se sienten seguros para implementarla con sus estudiantes como una estrategia de aprendizaje, esto, porque desconocen cómo utilizarla de manera responsable y ética. Confirman que tienen conocimiento de que los estudiantes la usan para realizar sus tareas o proyectos, pero que también saben que, por la manera como la usan, están perdiendo habilidades de desarrollar su pensamiento crítico y fomentando el plagio por el uso excesivo y por las facilidades que tienen en el acceso rápido a la información. Los tres docentes comentan que estarían dispuestos a capacitarse en temas de la IA para aprender a usarla de forma responsable con los estudiantes, pero como un apoyo, sin dejar a un lado otras estrategias o herramientas tecnológicas.

En la entrevista de grupo focal aplicada a los estudiantes de quinto semestre, comentaron que,

efectivamente usan la IA para desarrollar sus tareas, sin conocimiento del propio docente y en el peor de los casos, sin una supervisión u orientación por parte de este. La mayoría de las veces el docente no se percata de que los estudiantes la utilizaron. Los estudiantes confirman que la IA les ha ayudado a agilizar y completar sus tareas y proyectos por el acceso inmediato a la información, sin embargo, desconocen si lo utilizan de forma adecuada.

Discusión

Las fuentes teóricas fundamentan los resultados obtenidos en el diagnóstico, entre los que se pueden mencionar que los docentes no utilizan la IA con los estudiantes porque consideran que no fomentan el desarrollo de sus habilidades. Sobre esto, Flores y García (2023) comentan que:

Esta falta de actualización en conocimientos, la resistencia al uso de tecnología y la presencia de docentes ortodoxos que aún valoran la memorización o la cantidad sobre el pensamiento crítico, se presentan como obstáculos notables en el proceso educativo. (Citado por Bellettini, Mora, Ríos, Egas & López, 2024, p. 3)

En este mismo sentido y respecto de si los docentes en la práctica emplean la IA, en un estudio realizado por García et al. (2023), encontraron que:

A través de la observación, notaron que los docentes no están incorporando efectivamente la inteligencia artificial (IA) como una herramienta para generar contenido académico auténtico y fiel a la realidad.

Además, se ha evidenciado una desconexión en la integración de la educación con las capacidades de la IA. (Citado por Bellettini, Mora, Ríos, Egas & López, 2024, p. 3)

Además, los docentes no se sienten con la seguridad de contar con las competencias adecuadas para integrar la IA, confirmando que los estudiantes tampoco cuentan con las competencias para el uso responsable de la misma. Tal como menciona Kaklauskas (2015):

Uno de los principales obstáculos es la falta de formación y capacitación adecuada para los docentes., dado que muchos docentes carecen de las habilidades y conocimientos necesarios para integrar eficazmente las tecnologías de IA en sus prácticas pedagógicas. (Citado por Kroff, Coria & Ferrada, 2025, p. 122)

Otro temor que se suma en los docentes es el no poder controlar su uso y que los estudiantes comprometan la honestidad, la integridad y la credibilidad de cometer plagio. En este sentido, Puche (2025), al referirse al empleo que se da a la IA y sus posibles consecuencias, menciona que;

El uso indiscriminado e inconsciente de la IA, puede generar consecuencias adversas en los niveles de aprendizaje y producción intelectual, ya que muchas veces se delega la responsabilidad de extraer información de estos programas sin analizarla y sin cuestionar su veracidad. Lo que quiere decir que, aunque su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje presenta numerosos beneficios, también surgen nuevas preocupaciones relacionadas con el potencial uso indebido de la IA para cometer fraude

académico. (p. 79)

Aunque hay desafíos que se tienen que abordar como la necesidad de capacitación para docentes y estudiantes, las preocupaciones éticas y sociales relacionadas con su uso en la educación y la dependencia de la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aun así, a pesar de ello, la IA, además de que puede brindar a los estudiantes la oportunidad de interactuar con tecnologías avanzadas, también puede fomentar el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad a medida que exploran y utilizan estas herramientas tecnológicas. Entre otros, Ocaña, Valenzuela y Garro (2019), así como Torres (2023) señalan que:

Las competencias digitales son habilidades esenciales que permiten el uso efectivo de tecnologías digitales y la gestión de entornos digitales. Estas incluyen no solo capacidades técnicas para el manejo de dispositivos y software, sino también habilidades avanzadas como seguridad en línea, diseño de herramientas digitales, pensamiento crítico y gestión de información en línea. La IA potencia estas habilidades, facilitando así un dinamismo renovado en el aprendizaje y mejorando la interactividad en los procesos educativos. (Citado por Cárdenas-Rodríguez & Suárez-Monzón, 2024, p. 64)

Conclusiones

Esta investigación parte de la consideración de incluir en el proceso educativo el uso de la IA, buscando preparar a los docentes para enfrentar las demandas de un entorno educativo dinámico, impulsado por tecnologías disruptivas

como lo es la IA, esto desde una perspectiva ética y responsable para enriquecer los procesos de enseñar y aprender.

Tomando en cuenta las respuestas generadas por los diagnósticos aplicados a los docentes y estudiantes, las teorías prácticas que se identificaron son:

- a) Los docentes no comprenden el significado de la IA y su evaluación en el uso ético y responsable en el proceso de aprendizaje.
- b) Los docentes no cuentan con las competencias básicas para utilizar con seguridad la IA.
- c) Los docentes no saben diseñar actividades que integren la IA de manera efectiva para potenciar el aprendizaje.

Por lo anterior, las acciones que se plantean implementar para una propuesta de mejora considerada en un solo ciclo de intervención son las siguientes:

1. Un taller sobre el uso ético y responsable de la IA en la educación, con el objetivo de reflexionar sobre el uso de la IA en el aula identificando los principios éticos de su aplicación en el proceso educativo.
2. Un taller sobre competencias docentes en el uso de la IA con el objetivo de fortalecer las competencias docentes en tecnologías emergentes como la IA, proporcionando estrategias para su uso en el aula.
3. Un taller sobre el diseño de actividades innovadoras con IA en escenarios de aprendizaje, con el objetivo de diseñar actividades de enseñanza-aprendizaje que promuevan la interacción del estudiante con la misma.
4. Implementar en el aula las actividades diseñadas por parte del docente, para monitorear y evaluar el impacto del

aprendizaje en los estudiantes.

Implementando estas acciones, se pretende que los docentes experimenten nuevas formas de enseñar e instruir a los docentes en formación, en cómo usar la IA de manera efectiva, es decir, la IA puede ser un aliado para los docentes, proporcionando herramientas y recursos que faciliten la innovación y la mejora continua en la educación superior.

Referencias

- Bellettini, G., Mora, B., Ríos, R., Egas, V. & López J. (2024). Inclusión de la inteligencia artificial en la docencia universitaria. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1), 905-918. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1642>
- Cárdenas-Rodríguez, J. S., & Suárez-Monzón, N. (2024). La inteligencia artificial en el desarrollo de las competencias digitales de los educadores: Una revisión sistemática. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 3(2), 62-70. <https://doi.org/10.62697/rmiie.v3i2.85>
- Castillo, M. (2023). Impacto de la inteligencia artificial en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación secundaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(6). <https://doi.org/10.56712/latam.v4i6.1459>.
- DOF (19 de octubre de 2022). *Anexo 12 del Acuerdo 16/08/22 Plan de estudio de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje de las matemáticas*. https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/9FUNbRJp85-ANEXO_12_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf
- Eras, Y., Camacho, A., Echeverría, P., Jaramillo, R. & Maldonado, M. (2024). Innovación educativa mediante inteligencia artificial en la enseñanza del siglo XXI. Una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4). <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2575>.
- González, F., & González, S. (2023). Importancia de la Inteligencia Artificial en la Formación de Docentes en Escuelas Normalistas en México. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 8610-8623. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9488
- Kroff, F., Coria, D. & Ferrada, C. (2025). Inteligencia Artificial en la educación universitaria: Innovaciones, desafíos y oportunidades. *Revista Espacios*. 45(5). 10.48082/espacios-a24v45n05p09
- Mora, M., Ochoa, C., Cango, M., & Gutiérrez, J., (2024). Innovación Educativa en la Universidad: Uso de Tic e Inteligencia Artificial para Mejorar la Enseñanza y Evaluación. *Reincisol*, 3(6), 6409-6427. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)6409-6427](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)6409-6427)
- Pérez, O. & González, N. (2024). Formación Docente para el Uso de la Inteligencia Artificial. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 11772-11788. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14594
- Puche, D. (2025). La inteligencia artificial y el fraude académico en el contexto universitario. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 6(11), 77-93. <https://doi.org/10.59654/kg944e15>
- Saltos, L., Loor, L., & Palma, M., (2018). La Investigación:

acción como una estrategia pedagógica de relación entre lo académico y social. *Polo del conocimiento*, 3(12), 153.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7183551>

Villamizar, G. (2024). Kurt Lewin: Teoría de campo, investigación acción y educación. *Ciencia y Educación*. 8(1), 79–86.
<https://doi.org/10.22206/cyed.2024.v8i1.2945>

De la práctica al informe: integración estratégica de la Inteligencia Artificial en el aprendizaje de posgrado

José Antonio García Cano

drjoseagarcianoupn@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional

Resumen

La presente investigación tuvo como propósito diseñar un Informe para implementar el uso estratégico de la Inteligencia Artificial (IA) en las actividades académicas del posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 311. Con un enfoque de método mixto, se integró la dimensión cuantitativa, mediante una encuesta en escala Likert de 20 reactivos aplicada a estudiantes de posgrado, y la dimensión cualitativa, a través de entrevistas semiestructuradas que exploraron sus percepciones sobre la IA en el aprendizaje. Los resultados cuantitativos evidencian que los estudiantes utilizan la IA principalmente para búsquedas avanzadas (90%), destacando ChatGPT y Gemini como las herramientas más empleadas (90% cada una). En la práctica educativa, la retroalimentación inmediata (80%) y el diseño de materiales (70%) se posicionaron como los usos pedagógicos más relevantes, mientras que el beneficio más señalado fue la reducción del tiempo invertido en tareas administrativas (95%). Por su parte, los hallazgos cualitativos confirman una valoración positiva hacia la IA, resaltando su aporte en la retroalimentación personalizada, el desarrollo de pensamiento crítico y analítico, así como la necesidad de mayor capacitación docente y estudiantil, y de políticas institucionales claras de ética y seguridad digital. A

partir de los hallazgos, se propone un Informe de IA como mecanismo de integración académica, en el cual los estudiantes registren: (1) la herramienta de IA utilizada, (2) el uso pedagógico realizado y (3) el prompt aplicado. Este producto permitiría transitar de un paradigma evaluativo centrado únicamente en el resultado hacia uno basado en la metacognición y la reflexión crítica del aprendizaje. La investigación concluye que la IA representa un recurso transformador en el posgrado y que su integración estratégica puede potenciar la formación de los futuros docentes al tiempo que impulsa prácticas pedagógicas más éticas, conscientes y sostenibles.

Palabras Clave

Inteligencia Artificial, educación superior, posgrado, innovación pedagógica.

Planteamiento del Problema

La integración de la Inteligencia Artificial (IA) en la educación superior se ha convertido en uno de los principales retos y oportunidades de la transformación digital. Diversas investigaciones señalan que su incorporación promete redefinir los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante la personalización de contenidos, la retroalimentación inmediata y la automatización de tareas académicas (Area-Moreira & Adell-Segura, 2021). En los programas de posgrado, estas posibilidades adquieren mayor relevancia, ya que se espera que los estudiantes desarrollen competencias de análisis crítico, autorregulación y capacidad investigadora que les permitan enfrentar los desafíos educativos y sociales actuales (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2020).

No obstante, la implementación de estas tecnologías en instituciones formadoras de docentes se encuentra marcada por tensiones y vacíos. Por un lado, existe un discurso que reconoce a la IA como una herramienta innovadora con el potencial de mejorar los procesos educativos; por otro, persisten obstáculos relacionados con la capacitación insuficiente de docentes y estudiantes, así como con la ausencia de lineamientos éticos, metodológicos y pedagógicos claros para su uso (Salazar & Córdova, 2020). Esto genera un desfase entre el potencial que promete la innovación tecnológica y las prácticas académicas que efectivamente se desarrollan.

En el contexto de las instituciones mexicanas, y particularmente en las universidades pedagógicas, la utilización de la IA enfrenta también desigualdades de acceso y de aprovechamiento pedagógico. Existen estudiantes que incorporan cotidianamente estas herramientas en su formación, mientras que otros aún carecen de experiencias significativas en su uso (López & García-Peñalvo, 2022). Esta heterogeneidad plantea la necesidad de sistematizar cómo se están empleando las tecnologías emergentes en la educación de posgrado para asegurar que su aprovechamiento no se limite a acciones aisladas ni a un uso puramente instrumental.

Otro aspecto crítico que subyace al problema es el modelo de evaluación predominante en la educación superior, todavía centrado en los productos terminados más que en los procesos formativos y reflexivos de los estudiantes. En este sentido, los entornos mediados por IA pueden convertirse en aliados para fortalecer la

metacognición, siempre que su incorporación responda a criterios pedagógicos y éticos definidos (Flick, 2015). De lo contrario, el riesgo es reducir la IA a un recurso que solo optimiza tareas, sin generar aprendizajes significativos ni promover pensamiento crítico en los futuros docentes.

De este modo, el problema de investigación se define en la falta de un marco institucional y pedagógico que oriente el uso de la IA en los programas de posgrado de las instituciones formadoras de docentes. Se requiere comprender, desde un enfoque integral, cuáles son los usos actuales de la IA en las actividades académicas y cuáles son las percepciones que tienen los estudiantes sobre su incorporación, con el fin de fundamentar lineamientos estratégicos para una integración consciente, sostenible y transformadora de estas tecnologías en la formación avanzada.

Objetivo general

Diseñar un Informe para la implementación estratégica del uso de la Inteligencia Artificial (IA) en las actividades académicas de los estudiantes de posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 311.

Objetivos específicos

Identificar los principales usos de la Inteligencia Artificial (IA) por parte de los estudiantes de posgrado de la UPN 311 en sus actividades de aprendizaje.

Explorar las percepciones de los estudiantes de posgrado de la UPN 311 sobre la integración de la Inteligencia Artificial (IA) en sus actividades de aprendizaje.

Pregunta de investigación

¿Qué elementos debe incluir un Informe para la

implementación estratégica del uso de la Inteligencia Artificial (IA) en las actividades académicas de los estudiantes de posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 311?

Marco Teórico

La Inteligencia Artificial en la educación superior

La Inteligencia Artificial (IA) se define como el conjunto de técnicas y sistemas computacionales que simulan procesos humanos de aprendizaje, razonamiento y toma de decisiones (Area-Moreira & Adell-Segura, 2021). En el ámbito educativo, su potencial ha sido ampliamente documentado por su capacidad de ofrecer experiencias personalizadas, análisis de patrones de aprendizaje y retroalimentación inmediata. En palabras de Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo (2020), la IA representa un auténtico catalizador de innovación, capaz de transformar las dinámicas entre docentes, estudiantes y el conocimiento.

En el nivel de posgrado, donde los estudiantes requieren desarrollar competencias de pensamiento crítico, autonomía y habilidades investigativas, la IA ofrece herramientas que no sólo facilitan tareas administrativas, sino que reconfiguran la manera en que se accede, organiza y produce conocimiento (López & García-Peñalvo, 2022). La educación superior, en consecuencia, no puede permanecer ajena a esta transformación.

Aprendizaje adaptativo y personalización educativa

Uno de los campos más relevantes de la IA educativa es el aprendizaje adaptativo. Este concepto se refiere a la capacidad de los sistemas tecnológicos para ajustar

contenidos, actividades y ritmos de aprendizaje en función del desempeño individual del estudiante (López & García-Peñalvo, 2022). Al identificar fortalezas y áreas de mejora, las plataformas adaptativas ofrecen rutas personalizadas que contribuyen al desarrollo de competencias de manera eficiente.

En el posgrado, esta característica resulta de gran valor ya que brinda a los estudiantes una experiencia flexible, ajustada a sus intereses y estilos de aprendizaje, lo cual responde a la necesidad de autonomía y autorregulación académica. Además, la personalización fomenta un aprendizaje significativo, clave en la formación de docentes investigadores.

Sistemas de tutoría inteligente

Otra de las aplicaciones centrales son los sistemas de tutoría inteligente, los cuales buscan replicar las interacciones de un tutor humano mediante retroalimentación inmediata y respuestas diferenciadas (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2020). Estos sistemas no sólo proporcionan información, sino que acompañan el proceso de construcción del conocimiento, favoreciendo aprendizajes activos y autónomos.

La ventaja más destacada radica en su capacidad para identificar errores, orientar procesos de corrección y estimular habilidades de resolución de problemas. En niveles de posgrado, donde los estudiantes se enfrentan a tareas complejas de investigación, estos sistemas pueden convertirse en aliados pedagógicos de gran valor.

Minería y análisis de datos educativos

El análisis de datos educativos constituye otra

dimensión fundamental de la IA en la educación. A través de algoritmos de minería de datos, es posible detectar patrones de comportamiento académico, predecir riesgos de abandono y diseñar intervenciones personalizadas (Salazar & Córdova, 2020). En la formación avanzada, este análisis ofrece a docentes e investigadores información precisa acerca del desempeño de los estudiantes y la efectividad de las estrategias pedagógicas.

No obstante, esta práctica abre debates alrededor del almacenamiento y la privacidad de información sensible. Sin medidas claras de protección ética y legal, el análisis de datos puede derivar en vulneraciones al derecho de los estudiantes a la confidencialidad y a la autodeterminación informativa.

Consideraciones éticas y pedagógicas

Si bien los aportes de la IA en la educación superior son claros, existen desafíos relacionados con la dependencia excesiva en la tecnología, la falta de capacitación en su uso pedagógico y los riesgos éticos (Area-Moreira & Adell-Segura, 2021). La ausencia de marcos normativos y estrategias institucionales coherentes puede generar desigualdades en el acceso y en la forma en que los estudiantes aprovechan estas herramientas.

Desde la perspectiva pedagógica, Vasilachis de Gialdino (2006) recuerdan que toda innovación debe ser evaluada no sólo por su eficacia, sino por el impacto que tiene en las experiencias y significados construidos por los estudiantes. Por ello, la IA no debe limitarse a la optimización instrumental, sino integrarse como recurso que fortalezca la construcción de aprendizajes profundos y la formación crítica.

Evaluación y metacognición en tiempos de IA

Uno de los retos menos explorados, pero decisivos, es el de la evaluación de los aprendizajes en contextos mediados por IA. Tradicionalmente, la evaluación se ha centrado en productos finales, lo que reduce la oportunidad de considerar procesos y reflexiones. Sin embargo, las herramientas basadas en IA permiten documentar los prompts utilizados, las rutas de búsqueda y las formas en que el estudiante interactúa con el conocimiento. Esto abre la puerta a un paradigma de evaluación centrado en la metacognición, es decir, en la capacidad de los estudiantes para reflexionar críticamente sobre lo que aprenden y cómo lo aprenden (Sandín, 2003).

Integrar esta perspectiva en programas de posgrado puede significar un cambio sustancial en la formación docente, desplazando la atención del producto aislado hacia el proceso de construcción del aprendizaje.

Metodología

Enfoque

El estudio se orientó desde un enfoque mixto, el cual combina la fortaleza descriptiva y generalizable de los datos cuantitativos con la riqueza interpretativa de los hallazgos cualitativos. Creswell y Plano Clark (2018), enuncian que el enfoque mixto resulta pertinente cuando se busca no sólo medir conductas y patrones de uso, sino también comprender las percepciones y significados que los actores atribuyen a dichos fenómenos. En el presente estudio, se consideró necesario integrar ambas perspectivas para obtener una visión amplia y profunda sobre el empleo de la Inteligencia

Artificial (IA) en los programas de posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 311.

Diseño

El diseño adoptado fue de tipo concurrente de triangulación, en el cual los componentes cuantitativo y cualitativo se desarrollaron de manera simultánea y se integraron al momento de la interpretación de los resultados. Este diseño permite contrastar, complementar y enriquecer la información obtenida en cada fase (Flick, 2015). En particular, el componente cuantitativo tuvo un alcance descriptivo, orientado a identificar los principales usos, herramientas, beneficios y retos de la IA en estudiantes de posgrado. Por su parte, el componente cualitativo se enmarcó en un alcance exploratorio-interpretativo, centrado en profundizar en las percepciones, valoraciones y experiencias subjetivas de los estudiantes respecto al empleo de estas tecnologías en su aprendizaje.

Población

La población de estudio estuvo conformada por los estudiantes de los programas de la Maestría en Educación Básica (MEB), Maestría en Educación Media Superior (MEMS) y Maestría en Educación Campo Desarrollo Curricular (MECDC), todos pertenecientes a la UPN Unidad 311. Estos programas forman parte de la oferta de posgrado destinada a la formación y actualización de profesionales de la educación, por lo que la población se caracteriza por estar integrada en su mayoría por docentes en servicio y aspirantes a desempeñarse en distintos niveles del sistema educativo nacional.

La muestra se conformó mediante un muestreo

intencional, considerando a los estudiantes que cumplían con los siguientes criterios de inclusión:

- a) estar inscritos en alguno de los programas de posgrado mencionados,
- b) haber tenido experiencias de uso con alguna herramienta de IA en su práctica académica.

En total participaron 30 estudiantes en la fase cuantitativa y 10 estudiantes en la fase cualitativa, seleccionados con base en la disposición voluntaria y el cumplimiento de los criterios previamente establecidos, tal y como se presenta en la tabla 1.

Tabla 1

Unidad de estudio

Estudiantes	Fase cuantitativa	Fase cualitativa	Total
Posgrados UPN 311	30	10	40

Instrumentos

Para la fase cuantitativa se diseñó una encuesta tipo Likert de 20 reactivos, distribuidos en cuatro dimensiones compuestas por cinco ítems cada una:

- I. Principales usos para el aprendizaje,
- II. Principales herramientas utilizadas,
- III. Usos pedagógicos en su práctica educativa,
- IV. Beneficios y retos del uso de IA.

Cada ítem se valoró en una escala de cinco niveles de acuerdo: desde "Totalmente en desacuerdo" hasta "Totalmente de acuerdo". Este instrumento buscó identificar la frecuencia y magnitud de los usos reportados, así como la

percepción global sobre la incidencia de la IA en la experiencia académica de los estudiantes.

En cuanto a la fase cualitativa, se empleó una entrevista semiestructurada, la cual fue desarrollada previamente en estudios descriptivos sobre el mismo tema en la UPN Unidad 311. La guía de entrevista se diseñó en torno a cinco categorías analíticas: experiencias generales con la IA, herramientas específicas utilizadas, beneficios percibidos, desafíos enfrentados y recomendaciones para mejorar su integración. Esta técnica permitió indagar en la profundidad de las percepciones y recoger narrativas detalladas que complementaron los hallazgos de la encuesta.

Recolección de datos

- I. Aplicación en línea de la encuesta: Los datos cuantitativos se recopilaron mediante formularios digitales, lo que favoreció la participación de estudiantes de distintos programas y horarios.
- II. Prueba piloto del instrumento: Previamente se aplicó la encuesta a un grupo reducido de alumnos con el fin de verificar claridad y redacción, realizando ajustes para garantizar confiabilidad en la medición.
- III. Entrevistas semiestructuradas: En la fase cualitativa, las entrevistas se efectuaron en modalidad virtual y presencial, de acuerdo con la disponibilidad de los participantes.
- IV. Duración y registro: Cada entrevista tuvo una duración aproximada de30 minutos, se grabó en audio con consentimiento informado y posteriormente fue transcrita íntegramente para su análisis.
- V. Confidencialidad de los participantes: Se resguardó la

identidad de los estudiantes, asignándoles códigos alfanuméricos con el objetivo de garantizar la anonimización y la protección de los datos personales.

Análisis de datos

La información cuantitativa fue procesada mediante estadística descriptiva, utilizando frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central para identificar los usos dominantes, las herramientas más empleadas y los principales beneficios y retos reportados. Este análisis permitió establecer patrones generales que reflejan la magnitud del fenómeno en los programas de posgrado.

Por otro lado, los datos cualitativos fueron sometidos a un proceso de codificación temática, utilizando el software Atlas.ti. Se aplicó un procedimiento de codificación abierta, axial y selectiva para organizar las narrativas en torno a categorías interpretativas. Posteriormente, se elaboraron mapas conceptuales en Cmaps Cloud que facilitaron la visualización de las relaciones entre dimensiones y categorías emergentes.

La integración de ambos componentes se realizó en la fase de interpretación, contrastando la información numérica con los testimonios de los estudiantes, lo cual posibilitó una comprensión holística del fenómeno. Esta triangulación permitió no sólo cuantificar la frecuencia de usos de la IA, sino también comprender cómo los estudiantes experimentan y valoran estas prácticas en su aprendizaje de posgrado.

Resultados

En este apartado de resultados se presentan los

principales hallazgos obtenidos a través de la encuesta aplicada a estudiantes de posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 311. La información cuantitativa permitió identificar patrones claros sobre los usos, herramientas, aplicaciones pedagógicas y beneficios asociados a la utilización de la Inteligencia Artificial (IA) en sus actividades académicas.

En la dimensión correspondiente a los usos para el aprendizaje, los datos muestran que la IA es empleada principalmente en búsquedas avanzadas de información, siendo reportada por el 90% de los participantes. Esto refleja que los estudiantes reconocen en estas tecnologías una fuente de apoyo fundamental para consultar y organizar información académica, aspecto clave en el nivel de posgrado.

Respecto a los instrumentos o plataformas preferidas, los resultados señalan el uso predominante de ChatGPT y Gemini, cada uno con un 90% de aceptación.

En el rubro de los usos pedagógicos, los participantes destacaron dos aportes centrales: la retroalimentación inmediata con un 80%, y el diseño de materiales educativos con un 70%. Ambos elementos confirman que la IA no solo se utiliza como mecanismo de apoyo instrumental, sino como recurso útil en la mejora de los procesos de aprendizaje.

La última dimensión relacionada con los beneficios y retos resalta de manera significativa el reconocimiento de la IA como herramienta que contribuye a la reducción del tiempo destinado a tareas administrativas. Este aspecto fue identificado por el 95% de los encuestados y constituye una de las razones por las cuales la tecnología es vista no solamente como un medio de apoyo, sino como un recurso

que incrementa la eficiencia académica y libera espacios para el aprendizaje reflexivo y crítico.

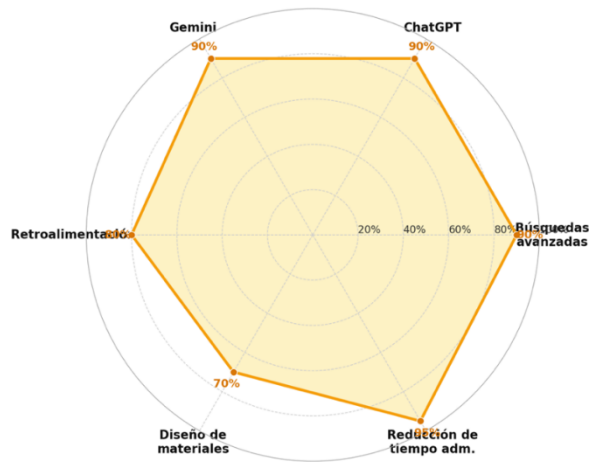


Figura 1. Diana de resultados cuantitativos del uso de IA en estudiantes de posgrado UPN 311

En la fase cualitativa, el análisis de las entrevistas semiestructuradas permitió identificar categorías y relaciones que evidencian la manera en que los estudiantes de posgrado de la UPN Unidad 311 experimentan el uso de la Inteligencia Artificial (IA) en sus procesos de aprendizaje. A partir de un proceso de codificación abierta, axial y selectiva, los discursos fueron organizados en torno a cinco ejes principales: experiencia general, herramientas utilizadas, beneficios percibidos, desafíos enfrentados y recomendaciones institucionales.

La experiencia general mostró que los estudiantes reconocen un empleo creciente de la IA, aunque con diferentes niveles de apropiación tecnológica. Mientras algunos la integran de manera cotidiana en sus tareas académicas, otros apenas inician interacciones puntuales, lo

cual refleja desigualdades de acceso y capital digital. En cuanto a las herramientas utilizadas, emergieron con mayor fuerza los chatbots conversacionales (ChatGPT y Gemini), así como plataformas de aprendizaje adaptativo y software para análisis de datos educativos.

Respecto a los beneficios percibidos, los participantes destacaron la retroalimentación inmediata, la personalización de recursos académicos y el apoyo en la síntesis de información como aportes que fortalecen su autonomía, así como el desarrollo de competencias de pensamiento crítico y analítico. En las recomendaciones, los estudiantes expresaron la necesidad de implementar procesos sistemáticos de formación en ética y pedagogía de la IA, así como el desarrollo de políticas institucionales que garanticen un uso consciente y sostenible.

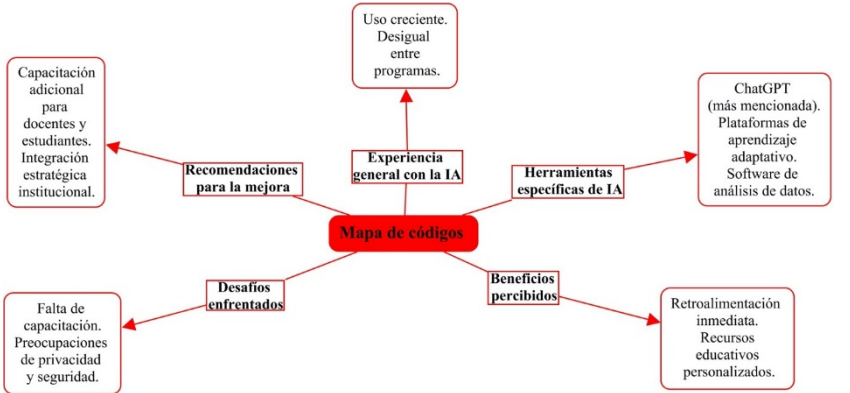


Figura 2. Mapa conceptual de categorías y códigos sobre el uso de la Inteligencia Artificial en posgrado

Se puede enunciar que, a partir de la integración de los hallazgos cuantitativos y cualitativos, y en respuesta a la necesidad de una implementación estratégica y ética de la IA en el posgrado, se propone un Informe de IA como

mecanismo para guiar y transparentar su uso en las actividades académicas. Este informe no solo busca documentar la interacción con las herramientas de IA, sino también fomentar una ruptura con el paradigma convencional de evaluación, centrándola en la metacognición y la reflexión crítica del estudiante sobre su proceso de aprendizaje. Los elementos clave de esta propuesta se detallan en la Tabla 2.

Tabla 2
Elementos del Informe de IA para actividades académicas en posgrado

Elemento	Descripción	Ejemplo
IA utilizada	Identificación específica de la herramienta tecnológica empleada por el estudiante durante la actividad académica.	Perplexity
Uso pedagógico	Finalidad académica y formativa que se le dio a la IA en el marco de la actividad de aprendizaje.	Búsqueda de fuentes confiables para antecedentes de investigación.
Prompt aplicado	Instrucción o comando textual utilizado para interactuar con la IA, que orienta la generación de respuestas.	“Dame 3 fuentes confiables sobre inclusión educativa para los antecedentes de un trabajo académico”
Reflexión metacognitiva (Evaluación)	Pregunta o comentario que permita al estudiante analizar críticamente	“¿Qué elementos de las fuentes sugeridas aportaron más a mi aprendizaje y cómo

el aporte de la IA a su aprendizaje y proceso.	influyeron en la construcción de mis antecedentes de investigación?”
--	--

Discusión

Los resultados obtenidos permiten reflexionar sobre la creciente incorporación de la Inteligencia Artificial (IA) en el aprendizaje de posgrado, fenómeno que, aunque valorado positivamente por los estudiantes de la UPN Unidad 311, plantea retos significativos para su integración pedagógica y ética. La literatura ya señalaba este doble carácter. Para Area-Moreira y Adell-Segura (2021), la IA se perfila como una herramienta capaz de personalizar el aprendizaje y enriquecer los procesos educativos; sin embargo, también advierten sobre las limitaciones asociadas a la falta de formación docente y a la regulación aún incipiente sobre la privacidad y el uso responsable de los datos.

En este estudio, los usos más frecuentes reportados son búsquedas avanzadas de información y apoyo de herramientas como ChatGPT y Gemini, estas confirman lo señalado por López y García-Peñalvo (2022), quienes subrayan que el aprendizaje adaptativo y las tutorías inteligentes favorecen la autorregulación y optimizan el tiempo destinado al estudio. Sin embargo, llama la atención que los estudiantes también prioricen la reducción del tiempo invertido en tareas administrativas como el mayor beneficio. Este hallazgo coincide con la preocupación planteada por Salazar y Córdova (2020), al advertir que sin una orientación pedagógica clara, la IA corre el riesgo de quedar circunscrita

a la eficiencia operativa, sin generar un verdadero valor educativo.

Los datos cualitativos revelan percepciones que enriquecen la discusión. Los estudiantes reconocen el aporte de la IA al desarrollo de habilidades críticas y analíticas, lo que concuerda con la visión de Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo (2020), quienes destacan el potencial innovador de estas tecnologías para replantear la relación docente-alumno-conocimiento. De igual forma, también identifican desafíos como la escasa capacitación y la desigualdad de acceso, factores que reproducen brechas en el capital digital dentro del mismo contexto de posgrado. Como advierten Flick (2015) y Vasilachis de Gialdino (2006), la investigación educativa debe atender no solo lo que ocurre, sino cómo lo viven e interpretan los actores, de ahí la necesidad de considerar el sentido subjetivo que los estudiantes atribuyen a la IA.

En el campo de la evaluación, los hallazgos confirman la persistencia de un modelo centrado en el producto final, que limita la reflexión sobre el proceso de aprendizaje. Sandín Esteban (2003) sostiene que las evaluaciones auténticas deben considerar la metacognición y la autorregulación, dimensiones que pueden fortalecerse gracias a la trazabilidad que ofrecen los entornos mediados por IA. De ahí la pertinencia del Informe de IA como estrategia propuesta: documentar la herramienta utilizada, el propósito pedagógico, el prompt aplicado y la reflexión metacognitiva. Con ello, no solo se transparenta el uso de la tecnología, sino que también se desplaza el eje evaluativo hacia un proceso más consciente y reflexivo.

Por ende, la discusión de esta investigación confirma que la IA posee un alto potencial transformador, pero su impacto dependerá de cómo se integre institucionalmente. Es necesario avanzar hacia políticas claras de uso ético y formativo, diseñar programas sistemáticos de capacitación y promover prácticas de evaluación auténticas donde la IA se convierta en un medio para el aprendizaje crítico y riguroso. Si la UPN 311 adopta estrategias como el Informe de IA, estará no solo optimizando tareas, sino construyendo una cultura de innovación pedagógica responsable que fortalezca la formación avanzada de los futuros docentes.

Conclusiones

El presente estudio permitió reconocer cómo los estudiantes de posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 311, están incorporando la Inteligencia Artificial (IA) en sus actividades académicas, así como los desafíos y oportunidades que esta práctica conlleva en la formación avanzada. A partir de un diseño mixto, los resultados muestran que los usos predominantes de la IA se centran en las búsquedas avanzadas de información y en el empleo de herramientas como ChatGPT y Gemini, lo que refleja la centralidad de estas plataformas en la organización y consulta de contenidos académicos. De igual forma, la retroalimentación inmediata y el diseño de materiales se destacaron como aportes pedagógicos con potencial para enriquecer el aprendizaje de posgrado.

En sintonía con lo señalado por López y García-Peñalvo (2022), la IA ofrece recursos adaptativos que fomentan la autorregulación, aunque en la práctica se

evidencia que su mayor beneficio es percibido en la optimización del tiempo, antes que en la transformación profunda de las dinámicas de aprendizaje. Esta tendencia confirma los planteamientos de Salazar y Córdova (2020), quienes advierten que sin una orientación pedagógica clara, la IA puede quedar reducida a un instrumento de eficiencia operativa.

Al mismo tiempo, desde la perspectiva cualitativa, los estudiantes reconocen beneficios significativos en el desarrollo de habilidades críticas y analíticas, en consonancia con lo planteado por Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo (2020). No obstante, identifican también limitaciones que tensionan su integración: la falta de capacitación docente y estudiantil, la desigualdad en el acceso a recursos y la necesidad de protocolos que garanticen un uso ético, responsable y seguro de la información (Area-Moreira & Adell-Segura, 2021).

Frente a este panorama, la investigación resalta la pertinencia de transitar hacia un paradigma pedagógico centrado en la metacognición, en el cual el estudiante reflexione sobre el proceso de construcción de su aprendizaje, más allá del producto terminado. El Informe de IA diseñado como propuesta concreta constituye un mecanismo valioso para avanzar en esta dirección, pues obliga a registrar la herramienta empleada, el uso pedagógico, el prompt aplicado y la reflexión metacognitiva resultante. Como señala Sandín Esteban (2003), los procesos de evaluación auténtica demandan visibilizar la experiencia formativa y no únicamente sus resultados.

Finalmente, se concluye que la incorporación de la IA

en la educación de posgrado debe consolidarse como una estrategia institucional consciente, ética y sostenible. Esto implica diseñar políticas claras de uso, impulsar formación sistemática para estudiantes y docentes, y establecer criterios de evaluación donde la IA se convierta en un recurso para fortalecer la autonomía, el pensamiento crítico y la innovación educativa. De lograrse, la UPN 311 no solo optimizará procesos académicos, sino que contribuirá de forma significativa al fortalecimiento de la formación de futuros docentes en un contexto marcado por la transformación digital.

Referencias

- Area-Moreira, M., & Adell-Segura, J. (2021). La inteligencia artificial en educación: Retos y oportunidades. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(65), 1–22. <https://doi.org/10.6018/red.449401>
- Cabero-Almenara, J., & Llorente-Cejudo, M. del C. (2020). La inteligencia artificial en la educación: Un análisis desde la innovación y la formación docente. *Campus Virtuales*, 9(1), 9–18. <https://www.uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/703>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- López, M., & García-Peñalvo, F. J. (2022). Aprendizaje adaptativo y sistemas de tutoría inteligente en la

educación superior. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 23(e30746), 1–14.
<https://doi.org/10.14201/eks.30746>

Salazar, L., & Córdova, A. (2020). Análisis de datos educativos para la toma de decisiones pedagógicas en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (26), 123–133.
<https://doi.org/10.24215/18509959.26.e13>

Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.

**Prácticas pedagógicas y cultura digital: Un estudio de
investigación-acción sobre el uso de TIC e IA en la
formación de docentes en Yucatán**

Hilario Vélez Merino

hilario.velez@normalrodolfo.edu.mx

Hugo Salvador Flores Castro

hugo.flores@normalrodolfo.edu.mx

José Antonio Chacón Chuil

jose.chacon@normalrodolfo.edu.mx

Adriana Jaqueline Avilez Poot

adriana.avilez@normalrodolfo.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de
Educación Primaria “Rodolfo Menéndez de la Peña”

Resumen

El presente proyecto de investigación aborda la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la Inteligencia Artificial (IA) en las Escuelas Normales de Yucatán. En un contexto de transformación educativa impulsado por la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la incorporación de estas herramientas enfrenta tensiones entre lo técnico y lo simbólico, lo moderno y lo ancestral. A pesar de los avances en infraestructura, persisten brechas significativas en la formación docente y en la apropiación crítica de la tecnología. Este estudio propone un enfoque de Investigación-Acción Participativa (IAP) para investigar, reflexionar y co-crear, junto a las comunidades normalistas, prácticas educativas que integren las TIC y la IA desde una perspectiva situada, ética y simbólica. El objetivo es articular saberes técnicos, pedagógicos y culturales para fortalecer la

identidad profesional del normalista y resignificar la memoria educativa como una fuerza transformadora. A través de técnicas participativas como talleres, cartografías simbólicas y diálogos intergeneracionales, se busca diagnosticar el estado actual del acceso y las competencias digitales, analizar las prácticas pedagógicas mediadas por tecnología y diseñar colaborativamente estrategias que respondan a las necesidades locales. Se espera que el proyecto genere conocimiento contextualizado y contribuya a la formación de docentes capaces de dialogar críticamente con el presente tecnológico, promoviendo una cultura de innovación pedagógica, justicia social y autonomía profesional en la región.

Palabras clave

Formación docente, cultura digital, investigación-acción, inteligencia artificial, Escuelas Normales.

Planteamiento del Problema

Las Escuelas Normales de Yucatán son espacios históricos de formación docente, donde convergen saberes pedagógicos, memorias comunitarias e identidades profesionales profundamente arraigadas. En el contexto actual de transformación educativa, marcado por la irrupción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la Inteligencia Artificial (IA), estas instituciones enfrentan el desafío de integrar nuevas herramientas sin desvincularse de su herencia cultural y pedagógica. La incorporación de la tecnología, sin embargo, a menudo enfrenta tensiones profundas entre lo técnico y lo simbólico, lo institucional y lo comunitario, lo moderno y lo ancestral.

A pesar de los avances institucionales en infraestructura y conectividad en el estado, persisten brechas significativas en la formación docente, el acceso equitativo y la apropiación crítica de estas tecnologías. Con frecuencia, su uso se limita a enfoques instrumentales, desarticulados de los procesos históricos, culturales y afectivos que configuran la vida escolar normalista. Esta desconexión genera el riesgo de reducir la tecnología a un simple instrumento funcional, desvinculado de los valores que sostienen la vocación docente, la justicia educativa y la pedagogía comunitaria. La ausencia de metodologías que articulen lo digital con lo ritual y lo pedagógico limita la posibilidad de que las Escuelas Normales se conviertan en laboratorios vivos de innovación educativa con sentido y pertinencia cultural.

En este escenario, se vuelve urgente investigar, reflexionar y co-crear prácticas significativas que integren las TIC y la IA desde una perspectiva situada, ética y transformadora. Es necesario construir espacios participativos donde estudiantes, docentes y comunidades normalistas puedan explorar el potencial de estas herramientas, no solo como medios técnicos, sino como lenguajes de memoria, identidad y justicia.

Por lo anterior, este proyecto de investigación se articula en torno a la siguiente pregunta central:

¿Cómo lograr en las Escuelas Normales de Yucatán integrar de forma significativa, ética y simbólica el uso de las TIC y la inteligencia artificial en sus prácticas pedagógicas, para fortalecer la identidad docente y resignificar la memoria educativa desde una perspectiva participativa y situada?

Para responder a esta interrogante, se plantea el

siguiente objetivo general:

Investigar, reflexionar y co-crear prácticas educativas que integren las TIC y la IA en las Escuelas Normales de Yucatán, articulando saberes técnicos, pedagógicos y simbólicos para fortalecer la identidad profesional del normalista y resignificar la memoria educativa como fuerza viva y transformadora.

A su vez, este objetivo se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

- Diagnosticar el estado actual de infraestructura, acceso y competencias digitales en las Escuelas Normales, considerando las condiciones técnicas y simbólicas del entorno educativo.
- Analizar las prácticas pedagógicas mediadas por TIC e IA, identificando sus impactos, significados y tensiones en la formación docente.
- Explorar las narrativas institucionales, actitudes y percepciones sobre el uso de tecnología, reconociendo imaginarios, resistencias y posibilidades de transformación.
- Resignificar la memoria educativa normalista mediante el uso creativo y ético de tecnologías digitales, promoviendo archivos vivos, testimonios y rituales pedagógicos.
- Diseñar estrategias participativas para la integración de TIC e IA contextualizadas, que respondan a las necesidades, identidades y saberes locales de las comunidades normalistas.
- Evaluar el impacto de las prácticas co-creadas en el fortalecimiento de la identidad docente, el pensamiento crítico y la justicia educativa.

Marco Teórico

Este proyecto se sustenta en un diálogo interdisciplinario que articula la política educativa nacional, los estudios sobre cultura y ciudadanía digital, las teorías de aprendizaje situado y las reflexiones críticas sobre la inteligencia artificial (IA) en la educación, todo ello anclado en el contexto sociocultural de Yucatán.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) y la transformación Pedagógica Digital

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) no es solo una reforma curricular, sino un proyecto de transformación social que redefine el propósito de la educación. Su enfoque en el desarrollo humano integral y el pensamiento crítico exige un cambio fundamental en las prácticas pedagógicas, donde la tecnología juega un rol central. La NEM enfatiza que la revolución tecnológica actual está intrínsecamente ligada a las revoluciones científicas, económicas y sociales. Por ello, más que ver la tecnología como un apéndice instrumental, la NEM la concibe como un campo de formación cultural en el que los estudiantes deben aprender a desenvolverse de manera ética, creativa y responsable.

Este marco demanda que las instituciones formadoras de docentes preparen a los futuros maestros no solo para "usar" herramientas digitales, sino para diseñar experiencias de aprendizaje que aprovechen los recursos de la cultura digital para el intercambio de ideas, cosmovisiones y perspectivas. Esto implica una transición desde un modelo de enseñanza donde la tecnología apoya la exposición de contenidos a uno donde fomenta el trabajo colaborativo, la resolución de problemas y la creación de conocimiento en

entornos complejos, un objetivo que, como evidencia el diagnóstico, aún representa un desafío significativo en la práctica docente actual.

De la Alfabetización a la Ciudadanía Digital Crítica

El concepto de alfabetización digital ha evolucionado significativamente. Ya no se limita al dominio instrumental de dispositivos y software. Siguiendo a García Ávila (2017), entendemos la alfabetización digital como un constructo multidimensional que articula cinco ejes interdependientes:

1. Instrumental: El saber "cómo" usar la tecnología.
2. Cognitivo-intelectual: Habilidades para buscar, evaluar y procesar información críticamente.
3. Sociocomunicacional: Capacidad para comunicarse y colaborar en entornos digitales.
4. Axiológico: Desarrollo de valores y actitudes éticas en el uso de la tecnología.
5. Emocional: Habilidades para gestionar las emociones en la interacción digital.

Cuando estos ejes se desarrollan de manera articulada, la persona transita de ser un mero usuario a ejercer una ciudadanía digital activa y consciente. La UNESCO define la ciudadanía digital como un conjunto de competencias que permiten a las personas "acceder, comprender, analizar, producir y utilizar el entorno digital de forma crítica, ética y creativa", considerándola un derecho fundamental para la participación plena en la sociedad. Para los futuros docentes, esto implica una doble responsabilidad: no solo deben desarrollar su propia ciudadanía digital, sino que, como lo establecen los estándares de la ISTE (2016), deben ser capaces de modelar y facilitar estas competencias en sus

estudiantes, promoviendo la empatía en línea, el análisis crítico de los recursos y la protección de la identidad digital.

Este proyecto adopta una visión de ciudadanía digital que es inherentemente crítica y situada, reconociendo que la "brecha digital" no es solo un problema de acceso, sino un fenómeno complejo que se entrelaza con desigualdades estructurales de clase, género, cultura y territorio.

Inteligencia Artificial en la Educación: Entre la Utopía de la Eficiencia y la Ética del Cuidado

La irrupción de la Inteligencia Artificial (IA) en la educación presenta un panorama de oportunidades y riesgos que debe ser navegado con una perspectiva crítica. Por un lado, la IA ofrece un potencial significativo para transformar la práctica educativa. Investigadores y organismos como la OCDE (2021) destacan su capacidad para personalizar el aprendizaje, monitorear el progreso estudiantil identificando patrones y tendencias, y liberar a los docentes de tareas administrativas repetitivas, permitiéndoles dedicar más tiempo a la interacción pedagógica de calidad. La IA puede crear entornos de aprendizaje más interactivos y enriquecedores a través de simulaciones y juegos educativos que fomenten la resolución de problemas y la colaboración.

Sin embargo, su implementación acrítica conlleva riesgos sustanciales que podrían exacerbar las desigualdades existentes. La UNESCO (2019) advierte sobre la discriminación algorítmica derivada de sesgos en los datos, la vulneración del derecho a la privacidad por la recolección masiva de datos y, fundamentalmente, el peligro de que una dependencia excesiva de la tecnología deteriore la interacción humana esencial entre maestros y estudiantes.

Por ello, este proyecto se alinea con la necesidad de un enfoque ético y normativo que garantice la equidad, la inclusión y la transparencia en la adopción de estas tecnologías emergentes. La pregunta clave para las Escuelas Normales no es si deben usar IA, sino cómo usarla de manera que potencie la pedagogía del cuidado, la justicia educativa y la formación de un juicio crítico en los futuros docentes.

El Contexto de Yucatán

El panorama de Yucatán es un microcosmos de esta tensión global. Por un lado, existen avances significativos, como la investigación pionera sobre seguridad de la IA en la UPY y los planes estratégicos de la CANIETI para fortalecer el sector tecnológico. No obstante, estos avances coexisten con profundas brechas digitales, especialmente en zonas rurales y comunidades maya hablantes, donde la infraestructura y la capacitación siguen siendo insuficientes. El dato de que existe una correlación negativa entre ser maya hablante y el nivel de ciudadanía digital es particularmente alarmante, pues evidencia que la tecnología, en lugar de ser un ecualizador, puede convertirse en un nuevo vector de exclusión si no se implementa desde una perspectiva intercultural y situada.

Por lo tanto, cualquier iniciativa de integración tecnológica en las Escuelas Normales de Yucatán debe partir del reconocimiento de esta diversidad y complejidad, buscando formas de que la tecnología dialogue con los saberes locales y las identidades culturales, en lugar de imponer un modelo hegemónico de modernidad. Este proyecto se posiciona en ese cruce de caminos, buscando resignificar la tecnología no como un fin en sí mismo, sino

como una herramienta para la justicia, la identidad y la memoria colectiva en el tejido social y educativo del estado.

Metodología

Para abordar la pregunta de investigación, se implementará un enfoque cualitativo de Investigación-Acción- Participativa (IAP). Esta metodología se emprende por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de quienes en ella participan, siendo, por lo tanto, una práctica reflexiva de corte social en la que interactúan la teoría y la práctica con el propósito a establecer cambios apropiados en la situación estudiada y en la que no hay diferencias entre lo que se investiga, quién investiga y el proceso de la investigación como tal (Restrepo, 2002).

El término “investigación-acción” proviene de Lewin (citado por Blandez, 2000), el cual lo describe como una forma de indagación que podía ligar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social que respondiera a los problemas sociales de mediados del siglo XX. Para Kemmis (1984), la investigación-acción es una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan en las situaciones sociales con el fin de mejorar sus propias prácticas sociales o educativas, a partir de comprender los orígenes o factores que las afectan, así como la manera reflexiva de solucionarlas. Situación que todos los seres humanos vivimos.

Este enfoque es idóneo para el proyecto, ya que busca no solo estudiar una realidad, sino transformarla de manera colaborativa.

El diseño metodológico tendrá las siguientes características:

- Participativo (IAP): Involucrará activamente a docentes, estudiantes y directivos de las Escuelas Normales en todas las fases del proceso, desde el diagnóstico hasta la evaluación.
- Simbólico-pedagógico: Articulará el análisis técnico del uso de la tecnología con la exploración de sus significados, narrativas y símbolos dentro de la cultura institucional.
- Intergeneracional y comunitario: Fomentará el diálogo entre diferentes generaciones de normalistas para recuperar memorias y construir visiones de futuro compartidas.
- Ético y situado: Partirá de las necesidades, saberes y contextos locales, promoviendo un uso responsable de la tecnología y el respeto a la soberanía pedagógica.

El proceso de investigación se desarrollará en cinco fases cíclicas:

- Fase 1: Diagnóstico Participativo. El objetivo es reconocer colectivamente el estado actual de las TIC y la IA en cada escuela normal participante. Se utilizarán técnicas como encuestas diagnósticas, entrevistas semiestructuradas, y una cartografía simbólica para visualizar no solo el acceso a la tecnología, sino también las percepciones y emociones asociadas a ella. Se realizarán también "fogatas de testimonios" para recuperar experiencias vivas sobre la tecnología en la vida normalista.
- Fase 2: Análisis Colectivo. En esta fase, los hallazgos del diagnóstico serán interpretados de manera colaborativa desde una doble perspectiva: técnica y simbólica. Se

organizarán talleres de lectura crítica y se utilizarán herramientas visuales como el "árbol social de aprendizajes" para sistematizar las reflexiones del grupo y construir un entendimiento compartido del problema.

- Fase 3: Diseño de Intervenciones. A partir del análisis, se propondrán de manera conjunta acciones pedagógicas y simbólicas para la integración de TIC e IA. Esto puede incluir la co-creación de materiales didácticos, guías de uso ético, rituales digitales para conmemorar la historia de la escuela o el diseño de prototipos de IA educativa situada. Se emplearán formatos como el "hackatón simbólico" para diseñar soluciones tecnológicas con sentido cultural.
- Fase 4: Implementación. Las propuestas diseñadas se pondrán en marcha en contextos reales a través de laboratorios pedagógicos y activaciones conmemorativas. Durante esta fase, se llevará un registro audiovisual y narrativo detallado de las experiencias para su posterior análisis.
- Fase 5: Evaluación y Sistematización. Se reflexionará colectivamente sobre el proceso y sus efectos, utilizando instrumentos como una bitácora colectiva y diálogos de futuros normalistas. El objetivo es sistematizar los aprendizajes para generar conocimiento que pueda ser compartido con otras instituciones y que sirva como base para un nuevo ciclo de investigación-acción.

Las fuentes de información serán diversas, incluyendo testimonios de normalistas, documentos institucionales, observación de prácticas pedagógicas y los productos visuales y narrativos generados durante el proceso. En todo momento, se seguirán principios éticos rigurosos, como el

consentimiento informado, la protección de datos personales y el respeto a los saberes locales.

Para un proyecto de investigación acción sobre el uso de las TIC y la IA en las Escuelas Normales de Yucatán, se propone un conjunto de categorías de análisis que pueden ayudar a estructurar el diagnóstico, la intervención y la reflexión colectiva. Estas categorías están pensadas para articular lo técnico con lo simbólico, lo pedagógico con lo institucional, y lo individual con lo comunitario:

Categorías de análisis

1. Infraestructura y Acceso Tecnológico

- Disponibilidad de equipos (computadoras, tabletas, proyectores, conectividad)
- Acceso a internet en aulas, laboratorios y espacios comunes
- Condiciones de mantenimiento y actualización tecnológica

2. Competencias Digitales Docentes y Estudiantiles

- Nivel de alfabetización digital
- Uso pedagógico de herramientas TIC e IA
- Formación continua en tecnologías emergentes

3. Prácticas Pedagógicas Mediadas por TIC/IA

- Integración de plataformas educativas, simuladores, asistentes virtuales
- Diseño de actividades colaborativas y creativas con tecnología
- Evaluación formativa y retroalimentación automatizada

4. Cultura Institucional y Actitudes hacia la Tecnología

- Percepciones, resistencias y entusiasmos frente a la IA
- Narrativas institucionales sobre modernización y tradición
- Espacios de diálogo intergeneracional sobre el uso de TIC

5. Memoria Educativa y Tecnología

- Uso de TIC para preservar, narrar y resignificar la historia normalista
- Archivos digitales, testimonios, carteles interactivos, rituales virtuales
- IA como herramienta para la reconstrucción simbólica del pasado

6. Ética, Identidad y Soberanía Tecnológica

- Reflexión sobre el uso responsable de la IA en contextos educativos
- Protección de datos, privacidad y autonomía pedagógica
- Vinculación con saberes locales y tecnologías comunitarias

7. Diseño Participativo de Soluciones Tecnológicas

- Co-creación de materiales, plataformas y metodologías con estudiantes y docentes
- Prototipos de IA educativa contextualizada
- Espacios de innovación simbólica y técnica

8. Impacto en la Formación Integral del Normalista

- Desarrollo del pensamiento crítico, creativo y ético
- Fortalecimiento de la identidad profesional docente
- Vinculación entre tecnología, justicia social y transformación educativa

Resultados Preliminares del Diagnóstico

Como fase inicial de este proyecto, se ha realizado una revisión documental y un análisis de datos secundarios que constituyen un diagnóstico preliminar sobre la cultura digital en el contexto educativo de Yucatán. Estos hallazgos fundamentan la necesidad y pertinencia del presente estudio en las Escuelas Normales.

Acceso a Infraestructura y Brecha de Uso

En México, a pesar de que han existido programas de alfabetización digital por más de 25 años, estos se han centrado en indicadores cuantitativos, dejando de lado la evaluación del progreso real en competencias digitales. Esta situación se refleja en Yucatán. Aunque se han logrado avances significativos en conectividad gracias a programas como "Yucatán Digital" (hoy "Renacimiento Digital Yucatán"), que ha conectado a más de 2,057 escuelas públicas (93%), la mera tenencia de dispositivos no garantiza la reducción de la brecha digital.

Datos de la SEGEY indican que, si bien el 93.75% de las escuelas públicas cuenta con internet, solo el 70.32% dispone de computadoras. La capacidad de la banda ancha, de 50Mb en educación básica, puede ser insuficiente para satisfacer los requerimientos de un uso pedagógico intensivo, lo que condiciona su aprovechamiento educativo. Además, la brecha territorial es notoria: 58 de los 106 municipios del estado no cuentan con acceso a servicios fijos de internet y solo el 51.6% de los hogares yucatecos dispone de este servicio.

Competencias Digitales en Estudiantes y Docentes

Estudios realizados en la región evidencian las carencias en competencias digitales. Una investigación en Mérida con 160 estudiantes de primaria encontró que el 78% tiene un dominio limitado del uso de TIC, el 73% utiliza dispositivos sin supervisión y el 44% nunca ha recibido orientación sobre uso seguro de la tecnología. Otro estudio con 644 alumnos de primaria alta confirmó un bajo nivel de ciudadanía digital, hallando una correlación negativa entre

ser maya hablante y el nivel de ciudadanía digital, lo que sugiere una mayor exposición a riesgos para esta población.

En cuanto a los docentes, los datos también son preocupantes. Encuestas de universidades locales indican que solo el 40% de los profesores se siente completamente preparado para integrar tecnologías en su enseñanza. Datos del INEE señalan que únicamente el 30% de los docentes en Yucatán ha recibido capacitación específica sobre el uso de tecnologías digitales en el aula. La mayoría de los docentes tiene competencias tecnológicas básicas, pero carecen de habilidades pedagógicas avanzadas con TIC, utilizando la tecnología predominantemente como un apoyo visual y no para fomentar trabajos colaborativos o monitorear el aprendizaje. El 50% de los docentes identifica la falta de infraestructura adecuada como la principal barrera para su implementación.

Estos resultados preliminares confirman que el problema no radica únicamente en el acceso a la tecnología, sino en la formación para su uso pedagógico, crítico y situado. Las Escuelas Normales, como cuna de los futuros docentes, son el espacio estratégico para atender esta problemática de raíz.

Discusión e Implicaciones Esperadas

Los resultados esperados de este proyecto de investigación-acción tienen el potencial de generar implicaciones significativas en múltiples niveles: pedagógico, institucional y de política educativa. La discusión de los hallazgos se centrará no solo en los datos obtenidos, sino en el proceso de transformación que la propia investigación

busca catalizar.

Se anticipa que la co-creación de prácticas mediadas por tecnología, en lugar de la simple adopción de herramientas externas, fortalecerá la autonomía profesional docente. Al diseñar sus propias soluciones tecnológicas contextualizadas, las comunidades normalistas podrían pasar de ser consumidoras de tecnología a ser productoras de conocimiento pedagógico-tecnológico. Esto desafiaría los enfoques instrumentales y descontextualizados que actualmente predominan en la formación tecnológica.

Una implicación clave será la articulación entre tecnología, identidad y memoria. Se espera que el uso de herramientas digitales para crear archivos vivos, testimonios y rituales pedagógicos permita a las comunidades normalistas resignificar su historia y fortalecer su identidad profesional. En lugar de percibir la tecnología como una amenaza a la tradición, podría ser vista como un lenguaje para narrar y proyectar esa tradición hacia el futuro. Esto podría tener un impacto profundo en la formación integral del normalista, fomentando no solo el pensamiento crítico y creativo, sino también un sentido de pertenencia y vocación.

Además, el proyecto contribuirá a la discusión sobre justicia y soberanía tecnológica en la educación. Al promover una reflexión ética sobre el uso de la IA, la protección de datos y la vinculación con saberes locales, la investigación podría generar modelos para una apropiación tecnológica que respete la diversidad cultural y evite la profundización de las brechas digitales. Esto es especialmente relevante en el contexto de Yucatán, donde se ha observado una correlación negativa entre ser maya hablante y la ciudadanía

digital.

Finalmente, los aprendizajes sistematizados del proceso de investigación-acción podrían servir como insumo para el diseño de políticas públicas y programas de formación continua más pertinentes y efectivos. Se espera que el proyecto no solo beneficie a las Escuelas Normales participantes, sino que también ofrezca un marco metodológico replicable para otras instituciones que buscan integrar la tecnología de una manera más humana, crítica y transformadora, en plena consonancia con los objetivos de la Nueva Escuela Mexicana.

Conclusiones

Este proyecto de investigación parte del reconocimiento de que la integración de las TIC y la IA en la formación docente es un desafío que trasciende lo meramente técnico y se adentra en el terreno de lo cultural, lo simbólico y lo pedagógico. Frente a un panorama donde persisten brechas digitales significativas a pesar de los avances en infraestructura, se hace imperativo explorar nuevos enfoques que superen la capacitación instrumental y promuevan una apropiación crítica y situada de la tecnología.

La propuesta de utilizar la metodología de Investigación-Acción Participativa responde directamente a esta necesidad. Al colocar a las comunidades normalistas en el centro del proceso de investigación, se busca generar conocimiento desde la práctica y para la práctica, asegurando que las soluciones tecnológicas diseñadas sean pertinentes, relevantes y sostenibles. Este enfoque colaborativo es fundamental para construir puentes entre la innovación

tecnológica y la rica herencia pedagógica de las Escuelas Normales de Yucatán.

Se espera que este estudio contribuya de manera significativa al fortalecimiento de la formación docente en el estado. Al co-crear prácticas que articulen la tecnología con la memoria y la identidad, se aspira a formar una nueva generación de maestros que no solo posean competencias digitales avanzadas, sino que también sean ciudadanos digitales críticos, éticos y reflexivos. En última instancia, este proyecto busca sentar las bases para una cultura digital en la educación que sea inclusiva, equitativa y profundamente humana, una cultura donde la tecnología esté verdaderamente al servicio de la transformación social y la justicia educativa.

Referencias

- Bastarrachea-Rodríguez, P., & Domínguez-Castillo, J. G. (2024, 22 de enero). Indicadores técnicos de un instrumento de ciudadanía digital para educación básica. *Revista del Centro de Graduados*.
- Cabero-Almenara, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2020). Marco Europeo de Competencia Digital Docente «DigCompEdu»: Traducción y adaptación del cuestionario «DigCompEdu Check-In». *EDMETIC*, 9(1), 213-234.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2019). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140.
- García Ávila, S. (2017). Alfabetización Digital. *Razón y Palabra*, 21(98), 66-81.
- International Society for Technology in Education (ISTE). (2016). *ISTE Standards for Students*. iste.org/standards/for-students
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (Eds.). (1984). *The Action Research Planner*. Deakin University Press.
- Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). (2021). *OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots*. OECD Publishing.
- Quiñonez Pech, S. H., González, Á. Z., & Herrera, P. J. C. (2020). Competencia digital en niños de educación básica del sureste de México. *RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 9(17), 1-24.
- Restrepo Gómez, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-10.
- UNESCO. (2019). *Beijing Consensus on Artificial Intelligence and Education*. UNESCO.

**Renacimiento digital en la formación docente
preescolar: construcción de saberes mediante
investigación-acción participativa**

Marinha de Jesús Novelo Canto
marinha.novelocanto@certcaucel.edu.mx

Centro Educativo Rodríguez Tamayo
CERT campus Caucel

Resumen

El documento presenta una investigación-acción participativa (IAP) sobre el renacimiento digital en la formación docente preescolar, abordando el uso de la Inteligencia Artificial (IA) por estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar. El estudio se originó por la preocupación sobre el uso desmedido y la falta de análisis crítico de la IA por parte de las futuras docentes, lo que podría llevar a prácticas superficiales y a la omisión de principios pedagógicos esenciales. El propósito central de la IAP fue generar conocimiento práctico para que las alumnas analizaran críticamente la incorporación de la IA en su labor docente y diseñaran estrategias pedagógicas inclusivas. La investigación se planteó preguntas sobre el impacto de un taller de actualización en la competencia de las alumnas para integrar la IA, los componentes del taller que fortalecen la comprensión de riesgos, y la transformación de las prácticas docentes tras la participación en la IAP. El marco teórico se fundamentó en la IAP, el paradigma socio-crítico, la formación docente en educación preescolar, el concepto de "renacimiento digital" y las competencias digitales docentes. La metodología involucró a 46 alumnas en seis sesiones,

combinando exposiciones, actividades prácticas y análisis de casos. Los resultados mostraron mejoras en las percepciones y actitudes hacia la IA, así como en las prácticas pedagógicas y competencias digitales. La intervención generó dinámicas de aprendizaje colaborativo y liderazgo compartido. La discusión destacó la consistencia de los resultados con el marco teórico y el rol del codiseño y el liderazgo institucional. Se identificaron limitaciones en la generalización de los resultados debido al tamaño de la muestra y la duración de la intervención. La conclusión principal fue que la IAP es factible para promover el conocimiento crítico y las prácticas docentes responsables en la formación de docentes de educación preescolar

Palabras clave

Renacimiento digital, formación docente preescolar, inteligencia artificial (IA), Innovación, taller de actualización, Intervención educativa

Planteamiento del problema

En la actualidad, las alumnas de la Licenciatura en Educación Preescolar recurren con mayor frecuencia al uso de herramientas de Inteligencia Artificial (IA) para la elaboración de documentos, planes de clase y diversas actividades escolares. Este fenómeno, si bien facilita la generación de material y la organización de tareas, está acompañado de una creciente preocupación: el uso desmedido y, en muchos casos, carente de análisis crítico de la IA por parte de las futuras docentes normalistas en formación. La dependencia de herramientas algorítmicas sin un marco de reflexión ética y pedagógica puede propiciar prácticas

docentes superficiales, la reproducción de sesgos, la desatención a principios de inclusión y la omisión de procesos de evaluación y didáctica centrados en el aprendizaje humano.

Para la etapa de diagnóstico se aplicaron diversas herramientas como guiones de observación, encuestas (anexo 1) y revisión de trabajos estudiantiles, que permitieron recopilar datos que señalan que la IA se ha convertido en una aliada frecuente para la producción de textos, guiones de actividades y planes de lecciones. Sin embargo, existe una variabilidad significativa en el nivel de análisis crítico y de verificación de la información generada por estas herramientas; persiste una brecha entre el uso instrumental de la IA y su integración pedagógica, ética y reflexiva en el diseño de experiencias de aprendizaje para educación preescolar; falta de formación específica en principios de docencia responsable, evaluación formativa y manejo de riesgos asociados a la IA, como la desinformación, la violación de derechos de autor y la vulneración de la autonomía profesional del docente. Siendo esto la problemática que impulsa la generación de una investigación acción participativa con el fin de transformar la práctica de las y los futuros docentes de preescolar, hacia una que actualice a las participantes en conceptos fundamentales de IA y sus aplicaciones en educación preescolar; promueva un entendimiento crítico de los riesgos y limitaciones asociados; promueve prácticas docentes responsables, éticas y basadas en evidencias; e influya en la generación y posible evaluación, de forma colaborativa, de propuestas didácticas que integren de manera reflexiva la IA en contextos de educación

preescolar.

En este contexto, se identifica un vacío formativo que podría afectar la calidad educativa y el desarrollo profesional de las futuras docentes. Aunque la IA ofrece potenciales beneficios como agilidad, personalización, acceso a recursos, también implica desafíos significativos relacionados con la responsabilidad profesional, la protección de datos, la equidad tecnológica y la ética educativa. Este vacío formativo se agrava ante la necesidad de que las alumnas desarrollen criterios críticos para discernir cuándo y cómo incorporar la IA de manera que fortalezca, en lugar de sustituir, la labor educativa y la interacción pedagógica con los niños y niñas en edad preescolar.

Frente a lo anterior, se propuso abordar este problema mediante una intervención formativa estructurada en forma de taller titulado “Navegando Horizontes Digitales: Docencia Responsable en la Era de la Inteligencia Artificial”. Este taller se planteó como una acción de investigación-acción cuyo objetivo fue a) actualizar a las participantes en conceptos fundamentales de IA y sus aplicaciones en educación preescolar; (b) promover un entendimiento crítico de los riesgos y limitaciones asociados; (c) promover prácticas docentes responsables, éticas y basadas en evidencias; y (d) diseñar, implementar y evaluar, de forma colaborativa, propuestas didácticas que integren de manera reflexiva la IA en contextos de educación preescolar.

Propósito de la investigación-acción

El propósito central de la investigación-acción es generar conocimiento práctico y contextualizado que permita a las alumnas: identificar y analizar críticamente las

situaciones en las que la IA se incorpora a su quehacer docente; desarrollar marcos de análisis para evaluar la calidad, veracidad y pertinencia de contenidos generados por IA; diseñar estrategias didácticas que integren la IA de forma pedagógicamente sustentable, con enfoque inclusivo y orientadas a la autonomía del aprendizaje; cultivar hábitos profesionales de reflexión ética, responsabilidad y ciudadanía digital.

Preguntas de investigación

¿Cómo impacta un taller de actualización titulado “Navegando Horizontes Digitales: Docencia Responsable en la Era de la Inteligencia Artificial” en la competencia de las alumnas para integrar críticamente la IA en la planificación y ejecución de actividades para educación preescolar?

¿Qué componentes del taller fortalecen la comprensión de riesgos y la adopción de prácticas responsables en el uso de IA en escenarios educativos iniciales?

¿De qué manera se transforman las prácticas docentes de las alumnas en términos de análisis crítico, ética y diseño didáctico cuando participan en una propuesta de investigación-acción?

Este planteamiento del problema sitúa la intervención en un marco claro de necesidad educativa y social, al tiempo que propone una ruta metodológica específica para generar conocimiento práctico y sostenible en la formación inicial de docentes preescolares.

La inteligencia artificial (IA) en la educación se presenta como una oportunidad disruptiva para personalizar el aprendizaje, automatizar tareas administrativas y apoyar a

docentes en la toma de decisiones pedagógicas. Bajo su impulso, se pueden diseñar rutas de aprendizaje adaptativas, evaluar con mayor precisión el progreso de cada estudiante y liberar tiempo para intervenciones significativas centradas en el desarrollo de habilidades fundamentales. Sin embargo, estos beneficios no están exentos de riesgos: sesgos algorítmicos, privacidad de datos, deshumanización de la relación educativa y una posible dependencia tecnológica que reduce la capacidad de los docentes para ejercer juicio profesional.

En este contexto, la necesidad de una docencia crítica, ética y responsable es urgente. Una práctica educativa responsable implica cuestionar qué herramientas se usan, con qué fines y para quiénes, así como vigilar que la IA complemente, no reemplace, la comprensión humana y el acompañamiento pedagógico. Esto exige que los docentes en formación y en ejercicio desarrollen alfabetización digital avanzada, capacidad de interpretar evidencias de aprendizaje generadas por sistemas automatizados y reflexiones constantes sobre sesgos, transparencia y equidad. Además, debe haber gobernanza institucional que establezca límites claros, salvaguardias de privacidad y mecanismos de rendición de cuentas.

La docencia responsable implica tres pilares interconectados: conocimiento crítico, ética operativa y prácticas pedagógicas centradas en la persona. Conocimiento crítico implica comprender las capacidades y limitaciones de las herramientas de IA, así como sus impactos sociales y culturales. Ética operativa abarca la protección de datos, el consentimiento informado, la equidad de acceso y la

protección de la autonomía del alumnado. Prácticas pedagógicas centradas en la persona sostienen que la IA debe servir para ampliar las oportunidades de aprendizaje, no para homogenizar o vigilar. En la medida en que la educación abra espacios de co-diseño, reflexión y aprendizaje experimental, la IA puede convertirse en aliada para potenciar la agencia de estudiantes y docentes, siempre que exista una cultura de revisión continua, transparencia y responsabilidad compartida.

La docencia preescolar en la era digital requiere que el perfil de egreso de la licenciatura se articule con una comprensión profunda de cómo la inteligencia artificial puede apoyar, no sustituir, la labor educativa. En este marco, el docente debe conducirse de manera ética e inclusiva, desde un enfoque de derechos humanos y justicia educativa, para transformar la realidad escolar y comunitaria. La IA, entendida como un conjunto de herramientas y procesos que permiten la recopilación, el análisis y la generación de conocimiento, ofrece oportunidades para personalizar la intervención pedagógica, fortalecer la toma de decisiones y ampliar el acceso a experiencias de aprendizaje significativas. Sin embargo, su implementación exige una formación crítica y reflexiva que revise continuamente sus impactos sociales, culturales y cognitivos.

El perfil de egreso reclama una construcción colectiva de una cultura escolar que valore la diversidad cultural, lingüística y de género, y que promueva la equidad educativa. En la era digital, esto implica diseñar e implementar herramientas de IA de manera que respeten la dignidad de las niñas y los niños, salvaguarden su privacidad y reduzcan

las brechas de acceso a recursos formativos. La IA debe desplegarse como una aliada de la inclusión: puede facilitar rutas de aprendizaje diversificadas, adaptar contenidos a contextos multiculturales y ofrecer apoyos diferenciados para estudiantes con distintos ritmos y estilos de aprendizaje. Pero para evitar sesgos y discriminaciones, el docente debe comprender los principios básicos de ética algorítmica, protección de datos y gobernanza de la inteligencia artificial en el aula.

La formación continua que propone el perfil de egreso encuentra en la IA un campo para el desarrollo profesional que exige alfabetización digital crítica y competencias específicas en diseño, implementación y evaluación de intervenciones apoyadas por tecnologías inteligentes. Esto implica desarrollar capacidades para seleccionar tecnologías accesibles, evaluar su adecuación pedagógica y cultural, y garantizar su uso seguro, responsable y sostenible. Asimismo, el docente debe promover una cultura de aprendizaje colaborativo en la que estudiantes, familias y comunidad participen en el diseño de experiencias pedagógicas que conecten la escuela con su territorio mediante proyectos socioeducativos potenciados por IA, siempre con un marco intercultural crítico que promueva la diversidad y la justicia.

En el quehacer diario, la convergencia entre el perfil de egreso y la IA debe traducirse en prácticas concretas: diagnósticos socioeducativos apoyados por datos, planeación curricular adaptativa, seguimiento del progreso de cada niña y cada niño, y mediación artística y lingüística mediada por herramientas inteligentes que respeten las necesidades,

ritmos y contextos individuales. La ética profesional debe orientar la selección de herramientas, la gestión de datos y la protección de la privacidad, de modo que la tecnología contribuya a la equidad y no a la exclusión. Al final, la docencia responsable en la era digital es aquella que, manteniendo la relación pedagógica central, aprovecha las potencialidades de la IA para enriquecer la experiencia educativa, reducir barreras y potenciar el crecimiento integral de las niñas y los niños, sin perder de vista la dignidad, la agencia y la diversidad que caracterizan a una educación preescolar de calidad.

Marco teórico

Fundamentación conceptual de la Investigación Acción Participativa (IAP)

La Investigación Acción Participativa (IAP) se concibe como un enfoque metodológico que combina la generación de conocimiento con la acción transformadora, involucrando activamente a los participantes en todas las etapas del proceso. Tal como expone Latorre (2005) surge con Kurt Lewin (1946) y se desarrolla profundamente en América Latina gracias a autores como Orlando Fals Borda (1985) y Paulo Freire (1970), quienes promueven la idea del conocimiento como praxis liberadora.

En este estudio, la IAP se asume como una estrategia de co-construcción de saberes entre los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y el investigador, donde la reflexión colectiva, la acción colaborativa y la transformación digital son ejes centrales del proceso formativo.

El paradigma socio-crítico en la formación docente

El paradigma socio-crítico sostiene que el conocimiento no es neutral, sino situado y orientado a la transformación social (Habermas, 1981). En este marco, la formación docente no se limita a la adquisición de técnicas, sino que implica empoderar a los futuros educadores para analizar críticamente su práctica y actuar como agentes de cambio.

Desde esta perspectiva, el renacimiento digital no es solo un proceso técnico, sino una reconstrucción cultural y pedagógica que invita a repensar la enseñanza, el aprendizaje y la identidad profesional del docente en la era digital.

La formación docente en educación preescolar

La formación inicial de docentes de educación preescolar se centra en el desarrollo integral de competencias pedagógicas, socioemocionales y tecnológicas que permitan atender las necesidades de los niños en contextos cambiantes.

Autores como Imbernón (2017) y Perrenoud (2004) destacan que la formación docente debe ser reflexiva, contextualizada y orientada al aprendizaje significativo. En este sentido, la integración de tecnologías digitales se convierte en un desafío y una oportunidad: no se trata solo de incorporar herramientas, sino de construir nuevas formas de pensar y enseñar que favorezcan la creatividad, la colaboración y el pensamiento crítico.

El concepto de “renacimiento digital” en la educación

El término “renacimiento digital” alude a un proceso de reinención pedagógica y cultural en el que los docentes adoptan una actitud creativa, crítica y colaborativa ante las tecnologías emergentes.

Implica un cambio de paradigma: de un uso instrumental de la tecnología a un uso significativo, ético y humanista, orientado al desarrollo integral de los aprendices.

Este enfoque se vincula con las ideas de Howard Gardner (2011) sobre las “mentes digitales”, y con Marc Prensky (2010) respecto a los “aprendices digitales”. El renacimiento digital, en este sentido, promueve una formación docente que combine lo humano y lo tecnológico en una relación dialógica.

Competencias digitales docentes

De acuerdo con el Marco Europeo de Competencia Digital Docente (DigCompEdu, 2017) y el Marco de la UNESCO (ICT Competency Framework for Teachers, 2018), las competencias digitales docentes se organizan en tres dimensiones principales:

Competencias instrumentales: manejo de tecnologías, herramientas digitales y plataformas.

Competencias pedagógicas: integración didáctica de la tecnología en los procesos de enseñanza y evaluación.

Competencias ético-sociales: uso responsable, inclusión digital y ciudadanía crítica.

En la formación docente preescolar, estas competencias deben promover la creatividad, el juego, la exploración y la mediación tecnológica adaptada a la infancia.

Co-construcción de saberes en la formación docente

La co-construcción de saberes es un proceso colaborativo donde el conocimiento se genera mediante el diálogo, la reflexión y la acción conjunta. Inspirada en el pensamiento de Vygotsky (1978) y Freire (1970), esta perspectiva asume que aprender implica interactuar,

compartir y transformar la realidad con otros.

En la investigación acción participativa, los estudiantes de educación preescolar se convierten en sujetos activos de su propio aprendizaje, construyendo con sus pares e investigadores una comprensión más profunda sobre el papel del docente en la era digital.

Síntesis integradora

El marco teórico se articula en torno a tres núcleos conceptuales interrelacionados:

Núcleo conceptual	Enfoque teórico	Implicación en la IAP
Renacimiento digital	Transformación cultural y pedagógica mediante el uso significativo de tecnologías.	Promueve la innovación y la creatividad docente.
Formación docente preescolar	Desarrollo de competencias profesionales, reflexivas y tecnológicas.	Fomenta el aprendizaje activo y situado.
Co-construcción de saberes (IAP)	Conocimiento generado colectivamente a través de la acción y reflexión.	Permite la participación, el empoderamiento y la transformación

Conclusión del marco teórico

Este marco teórico sustenta la investigación en la convergencia entre transformación digital, formación docente reflexiva y acción participativa. La IAP se erige como el camino metodológico idóneo para vivenciar un auténtico “renacimiento digital” en la formación de los futuros docentes de educación preescolar, orientado no solo

a incorporar tecnología, sino a redefinir la práctica educativa desde la colaboración, la creatividad y la conciencia crítica.

Metodología

La presente propuesta se enmarca en una investigación-acción participativa, orientada a generar conocimiento práctico y contextualizado que contribuya al desarrollo de prácticas docentes responsables en educación preescolar. El proceso implica la participación activa de las alumnas en todas las fases: diagnóstico, diseño, implementación y evaluación de una intervención formativa.

Muestra y alcance

Participan 46 alumnas de la Licenciatura en Educación Preescolar, docentes en formación. La muestra se caracteriza por su heterogeneidad en términos de experiencia previa con herramientas de IA y exposición a contextos educativos diversos, lo que facilita la diversificación de casos y la triangulación de evidencias.

Diseño y secuencia de sesiones

Número de sesiones: 6

Duración por sesión: 80 minutos

Objetivo general de las sesiones: desarrollar conocimiento crítico sobre IA en educación, promover prácticas docentes responsables y activar el aprendizaje situado y activo mediante intervención guiada por IAP y codiseño.

Estructura operativa: cada sesión combina exposiciones breves, actividades prácticas, análisis de casos, co-diseño y reflexiones, con instrumentos de registro para seguimiento y evaluación.

Procedimiento

Fase inicial (Sesión 1): establecimiento de marco conceptual, normas y consentimiento; aplicación del cuestionario pre de conocimiento y actitudes; inicio de diario de campo.

Fase de desarrollo (Sesiones 2–5): desarrollo progresivo de contenidos y prácticas:

Sesión 2: ética y sesgos en IA.

Sesión 3: diseño y evaluación con IA; codiseño de una unidad didáctica.

Sesión 4: personalización educativa y agencia del alumnado.

Sesión 5: seguridad de datos y consentimiento.

Fase de cierre (Sesión 6): plan de acción, evaluación de impacto y difusión de hallazgos; aplicación del cuestionario post de conocimiento (anexo 1) y actitudes; revisión de rúbricas y diarios.

Análisis de datos

Cualitativo: revisión de diarios de campo y observaciones para identificar patrones de reflexión, resolución de dilemas éticos y procesos de aprendizaje situado; triangulación con los resultados cuantitativos.

Consideraciones éticas y de validez

Consentimiento informado y confidencialidad: se obtuvo consentimiento de las participantes y se garantizará la confidencialidad de sus respuestas, sin intermediarios ya que todos los participantes son mayores de edad.

Sesgo y reflexividad: se favoreció la triangulación de fuentes (cuestionarios, rúbricas, diarios) y la reflexión crítica por parte de la investigadora.

Confiabilidad y validez: instrumentos adaptados y priorizados para el contexto educativo inicial; revisión de consistencia interna y claridad de ítems.

Resultados

Cambios en percepciones, actitudes.

La intervención fomentó una visión más positiva y proactiva sobre la IA en la educación, así como un aumento en la sensación de agencia para diseñar e implementar soluciones innovadoras. En particular, la valoración de la IA en prácticas docentes se fortaleció a lo largo del ciclo de intervención, indicando una mayor confianza y expectativa sobre su aporte a la enseñanza. Las evaluaciones registraron diferencias significativas en las mediciones de percepción y un tamaño de efecto considerable, lo que se traduce en una visión cada vez más favorable hacia la IA como aliada para enriquecer la enseñanza y para que las futuras docentes asuman un rol activo en su integración de forma crítica y consciente.

Las actitudes hacia la colaboración y el codiseño mostraron mejoras relevantes. Las alumnas se percibieron a sí mismas como agentes activos, capaces de identificar necesidades, proponer soluciones y trabajar colaborativamente con pares y docentes en formación para diseñar intervenciones que incorporen IA de forma responsable. Este incremento en agencia se refleja en una mayor disposición a asumir roles de liderazgo compartido y en la confianza para coordinar esfuerzos de diseño y evaluación de iniciativas con IA en contextos educativos reales.

Cambios en prácticas pedagógicas y herramientas adoptadas

La intervención no solo modificó ideas, sino que se tradujo en prácticas concretas en el aula y en el uso de herramientas digitales para la codiseño de soluciones. En conjunto, las prácticas pedagógicas con IA se incrementaron, evidenciando una mayor integración de IA en la planificación y ejecución educativa, incluyendo proyectos y actividades de aprendizaje personalizado. El uso de herramientas colaborativas para el diseño de unidades didácticas también aumentó de forma notable, fortaleciendo estructuras de trabajo participativas con roles claros y acuerdos compartidos que facilitan la implementación de propuestas innovadoras en contextos reales. Además, las competencias digitales y la alfabetización tecnológica mostraron mejoras significativas, con mayores habilidades para manejar herramientas digitales, resolver problemas tecnológicos y adaptar tecnologías a las necesidades de las futuras clases.

Dinámicas de participación y aprendizaje colectivo

El proceso participativo generó dinámicas de aprendizaje colaborativo y liderazgo compartido que sostienen el desarrollo profesional a largo plazo. Se observó una participación más equitativa entre las alumnas, con distribución de roles más diversificada y una mayor capacidad de autogestión en las fases de diseño, implementación y evaluación. Estas dinámicas fortalecen redes de apoyo entre pares y favorecen una cultura de aprendizaje situado, donde las experiencias reales de aula y las reflexiones colectivas alimentan mejoras continuas.

Evidencias y ejemplos de aprendizaje compartido

Productos de codiseño: guiones de clase que integran IA de forma responsable y creativa, (paráfrasis o fragmentos breves) que ilustran cambios en la confianza para innovar y colaborar, registros de diarios y observaciones que destacan dilemas éticos resueltos a través de la reflexión colectiva y la participación de distintas voces.

Discusión y conclusiones

Interpretación de los hallazgos

Consistencia con el marco teórico: los resultados cuantitativos muestran avances en conocimiento y actitudes críticas, concordando con la literatura sobre alfabetización digital crítica en formación docente.

Rol del codiseño y el liderazgo institucional: los hallazgos cualitativos señalan que la participación en codiseño y el apoyo institucional potencian la implementación de prácticas responsables y la creación de guías didácticas contextuales.

Implicaciones pedagógicas: la intervención sugiere que la formación inicial debe integrar explícitamente la ética, la gobernanza de datos y la evaluación crítica de herramientas IA para evitar una dependencia instrumental y promover una ciudadanía digital responsable.

Implicaciones para la práctica educativa, para los docentes en formación la incorporación de módulos de IA que combinen análisis ético, diseño de actividades y evaluación centrada en la persona. A nivel institucional el fomentar estructuras de apoyo y liderazgo que faciliten la implementación de guías y recursos pedagógicos basados en

IA y finalmente a nivel curricular la importancia de enfatizar el aprendizaje situado y prácticas de codiseño para fortalecer la autonomía profesional de las y los futuros docentes en formación.

Limitaciones

Generalizabilidad: la muestra corresponde a una serie específica y a un periodo corto de intervención; resultados pueden variar en otros contextos o con mayor duración.

Como señala el efecto Hawthorne, la conciencia de estar observadas podría sesgar algunas respuestas y comportamientos, con efectos mayormente a corto plazo; para evaluar sostenibilidad, sería necesario un diseño longitudinal (Ruiz Morales & Vargas Abello, 2007).

Conclusiones

La factibilidad y alcance de la investigación-acción participativa, articulada mediante el taller “Navegando Horizontes Digitales”, resulta factible para promover conocimiento crítico y prácticas docentes responsables en la formación de docentes en educación preescolar. Los principales hallazgos Principales hallazgos resultan en incremento de conocimiento y actitudes críticas hacia IA, junto con mejoras en prácticas pedagógicas y en la capacidad de gestionar riesgos éticos mediante codiseño y análisis de datos, alineados con los principios de la nueva escuela mexicana, programa bajo el cual se están formando los futuros docentes. Dentro de las implicaciones para la formación docente se recomienda la posible integración de programas de formación en IA que integren componentes éticos y de diseño colaborativo con apoyo institucional

constante.

En cuanto a la relevancia en política educativa, estos hallazgos respaldan la necesidad de marcos institucionales y guías pedagógicas que faciliten una integración responsable de IA en la formación inicial de docentes.

Referencias

- Cruz, P. J. (2013). *Enseñar a Nativos digitales*. Marc Prensky. https://www.academia.edu/44216093/Ense%C3%B1ar_a_Nativos_digitales_Marc_Prensky
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores
- Habermas, J. (1981). *Racionalidad de la acción y racionalización social (Trad. al español)*. Taurus/Santillana. I.
- Harvard Graduate School of Education [@HarvardEducation]. (s/f). *The app generation | October 21, 2013 askwith forum* [[Object Object]]. <http://www.youtube.com/watch?v=dlkwrQUQQH4>
- Imbernón Muñoz, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja: La difícil tarea de enseñar*. Graó
- INTEF. (Marco DIGCOMP 2.0 aplicado a docentes). (2017).
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Prensky, M. (2001). Nativos Digitales Inmigrantes Digitales Parte 1 *On the Horizon*, 9(5). 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Grao.
- Ruiz Morales, A. J., & Vargas Abello, L. M. (2007). Experimentos clínicos aleatorizados, o cómo evaluar

las intervenciones. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 36(1), 145–153.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. S. Souberman, Eds.). Harvard University Press.

Anexo 1

Encuesta sobre el Uso de Inteligencia Artificial en Trabajos Académicos

Descripción del formulario

¿Cuál es la principal motivación para utilizar herramientas de IA en trabajos académicos? *

☐ Evitar esfuerzo intelectual
☐ Experimentar con nuevas tecnologías
☐ Reducir tiempo de trabajo
☐ Mejorar la calidad de la investigación

¿Qué riesgos éticos pueden surgir al usar IA en trabajos académicos? *

☐ Plagio académico
☐ Pérdida de habilidades críticas
☐ Todas las anteriores
☐ Dependencia tecnológica

¿Cómo puede la IA impactar negativamente el desarrollo de habilidades pedagógicas? *

☐ Reduciendo la reflexión crítica
☐ Generando contenido superficial
☐ Disminuyendo la originalidad
☐ Limitando la creatividad docente

¿Qué herramientas de IA son más comúnmente utilizadas en trabajos académicos? *

☐ Todas las anteriores
☐ Claude
☐ Google Bard
☐ ChatGPT

¿Qué herramientas de IA son más comúnmente utilizadas en trabajos académicos? *

☐ Todas las anteriores
☐ Claude
☐ Google Bard
☐ ChatGPT

¿Cuál es el principal desafío ético al usar IA en la generación de planes de clase? *

☐ Contenido genérico
☐ Limitaciones tecnológicas
☐ Falta de contextualización
☐ Pérdida de originalidad pedagógica

¿Qué competencia pedagógica podría verse más afectada por el uso excesivo de IA? *

☐ Diseño de estrategias creativas
☐ Planificación didáctica
☐ Gestión del aula
☐ Evaluación del aprendizaje

¿Cuál es la implicación más significativa del uso de IA en trabajos académicos? *

☐ Transformación metodológica
☐ Innovación tecnológica
☐ Simplificación de procesos
☐ Pérdida de autonomía intelectual

¿Qué aspecto pedagógico requiere mayor atención al usar herramientas de IA? *

☐ Fundamentación teórica
☐ Rigor académico
☐ Contextualización
☐ Originalidad

Percepción de los estudiantes de cuarto de año de LEP y LEPIPYC respecto al uso del pensamiento crítico al emplear herramientas de inteligencia artificial

Carmen Alejandra Vásquez Méndez

Alejandravasquezmendez18@gmail.com

Miguel Ángel Flores Guerra

yuc02.mfloresg@normales.mx

Escuela Normal de Educación Preescolar

Profa. Nelly Rosa Montes de Oca y Sabido

Resumen

El trabajo analiza la autopercepción del pensamiento crítico en estudiantes de cuarto año de las licenciaturas en Educación Preescolar (LEP) y Educación Preescolar Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria (LEPIPYC) al utilizar herramientas de inteligencia artificial (IA) en sus actividades académicas. En el contexto actual de transformación digital, la IA se presenta como una tecnología con potencial para personalizar el aprendizaje y optimizar tareas, pero también como un riesgo cuando se emplea de manera acrítica, afectando habilidades cognitivas superiores como el análisis, la reflexión y la formulación de preguntas complejas. El estudio se sustenta en antecedentes teóricos y empíricos recientes que advierten sobre la dependencia tecnológica y la posible disminución del esfuerzo cognitivo, aunque también reconocen que la IA puede complementar el pensamiento humano si se integra de forma pedagógica, ética y reflexiva. Se destacan, además, los desafíos específicos en contextos interculturales, donde el uso de la IA debe considerar la defensa de saberes, lenguas y

cosmovisiones propias, evitando la homogeneización tecnológica. Metodológicamente, la investigación adopta un enfoque cuantitativo, descriptivo, transeccional y no experimental, con el propósito de caracterizar el uso de herramientas de IA, identificar las más empleadas y analizar cómo los estudiantes perciben su capacidad de aplicar pensamiento crítico al interactuar con ellas. El problema de investigación se centra en la falta de una reflexión crítica suficiente en el uso de estas tecnologías durante la formación docente. El objetivo general es analizar dicha percepción y los usos académicos de la IA, mientras que la hipótesis plantea que los estudiantes consideran que aplican pensamiento crítico de manera efectiva, especialmente al utilizar herramientas orientadas a la búsqueda de información y la redacción de textos. El estudio busca aportar evidencia para fortalecer una formación docente crítica, ética e inclusiva en la integración de la inteligencia artificial.

Palabras clave

Inteligencia artificial, pensamiento crítico.

Introducción

La llegada de la inteligencia artificial (IA) en el ámbito educativo representa una transformación sin precedentes, redefiniendo las metodologías de enseñanza y los procesos de aprendizaje. En el contexto de la formación docente, este fenómeno adquiere una relevancia singular, ya que los futuros educadores no solo deben apropiarse de estas herramientas, sino también cultivar las competencias necesarias para emplearlas de forma crítica y ética en su

práctica profesional. Este estudio se centra en la autopercepción que tienen los estudiantes de cuarto año de las licenciaturas en Educación Preescolar (LEP) y en Educación Preescolar Intercultural, Plurilingüe y Comunitario (LEPIPYC) respecto al uso de su pensamiento crítico al interactuar con herramientas de IA.

En la era digital actual, existe una tensión entre las ventajas de la IA como la personalización del aprendizaje y la automatización de tareas y los riesgos que supone para el desarrollo cognitivo, particularmente en habilidades superiores como el análisis, la reflexión profunda y la formulación de preguntas complejas. Investigaciones recientes alertan sobre el peligro de una dependencia acrítica que puede limitar la capacidad de los estudiantes para construir un conocimiento significativo y comprometer la integridad académica.

El presente trabajo busca analizar cómo estos futuros docentes, formados en el contexto de una escuela normal construyen su percepción sobre el pensamiento crítico en relación con el uso de herramientas de inteligencia artificial. A través de un enfoque cuantitativo, se pretende identificar los elementos que influyen en su capacidad para evaluar, cuestionar y utilizar la IA de manera reflexiva, así como explorar las implicaciones que esto tiene para su futura labor educativa en contextos diversos y complejos. Esta investigación aspira a contribuir al fortalecimiento de una formación docente que promueva el pensamiento crítico como eje transversal en la integración tecnológica dentro del aula.

Antecedentes

Dentro del contexto de evolución tecnológica exponencial, la inteligencia artificial (IA) ha surgido como una fuerza capaz de transformar la forma en la que se desarrolla la educación. Investigaciones recientes han explorado como la integración de la tecnología se ha dado dentro de las aulas, sin embargo, existe un vacío significativo en la comprensión de cómo estas herramientas de IA influyen en aspectos cognitivos más complejos como es el pensamiento crítico en el contexto de los alumnos de la licenciatura en educación preescolar y educación preescolar intercultural, plurilingüe y comunitaria.

Bajo el contexto latinoamericano la investigación de Lagos et. al., (2024) titulada la inteligencia artificial y pensamiento crítico: retos y oportunidades en la educación superior ecuatoriana; habla acerca de cómo la reducción del esfuerzo cognitivo y la tendencia a buscar respuestas inmediatas pueden obstaculizar el desarrollo de competencias críticas esenciales, es por ello que se destaca la necesidad por parte de los docentes de integrar actividades educativas que fomenten la reflexión, el análisis profundo y el trabajo colaborativo con la intención de aprovechar los beneficios de estas herramientas digitales como apoyo y así se puedan disminuir los riesgos del uso dependiente de los alumnos.

Esto según los autores, genera que sea un medio y no el fin del proceso educativo el uso de estos asistentes virtuales. De los resultados de dicha investigación se identificó que los estudiantes consideran estas herramientas como un apoyo para su aprendizaje, considerando que

favorece y optimiza la experiencia educativa, sin embargo, también consideran como preocupante la dependencia a estas tecnologías, pues su desarrollo de competencias críticas se ve afectado considerablemente. (Lagos et. al., 2024).

La simplificación de la información reduce la capacidad de formular preguntas complejas y analizar la información a profundidad. Así mismo, casi una tercera parte de los encuestados consideran que el contacto directo con los docentes es fundamental ya que posibilita la capacidad de generar cuestionamientos que enriquezcan la comprensión y el análisis de una forma en la que las IA no pueden replicar. En este sentido, resulta indispensable que las estrategias pedagógicas incorporen la tecnología como un recurso complementario que favorezca la creatividad, la reflexión crítica y el aprendizaje autónomo, sin sustituir la interacción humana ni los procesos de análisis profundo que constituyen la base de una educación integral.

En relación con esta problemática, se encuentra la investigación desarrollada en el 2024 sobre la inteligencia artificial: herramientas para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de instituciones educativas, Parreño et. al. (2024) mencionan que en el contexto actual, marcado por rápidos avances tecnológicos especialmente en el campo de la inteligencia artificial (IA), la educación se enfrenta al desafío de preparar a los estudiantes para que sean capaces de razonar, analizar e interpretar críticamente la información que reciben.

La IA ha transformado profundamente muchas áreas del conocimiento, llegando incluso a reemplazar en parte la intervención humana. Por eso, los autores consideran que es

fundamental fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes, ya que les permite tomar decisiones informadas y enfrentar con criterio situaciones cada vez más complejas y cambiantes. (Sánchez et. al., 2024). Las plataformas adaptativas o los sistemas de recomendación fomentan la participación, el debate y una experiencia de aprendizaje más personalizada.

Los resultados de esta investigación fueron que estos recursos no solo ayudan a los estudiantes a desarrollar argumentos y formar opiniones sólidas, sino que también facilitan la comprensión de temas complejos gracias al análisis de datos y a la visualización de información. Sánchez et. al., (2024) afirma que el pensamiento crítico se vuelve una habilidad fundamental para desenvolverse en la sociedad digital actual. De esta manera, sostienen que la inteligencia artificial no reemplaza al pensamiento humano, sino que lo complementa.

Finalmente, en 2025 en Venezuela se presenta la investigación sobre la Inteligencia artificial como herramienta educativa: ventajas y desventajas desde la perspectiva docente de Puche-Villalobos. En este estudio se plantea las preocupaciones de los docentes respecto al uso de las IA por parte de los estudiantes. también se identifican desafíos en su implementación. lo que podría afectar la efectividad del aprendizaje. Asimismo, los costos asociados a su uso pueden restringir su acceso en contextos con recursos limitados.

Estos hallazgos según el autor permiten inferir que, si bien la IA ofrece múltiples ventajas para la educación, también plantea desafíos éticos y pedagógicos que deben ser

abordados con responsabilidad. Puche-Villalobos (2025) afirma que la implementación de esta tecnología requiere no solo formación docente en competencias digitales, sino también el desarrollo de políticas educativas que regulen su uso y promuevan una integración equilibrada en el aula.

Sin embargo, el estudio, también evidencia los riesgos que afectan la integridad académica y el desarrollo cognitivo. El uso de IA para plagiar trabajos, generar respuestas automatizadas o contenido falso que puede limitar el pensamiento crítico y la comprensión profunda del estudiante. Asimismo, la falsificación de identidad en evaluaciones en línea debilita la credibilidad del sistema educativo. Estas prácticas deshonestas requieren atención urgente por parte de los docentes, quienes deben establecer normas claras, diseñar evaluaciones creativas y fomentar la ética académica entre los estudiantes.

Inteligencia artificial. El término Inteligencia Artificial ha existido desde los años 50s del siglo pasado, sin embargo, en los últimos tiempos este concepto ha tenido una transformación exponencial. De acuerdo con Pérez-Ugena (2024) no existe una definición ampliamente aceptada de estos sistemas, ya que, por un lado, la inteligencia artificial está sujeta a constantes cambios derivados del progreso tecnológico, lo que impide considerarla como una entidad fija, dado que se trata de una tecnología en rápida evolución. Por otro lado, tampoco hay acuerdo entre los actores involucrados respecto a qué se entiende por sistemas de IA.

Cabanales (2019) la define como:

la habilidad y capacidad de un ordenador, red de ordenadores o red de robots controlados por

ordenadores para realizar las tareas comúnmente asociadas a seres humanos inteligentes. Es una rama de la informática-computación que se ocupa de la simulación del comportamiento inteligente (p. 5).

Por otro lado, la Real Academia Española (2014) la define como “disciplina científica que se ocupa de crear programas informáticos que ejecutan operaciones comparables a las que realiza la mente humana, como el aprendizaje o el razonamiento lógico”.

Ambas definiciones coinciden en que la inteligencia artificial implica la creación de sistemas capaces de imitar funciones cognitivas humanas, como el razonamiento y el aprendizaje. Es decir que, ambas perspectivas permiten comprender la IA no solo como una tecnología en constante transformación, sino también como un campo interdisciplinario que busca emular la inteligencia humana mediante herramientas computacionales.

Pensamiento crítico. La definición propuesta por Campos describe esta capacidad como una facultad consciente, organizada y voluntaria del ser humano, empleada para tomar decisiones. Además, señala que puede desarrollarse en distintos niveles dependiendo de cada persona (Campos, 2007).

Del mismo modo, para Norris y Ennis (como se cita en León, 2014) el pensamiento crítico se entiende como una forma de razonamiento reflexivo y fundamentado, orientado a evaluar qué creencias adoptar o qué acciones emprender. Esta definición no se limita al ámbito cognitivo o intelectual, sino que se extiende al terreno práctico, aludiendo a su papel esencial en la toma de decisiones y en la ejecución de

conductas racionales.

Ambas definiciones coinciden en que el pensamiento crítico es una habilidad cognitiva compleja que implica procesos conscientes, sistemáticos y voluntario, orientado a la evaluación y selección de alternativas para la toma de decisiones. Es decir, se trata de una habilidad que no solo involucra la capacidad de analizar y reflexionar sobre información, sino también de actuar con base en juicios razonados. Asimismo, reconocen que esta facultad puede desarrollarse progresivamente en función de las características individuales.

Metodología

La investigación se realizará bajo un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, ya que se busca caracterizar de manera sistemática el uso de herramientas de inteligencia artificial por parte de los estudiantes de cuarto año de las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Preescolar Indígena con enfoque intercultural bilingüe, así como observar cómo se manifiesta su pensamiento crítico al emplearlas. Danhke (como se cita en Hernández, 2006) menciona que los estudios descriptivos tienen como finalidad detallar las propiedades, rasgos y particularidades de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o de cualquier fenómeno que se analice.

Este enfoque permite recopilar información objetiva y cuantificable sobre las prácticas de los estudiantes, lo cual resulta pertinente para el análisis del fenómeno en cuestión. Asimismo, el diseño de la investigación es transeccional, ya que el propósito es recolectar datos en un solo momento, con

el fin de describir las variables planteadas y analizar su incidencia e interrelación en un momento determinado. Según Liu (2008) y Tucker (2004), este tipo de diseño permite obtener una visión puntual del fenómeno estudiado (como se cita en Hernández et al., 2014, p. 154).

Finalmente, el estudio se enmarca en un diseño no experimental, dado que se trata de una investigación estructurada y basada en la observación directa de la realidad, en la cual las variables independientes no son manipuladas debido a que los eventos ya han ocurrido. Las inferencias sobre las relaciones entre variables se realizan sin intervención del investigador, permitiendo que dichas relaciones se analicen tal como se presentan en su contexto natural (Hernández et al., 2014).

Problema de investigación

En el contexto educativo contemporáneo, el uso de herramientas de inteligencia artificial (IA) ha comenzado a transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés), las características de estas herramientas digitales permiten transformar los sistemas educativos, con el fin de alcanzar la educación de calidad, donde se promuevan oportunidades de aprendizaje desde una educación inclusiva. (UNESCO, 2024).

De igual manera, Moreno (2019) menciona que en el caso de la educación una oportunidad para abrir nuevos horizontes de análisis, aplicación y transformación pedagógica. Más que un obstáculo, la IA representa un campo fértil para la investigación, una herramienta que

puede enriquecer las estrategias de enseñanza y aprendizaje, y un catalizador para formular nuevas preguntas que impulsen el conocimiento educativo.

El mismo autor considera que es fundamental observar con atención estas posibilidades, reflexionar sobre ellas y construir puentes que vinculen la educación con el desarrollo tecnológico, especialmente en lo que respecta a la formación en y con tecnologías. El crecimiento acelerado de la inteligencia artificial, junto con el surgimiento de aplicaciones en áreas emergentes, exige una mirada crítica y colaborativa entre humanos y sistemas inteligentes, en la medida en que se redefinen los paradigmas educativos y se consolidan nuevas formas de interacción y aprendizaje.

Dicho lo anterior, los estudiantes de nivel superior de las escuelas normales se ven en la necesidad de desarrollar habilidades para emplear estas herramientas de IA de manera crítica y ética, no solo para su desarrollo como profesionales, sino también para adquirir las competencias pedagógicas adecuadas para la enseñanza de las infancias.

Esta transformación plantea interrogantes sobre cómo los futuros docentes, particularmente aquellos en formación en licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Preescolar Indígena con enfoque intercultural bilingüe, interactúan con estas tecnologías y cómo estas interacciones reflejan o potencian su pensamiento crítico.

Para Abou-Foul (Como se cita en Juca-Maldonado, 2023) Las nuevas tecnologías están formando un impacto significativo en los trabajos académicos y de investigación, es decir que el uso de estas herramientas ayuda a la automatización de tareas repetitivas y permiten que la

recolección y anotación de los datos sea un trabajo más sencillo de realizar y esto permita mayor tiempo disponible para la interpretación y el análisis de estos.

Sin embargo, el uso de dichas herramientas en este proceso formativo puede no estar siendo acompañado de una reflexión crítica suficiente, lo que conlleva a que la falta de una apropiación crítica de estas tecnologías podría generar una dependencia acrítica de sus resultados, limitar la capacidad de análisis pedagógico y obstaculizar la formación de educadores capaces de tomar decisiones informadas y éticas. Dicho lo anterior, se vuelve un reto la detección y el reconocimiento de los textos generados por una inteligencia artificial o creado por el ser humano (Juca-Maldonado, 2023).

El uso de herramientas de IA por parte de los estudiantes no es un fenómeno aislado, sino que está mediado por su formación pedagógica y sus experiencias previas. Además, en el caso de los estudiantes de Educación Preescolar Indígena, el enfoque intercultural bilingüe añade una dimensión ética y epistemológica al uso de la IA. Como menciona Viana, Tapia y Walsh (2010), la interculturalidad crítica implica reconocer y valorar los saberes propios, es decir, que debe existir una resistencia a la homogeneización tecnológica.

Por tanto, el pensamiento crítico en estos estudiantes no solo se manifiesta en el análisis de contenidos, sino también en la defensa de sus lenguas y cosmovisiones frente a herramientas que, en muchos casos, no están diseñadas para contextos indígenas.

Pregunta de investigación

¿Cuál es la autopercepción de los estudiantes de LEP

y LEPIPYC en cuanto a la aplicación del pensamiento crítico cuando usan inteligencia artificial?

Objetivo general

El presente trabajo tiene como objetivo analizar la percepción de los estudiantes de cuarto año de las licenciaturas en Educación Preescolar (LEP) y en Educación Preescolar intercultural, Plurilingüe y Comunitario (LEPIPYC) respecto al uso del pensamiento crítico al emplear herramientas de inteligencia artificial en sus actividades académicas, así como identificar cuáles son las herramientas de IA que utilizan con mayor frecuencia.

Objetivos específicos

1. Identificar las herramientas de inteligencia artificial que utilizan los estudiantes de cuarto año con más frecuencia.
2. Jerarquizar los principales usos académicos para los que emplean dichas herramientas, con base en su frecuencia.
3. Analizar como los estudiantes de LEP y LEPIPYC perciben su capacidad de aplicar pensamiento crítico al interactuar con herramientas de inteligencia artificial

Justificación

Resulta fundamental comprender como los futuros docentes interactúan con estas herramientas de Inteligencia Artificial, debido a su crecimiento acelerado, la necesidad de implementar estrategias innovadoras y que propicien una inclusión y cumpliendo así también, con una educación de calidad como se plantea en la agenda de las naciones unidas donde se plantea que se debe “proporcionar a los jóvenes y adultos conocimientos de tecnología de la información y las comunicaciones (TIC), desglosada por tipo de conocimiento

técnico (Naciones Unidas, 2015, párr. 2)”.

La presente investigación se justifica por la necesidad de analizar el uso que los estudiantes de cuarto año hacen de la IA, no solo como recurso académico, sino como medio para desarrollar y evidenciar su pensamiento crítico. Este estudio cobra relevancia al considerar que la formación de docentes implica retos particulares, como la integración de tecnologías en contextos culturalmente diversos.

Además, el pensamiento crítico es una competencia clave en la educación actual, y su relación con el uso de IA aún no ha sido explorada en profundidad en este grupo específico de acuerdo con las fuentes consultadas. Por lo que, esta tesis busca aportar evidencia que permita comprender mejor cual es la percepción de los estudiantes normalistas en cuanto al uso de estas tecnologías y el pensamiento crítico en su formación como docentes.

Hipótesis

Los estudiantes de cuarto año de LEP y LEPIPYC perciben que aplican el pensamiento crítico de manera efectiva al utilizar herramientas de inteligencia artificial en sus actividades académicas, y tienden a preferir herramientas de IA que facilitan la búsqueda de información y la redacción de textos.

Referencias

- Cabanales, O. (2019). Inteligencia artificial ¿Dr. Jekyll o Mr. Hyde? *Mercados y Negocios*, 40. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571860888002>.
- Campo, A. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. Arte Joven. <https://books.google.com.mx/books?id=sMEhKEqQqR0C&lpg=PP1&hl=s&pg=PA6#v=onepage&q&f=false>.
- Hernandez, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed.) McGraw-hill interamericana.
- Hernandez, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.) McGraw-hill interamericana.
- Juca-Maldonado, F. (2023). El impacto de la inteligencia artificial en los trabajos académicos y de investigación. *Revista metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6(Esp1), 289-296. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=721778121031>.
- Lagos Reinoso, G. Gárces Suárez, E & Alcivar Fajardo, O. (2024). Inteligencia artificial y pensamiento crítico: retos y oportunidades en la educación superior ecuatoriana. *Journal of science and research*, 9. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/3480/3163>.
- León, F. (2024). Sobre el pensamiento reflexivo, también llamado pensamiento crítico. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 161-214. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.56>
- Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Asamblea General de las Naciones Unidas, resolución adoptada el 25 de septiembre de 2015.

<https://agenda2030lac.org/es/ods/4-educacion-decalidad/metas/44>.

Moreno, R. 2019. La llegada de la inteligencia artificial a la educación. *RITI Journal*, 7(14), 260-270. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7242777>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). 2024. *Qué debe saber acerca de los nuevos marcos de competencias en materia de IA de la UNESCO para estudiantes y docentes*. <https://www.unesco.org/es/articles/que-debe-saber-acerca-de-los-nuevos-marcos-de-competencias-en-materia-de-ia-de-la-unesco-para?hub=32618>.

Parreño Sánchez, J., Rivera García, D., Uvidia Vélez, M. & Jara Contreras, J. (2024). La Inteligencia Artificial: herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de instituciones educativas. *Revista Conrado*, 20(96), 478-485. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3605/3436>.

Perez-Ugena, M. (2024). La inteligencia artificial: definición, regulación y riesgos para los derechos fundamentales. *Revista de derecho Público* 72(1), 307-337.

Puche-Villalobos, D. (2025). Inteligencia artificial como herramienta educativa: ventajas y desventajas desde la perspectiva docente. *Areté Revista Digital del Doctorado en Educación*, 10. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2443-45662024000300085&script=sci_arttext.

Real academia española: *Diccionario de la lengua española* (2014). 23.^a ed., [versión 23.8 en línea]. <https://dle.rae.es>

Viana, J., Tapia, L. & Walsh, C. 2010. *Construyendo interculturalidad Crítica*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. Bolivia. <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>.

**Estrategias Pedagógicas y Barreras en la IA para un
Diálogo de Saberes en la Formación de alumnos
normalistas**

Rusell Renán Iuit Manzanero
rusell.iuit@normaljuandediosrh.com

Olga María de la Luz Cupul Díaz
olga.cupul@normaljuandediosrh.com.

Escuela Normal “Juan de Dios Rodríguez Heredia”
de Valladolid

Resumen

La irrupción de la Inteligencia Artificial (IA) en la educación superior presenta tanto oportunidades sin precedentes como desafíos complejos, especialmente en contextos que abogan por una educación intercultural. Esta investigación analiza las estrategias pedagógicas efectivas y las barreras percibidas por docentes y estudiantes de la Escuela Normal Intercultural "Juan de Dios Rodríguez Heredia" al integrar herramientas de IA en el marco del Plan de Estudios 2022. A través de una metodología cualitativa de estudio de caso, se explora cómo la IA es utilizada en la práctica para facilitar (o dificultar) el diálogo de saberes entre el conocimiento científico y los saberes comunitarios mayas. Los resultados preliminares indican que la IA es empleada principalmente como una herramienta de eficientización y acceso a información, pero su uso para una mediación culturalmente pertinente es incipiente y enfrenta barreras significativas, como el sesgo algorítmico, la pérdida de profundidad semántica en traducciones y la necesidad de desarrollar una competencia docente digital-intercultural crítica. Se

concluye con la necesidad urgente de diseñar marcos pedagógicos para el uso de la IA que no solo eviten la homogeneización cultural, sino que potencien la revitalización de saberes y lenguas originarias.

Palabras clave

Inteligencia Artificial, Formación Docente, Educación Intercultural, Diálogo de Saberes, Plan de Estudios 2022, Saberes Mayas.

Planteamiento del Problema

El Plan de Estudios 2022 para la Educación Normal mandata la formación de docentes capaces de construir puentes entre diferentes universos de conocimiento. En el contexto de la educación normal, esto se traduce en la necesidad de articular el currículo nacional con la riqueza de la cosmovisión, la lengua y los saberes prácticos de las comunidades mayas. El principio del "diálogo de saberes" no es una mera declaración, sino el eje vertebral de una práctica pedagógica que busca la justicia epistémica (De Sousa Santos, 2018).

En este escenario, la Inteligencia Artificial (IA) emerge como un factor disruptivo. Su capacidad para procesar lenguaje, generar contenido y personalizar el aprendizaje ofrece un potencial innegable. Sin embargo, esta tecnología no es neutral; sus algoritmos han sido entrenados predominantemente con datos del norte global, reflejando visiones del mundo occidentales, urbanas y hegemónicas.

Por lo tanto, el problema de investigación no reside en si los futuros docentes deben usar la IA, pues su presencia es ya ineludible, sino en cómo la están utilizando para

navegar la complejidad del diálogo intercultural. Existe el riesgo latente de que la IA, en lugar de ser un puente, se convierta en una barrera que simplifique, tergiverse o invisibilice los saberes comunitarios. Por ejemplo, al solicitar a un modelo de lenguaje una traducción del español al maya, ¿se obtiene una equivalencia semántica que respeta el contexto cultural, o una transliteración que vacía de significado conceptos ancestrales? Al pedirle que diseñe una actividad sobre el Xok K'iin (cabañuelas mayas), ¿genera un producto que respeta la epistemología local o lo reduce a un mero folclor?

Este estudio se enfoca en las prácticas reales de docentes y estudiantes normalistas para responder a la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las estrategias pedagógicas efectivas y las barreras percibidas por los docentes y estudiantes normalistas al integrar herramientas de Inteligencia Artificial para la enseñanza y el aprendizaje del Plan de Estudios 2022, específicamente en cursos que demandan un diálogo de saberes entre el conocimiento científico y los saberes comunitarios mayas?

Marco Teórico

Este trabajo se sustenta en la intersección de tres ejes teóricos:

Educación Intercultural Crítica: Entendemos la interculturalidad no como la simple coexistencia de culturas, sino como un proyecto político y pedagógico que cuestiona las relaciones de poder entre ellas (Walsh, 2009). Para Dietz (2012), la interculturalidad debe traducirse en prácticas que

transformen la estructura monocultural de la escuela. En este sentido, la integración de la IA debe ser examinada críticamente para determinar si refuerza o desafía estas estructuras de poder epistémico.

Diálogo de Saberes: Este concepto, central en la educación comunitaria y decolonial, postula que el conocimiento científico no es el único válido. Existen otras epistemologías, como la maya, con su propia lógica, métodos y criterios de verdad. El diálogo de saberes implica crear "ecologías de saberes" (De Sousa Santos, 2018), donde diferentes conocimientos puedan coexistir, dialogar y complementarse sin jerarquías. La IA, como producto de una epistemología particular, debe ser analizada como un actor más en este diálogo, no como el árbitro de este.

Marco TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge): Propuesto por Mishra y Koehler (2006), este modelo afirma que la enseñanza efectiva con tecnología requiere una comprensión profunda y entrelazada de tres componentes: el conocimiento tecnológico (T), el pedagógico (P) y el del contenido (C). Para nuestro contexto, proponemos una adaptación: el marco TICCA (Conocimiento Tecnológico Intercultural de Contenido y Aprendizaje). Este marco sostiene que, para ser efectiva, la integración de la IA (T) debe estar al servicio de una pedagogía intercultural (I) que respete la integridad del contenido curricular y comunitario (C) en un proceso de aprendizaje situado (A).

Metodología

Se adoptó un enfoque cualitativo basado en un estudio

de caso múltiple (Stake, 1995), centrado en la Escuela Normal "Juan de Dios Rodríguez Heredia" por su carácter de formadora de docentes en el medio intercultural.

Participantes: La selección de participantes fue intencionada y no probabilística. Se trabajó con un grupo de 4 docentes formadores que imparten cursos relacionados con saberes comunitarios, planeación y prácticas profesionales, y un grupo focal de 10 estudiantes normalistas del 5º y 7º semestre de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos:
Cuestionario con Escala Likert: Se diseñó y aplicó un instrumento para obtener una visión panorámica de las percepciones sobre el uso, ventajas y barreras de la IA.

Entrevistas Semiestructuradas: Se realizaron entrevistas a profundidad con los 4 docentes y con los miembros del grupo focal para explorar el cómo de sus prácticas y las narrativas detrás de sus percepciones.

Análisis Documental: Se revisaron 10 planificaciones didácticas y 15 materiales educativos elaborados por los estudiantes normalistas donde explícitamente reportaron el uso de IA.

Procedimiento de Análisis: Los datos cuantitativos del cuestionario se analizaron mediante estadística descriptiva. Los datos cualitativos de las entrevistas y el análisis documental se codificaron y categorizaron utilizando un análisis temático para identificar patrones emergentes en las estrategias y barreras.

Resultados

Los resultados se organizan en torno a las dos dimensiones centrales del estudio: estrategias y barreras.

Estrategias Pedagógicas Identificadas

La IA como "Asistente de Curación Bilingüe": La estrategia más común fue el uso de la IA para buscar y sistematizar información sobre un tema del currículo nacional (ej. ciclo del agua) para luego, de manera manual y consultando fuentes comunitarias, buscar sus correspondencias o tensiones con el saber local (ej. el rol de los chaaco'ob o deidades de la lluvia). Aquí, la IA agiliza la parte "científica", liberando tiempo para la indagación comunitaria.

La IA como "Simulador de Escenarios Didácticos": Algunos docentes y estudiantes avanzados usan la IA para generar borradores de secuencias didácticas para contextos específicos (ej. "Crea una actividad para niños de 4° grado en Popolá sobre la milpa"). Sin embargo, reportan que el producto inicial es genérico y debe ser "aterrizado" y "descolonizado" en más de un 80%, modificando el lenguaje, las actividades y los recursos.

La IA como "Herramienta de Visualización": Se reporta el uso de generadores de imágenes para crear representaciones visuales de conceptos. Por ejemplo, para ilustrar una leyenda maya. Sin embargo, esta práctica a menudo resulta en la barrera del estereotipo, como se discute a continuación.

Barreras Percibidas y Observadas:

Barrera 1: La "Traducción sin Alma" y la Pérdida Semántica: La barrera más citada. Al usar herramientas para

traducir conceptos del español al maya (ej. "democracia", "sostenibilidad"), el resultado es a menudo una traducción literal que no captura la carga filosófica o cosmológica del término en el contexto maya, donde podría no existir un equivalente directo.

Barrera 2: El Sesgo Algorítmico y el Refuerzo de Estereotipos: En la generación de imágenes y textos, se observó que la IA tiende a reproducir representaciones folclorizadas y exóticas de la cultura maya, a menudo ancladas en un pasado prehispánico idealizado, ignorando la realidad contemporánea de las comunidades.

Barrera 3: La Falsa Sensación de "Producto Terminado": Se percibe en los estudiantes una tendencia a aceptar el primer resultado de la IA como definitivo, lo que reduce el esfuerzo de investigación profunda y la consulta directa con los portadores del saber comunitario, un pilar de la formación intercultural.

Barrera 4: La Brecha de Competencia Crítica: Tanto docentes como estudiantes expresaron la necesidad no solo de aprender a usar las herramientas (la técnica), sino de desarrollar un criterio para evaluar críticamente sus resultados desde una perspectiva intercultural y ética.

Discusión

Los hallazgos sugieren que la integración de la IA en la Normal Intercultural se encuentra en una fase exploratoria y funcional, pero aún no estratégica desde una perspectiva intercultural crítica. El uso de la IA como "asistente" (Estrategia 1) es prometedor, ya que respeta la división de dominios de conocimiento, pero las otras prácticas revelan

una tensión fundamental.

En relación con nuestro marco teórico TICCA, los resultados muestran que, si bien puede existir un conocimiento tecnológico (T) y de contenido (C), el componente intercultural (I) es el más débil en la ecuación. La IA se utiliza a menudo como un atajo que elude, en lugar de facilitar, la compleja tarea pedagógica de la mediación cultural. Esto confirma el riesgo advertido por Walsh (2009) de una interculturalidad funcional que no cuestiona las estructuras de poder, sino que las asimila a través de una nueva herramienta tecnológica.

El problema de la "traducción sin alma" evidencia que la IA, en su estado actual, opera a un nivel sintáctico, pero carece de la profundidad semántica y pragmática que es esencial para un verdadero diálogo de saberes. La tecnología puede ofrecer una "respuesta", pero la formación docente intercultural enseña a los estudiantes a construir "preguntas" junto con la comunidad, un proceso que la IA no puede replicar.

Conclusiones

La Inteligencia Artificial no es inherentemente "buena" o "mala" para la educación intercultural; su valor pedagógico depende enteramente de la mediación crítica del docente en formación. Este estudio concluye que, para que la IA se convierta en una aliada y no en un agente de homogeneización en las Escuelas Normales, es imperativo:

Trascender la Alfabetización Digital: La formación debe ir más allá del manejo instrumental de la IA y enfocarse en el desarrollo de una competencia digital intercultural

crítica, que permita a los futuros docentes evaluar, adaptar y, cuando sea necesario, descartar los productos de la IA.

Fomentar un Uso Dialógico: Promover prácticas donde la IA no sea la fuente de la verdad, sino un punto de partida para la indagación. Usar sus resultados como un "tercer texto" que se pone en diálogo con el texto curricular y el texto comunitario.

Priorizar la Interacción Humana: La tecnología no puede ni debe sustituir la interacción directa con los sabios y sabias de la comunidad. La IA puede ayudar a preparar esa interacción, pero nunca reemplazarla como fuente primaria de conocimiento culturalmente pertinente.

La verdadera innovación no estará en la sofisticación de la IA que usemos, sino en la profundidad de la reflexión pedagógica e intercultural con la que decidamos cómo y para qué la usamos.

Referencias

- De Sousa Santos, B. (2018). *The End of the Cognitive Empire: The Coming of Age of Epistemologies of the South*. Duke University Press.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage Publications.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: In-surgir, re-existir y re-vivir. En P. Melgarejo (Ed.), *Educación Intercultural en América Latina*, (pp. 25-42). Universidad Pedagógica Nacional.

Aprendizaje de segunda y tercera lengua en la formación docente

**El impacto del trabajo por proyectos en la adquisición
del inglés en el programa de la Licenciatura en
Educación Primaria**

Sandy Yessenia Uicab Pool

yuc08.suicabp@normales.mx

José Fernando Ojeda Cámara

fernando.ocam91@gmail.com

Escuela Normal de Ticul Yucatán

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo explorar las percepciones de estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Primaria en Yucatán acerca del impacto del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la adquisición del inglés. Se trabajó desde un enfoque cualitativo, con un diseño narrativo y alcance descriptivo. La muestra estuvo integrada por nueve estudiantes seleccionados por criterios de desempeño en la asignatura de inglés. La información se obtuvo mediante un cuestionario abierto en formato digital, validado por especialistas en la enseñanza del idioma. Los hallazgos evidencian que el ABP favoreció el aprendizaje del inglés al propiciar situaciones comunicativas reales, fortalecer habilidades lingüísticas —como la fluidez, pronunciación y comprensión— y promover aprendizajes significativos con aplicación práctica en su formación docente. Asimismo, se identificó que esta metodología impulsó la autonomía, la creatividad y la colaboración, al tiempo que permitió integrar recursos tecnológicos como apoyo al proceso formativo.

Palabras clave

Aprendizaje Basado en Proyectos, enseñanza del inglés, formación docente, autonomía, competencias comunicativas.

Introducción

Dentro de la formación docente actual, se han redefinido los esquemas educativos con el fin de responder a las demandas actuales en la labor de la docencia en educación básica. Para ello, las Escuelas Normales (EN) contemplan, dentro de sus planes y programas de estudio, aspectos que integran el conocimiento y generan aprendizajes significativos a través de metodologías de enseñanza congruentes con el enfoque del nivel y las necesidades académicas y profesionales. Dentro de las formas de trabajo, se establece el aprendizaje basado en proyectos que, de acuerdo con la SEP (2022), se define como una estrategia de enseñanza y aprendizaje que permite a los normalistas involucrarse de manera activa en el proceso de construcción de aprendizaje a través de situaciones didácticas (en aula o extra aula) que den respuesta a necesidades o problemáticas que emanan de los contextos en los que se encuentran inmersos sean de carácter académico o profesional.

Planteamiento del problema

Los planes y programas de estudio que sustentan la licenciatura en educación primaria en las Escuelas Normales del país en su última reforma del año 2022 se caracterizaron por contextualizar el aprendizaje y por estar alineado tanto a la metodología de trabajo como a la elaboración de los

mismos planes y enfoques con la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Debido a lo anterior, las entidades federativas sometieron, en proporción, las mallas curriculares de las EN a un proceso de construcción o co-diseño de los cursos que la integrarían y dotarían de pertinencia los contenidos al responder con mayor apego a las necesidades regionales en la educación.

Como consecuencia del co-diseño, la estrategia nacional de inglés para el fortalecimiento de la Educación Normal en el marco de la reforma a los planes de estudio en el año 2018, contempló para el programa de la licenciatura en educación primaria un total de 6 cursos desarrollados a lo largo de los seis primeros semestres (SEP, 2018).

Sin embargo, después de este proceso de diseño curricular se ha derogado la estrategia nacional, así como sus propósitos y metas. Por lo cual, de forma remedial se establecieron en la malla curricular del programa de la licenciatura en educación primaria en el estado de Yucatán tres cursos de inglés correspondientes al tercer, cuarto y quinto semestres tal y como se demuestra en la figura 1 a continuación.

Trayectos	FASE 1: INICIACIÓN		FASE 2: PROFUNDIZACIÓN				FASE 3: DESPLIEGUE	
	Sem 01	Sem 02	Sem 03	Sem 04	Sem 05	Sem 06	Sem 07	Sem 08
Fundamentos de la Educación	El sujeto y su formación profesional. 4/4.5	Filosofía y sociología de la educación. 4/4.5	Educación con enfoque de derechos y perspectiva de género. 6/6.75	Deontología y Ética Profesional. 6/6.75	Pedagogía comparada. 4/4.5	Problemas y desafíos de la educación básica en México. 4/4.5	Trabajo de Titulación I. 6/6.75	Trabajo de Titulación II. 8/9
Bases teóricas y metodológicas de la práctica	Teorías del desarrollo y aprendizaje. 4/4.5	Desarrollo Socioemocional y aprendizaje. 4/4.5	Pedagogías situadas globalizadas. 4/4.5	Pedagogía y didáctica del aula multigrado. 4/4.5	Saberes Docentes para la Enseñanza. 4/4.5	Didáctica de la Lecto-escritura. 4/4.5		
Práctica profesional y saber pedagógico	Acercamiento a prácticas educativas y comunitarias. 6/6.75	Análisis de prácticas y contextos escolares. 6/6.75	Intervención didáctico-pedagógica y trabajo docente. 6/6.75	Estrategias de trabajo docente y saberes pedagógicos. 6/6.75	Investigación e Innovación de la práctica docente. 6/6.75	Prácticas docentes y proyectos de mejora escolar y comunitaria. 6/6.75	Aprendizaje en el servicio I. 14/15.75	Aprendizaje en el servicio II. 20/22.5
Formación Pedagógica, didáctica e interdisciplinaria	Aritmética. Su aprendizaje y enseñanza. 4/4.5	Álgebra. Su aprendizaje y enseñanza. 4/4.5	Geometría. Su aprendizaje y su enseñanza. 4/4.5	Música, expresión corporal y danza. 4/4.5	Bases para la Investigación Educativa. 6/6.75	Proyectos de Investigación educativa. 6/6.75	Procesamiento y análisis de la información. 4/4.5	
	Lenguaje y comunicación. 4/4.5	Literatura y mediación lectora. 4/4.5	Desarrollo de la literacidad. 4/4.5	Educación física y salud. 4/4.5	Evaluación de los aprendizajes. 6/6.75	Gestión del Centro Educativo diversificado. 6/6.75		
	Ciencias Naturales. Su aprendizaje y su enseñanza. 4/4.5	Geografía. Su aprendizaje y su enseñanza. 4/4.5	Historia. Su aprendizaje y su enseñanza. 4/4.5	Formación cívica y ética. Su aprendizaje y su enseñanza. 4/4.5	El arte en la escuela. 4/4.5	Pedagogía, Tecnología y Robótica. 4/4.5		
Lenguas, Lenguajes y Tecnologías Digitales	Tecnologías digitales para el aprendizaje y la enseñanza. 4/4.5	Entornos virtuales de aprendizaje para la educación bilingüe. Su pedagogía y didáctica. 4/4.5	Lenguas de señas mexicana. 4/4.5	Inglés. Desarrollo de conversaciones elementales. 4/4.5	Inglés. Intercambio de información e ideas. 4/4.5	Maya: introducción a la lengua materna indígena. 4/4.5		
			Inglés. Inicio de la comunicación básica. 4/4.5					
Total de horas/créditos por semestre	34/18.25	34/18.25	34/18.25	34/18.25	34/18.25	34/18.25	24/27	28/31.5
Totales generales:	Horas: 684	Créditos: 365.5	Horas nacionales: 2520	Créditos nacionales: 164.25	Horas estatales: 2304	Créditos estatales: 137.3		

Figura 1. Malla curricular de la licenciatura en educación primaria en Escuelas Normales del estado de Yucatán.

Fuente: Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (SEGEY, 2023).

No obstante, a lo largo de los tres años de implementación del nuevo modelo educativo en las Escuelas Normales, existe una falta de valoración sobre el impacto de los cursos en co-diseño estatal y federal entre los que se encuentran los correspondientes a inglés dentro del trayecto formativo lenguas, lenguajes y tecnologías digitales.

Al respecto, el inglés siendo un área que ha transitado desde los planes de estudio 2012 hasta el actual, no se ha valorado sistemáticamente la implementación de metodologías activas de aprendizaje, como el Aprendizaje Basado en Proyectos, y los enfoques de enseñanza en el área del inglés en el subsistema de Educación Normal del Estado como parte del trabajo del plan de estudio vigente.

En consecuencia, resulta necesario, en primera instancia, evaluar las estrategias y formas de enseñanza dentro las instituciones formadoras de docentes que generen, en segundo término, medidas y mecanismos para mejorar dichos procesos y fortalecer, en consecuencia, el perfil de egreso de los profesores de educación básica.

Marco teórico

Tomando como una directriz la metodología de trabajo en las EN, se realizó una búsqueda documental con el fin de abarcar diversos aspectos del aprendizaje basado en proyectos y la manera de abordarla desde el área del aprendizaje del inglés.

En primera instancia, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una metodología activa que encuentra sus orígenes en el trabajo de John Dewey y de William Kilpatrick, quien acuñó este término en 1918 (Larmer, 2014). Se le ha clasificado como una metodología activa al igual que el Aula Invertida, el Aprendizaje Basado en Problemas, el Aprendizaje-Servicio y la gamificación, debido a que estas impulsan a los alumnos a construir de forma activa su conocimiento (Zapata, Merino, Moreno, Moposita & Escobar, 2024). El Aprendizaje Basado en Proyectos es entonces una metodología activa que se desarrolla colaborativamente y que le presenta a los alumnos escenarios o situaciones reales o emuladas de la vida que los empujan a plantear propuestas que culminan en la creación de productos, servicios o reflexiones que ayuden a mejorar dichas situaciones tomando en cuenta los recursos y el tiempo disponible (Cobo & Valdivia, 2017).

Al adentrarse en el área de la enseñanza del inglés y la implementación de proyectos para la consolidación del idioma en estudiantes universitarios se encontró que esta forma de trabajo conlleva fases con actividades precisas como: i) selección de tema, ii) generación de ideas, iii) recopilación de información, iv) planeación, v) redacción y edición y vi) entrega del producto final (Harmer, 2010). Durante cada etapa se espera que el alumnado construya conocimiento y lo aplique, así como que interactúe constantemente con los miembros del equipo o grupo de clase, lo que permite un desarrollo sostenido de habilidades comunicativas. En este sentido, la metodología de aprendizaje basado en proyectos (ABP) o trabajo por proyectos presenta, entre sus principales beneficios, la adquisición de contenidos, el desarrollo de habilidades como la colaboración, el pensamiento crítico y la resolución de problemas (Marín, Moreno y Hernández, 2024).

Por otro lado, al señalar que el enfoque de enseñanza en educación superior de acuerdo con los planes y programas de estudio de la licenciatura en educación primaria lo estipula por capacidades (SEP, 2022), la metodología ABP se alinea congruentemente con este enfoque pedagógico al cristalizar los funcionamientos de los estudiantes en seres y haceres (Boni, Lozano & Walker, 2010). En este sentido y dirección, la enseñanza del inglés a través del trabajo por proyectos encamina al normalista a aplicar los conocimientos y contenidos en contextos específicos, fortaleciendo, al mismo tiempo, sus competencias comunicativas al elaborar productos como informes, resúmenes, presentaciones, entre otros (Cabezas, Logroño, Martínez & Yáñez, 2024).

Objetivo general

Describir las percepciones de un grupo de alumnos de una Escuela Normal de Yucatán acerca del impacto del Aprendizaje Basado en Proyectos en su proceso de aprendizaje del inglés.

Metodología

Este estudio se desarrolló bajo el paradigma cualitativo, dado que el interés central no fue medir ni cuantificar, sino comprender y explorar los fenómenos educativos desde la perspectiva de los propios participantes; en este caso, estudiantes normalistas de quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria (Hernández & Mendoza, 2023).

Desde esta perspectiva, el alcance se definió como descriptivo, pues la intención fue retratar con detalle y sensibilidad las experiencias, percepciones y prácticas que emergieron en el contexto investigado. El objetivo no fue establecer relaciones causales ni generalizar los resultados, sino generar un referente que aporte a la toma de decisiones en la práctica docente y favorezca la mejora de los procesos educativos.

Diseño de investigación

Se optó por un diseño cualitativo de carácter narrativo, que, en palabras de Hernández y Mendoza (2023), busca comprender hechos, situaciones, fenómenos, procesos y eventos en los que se entrelazan pensamientos e interacciones de los participantes en la realidad estudiada. Este enfoque permitió rescatar las voces de los normalistas y darles un espacio central en la construcción del

conocimiento.

Participantes

La selección de los participantes se realizó con base en los fines del estudio y en la lógica de la investigación cualitativa, en la que la muestra se define por su pertinencia para aportar información significativa sobre el fenómeno (Sagastizabal & Perlo, 2006).

Bajo estas consideraciones, se conformó una muestra de 9 estudiantes, siguiendo un criterio de cuota. Este criterio busca seleccionar partes de un todo, cuidando la representatividad de las características más relevantes de la población a estudiar (Sagastizabal & Perlo, 2006). En este caso, el aspecto representativo fue el desempeño en la asignatura de inglés, por lo cual se eligieron tres estudiantes con bajo desempeño, tres con desempeño medio y tres con desempeño alto. Esta estrategia permitió reconocer en cada grupo de participantes la posibilidad de aportar vivencias valiosas y complementarias para la comprensión del objeto de estudio.

Procesamiento de datos

Recolección.

Desde el paradigma cualitativo, la recolección de datos constituye un proceso fundamental, pues se orienta a la obtención de información en profundidad de las personas participantes, con el propósito de transformarla posteriormente en información (Hernández & Mendoza, 2023).

El acopio de estos datos se realizó mediante técnicas propias de la investigación cualitativa, seleccionadas por su pertinencia para acceder a las percepciones y experiencias de

los estudiantes. Dichas herramientas permitieron obtener información con una amplia complejidad y riqueza, la cual posteriormente fue organizada y analizada para comprender con mayor detalle el fenómeno educativo en estudio.

En este caso, se empleó la técnica del cuestionario bajo el método de encuesta, aplicada desde una perspectiva cualitativa a través de un formulario digital en la plataforma Google Forms. El instrumento tuvo como finalidad recabar respuestas directas de los sujetos inmersos en la realidad investigada. Al tratarse de un cuestionario de carácter no estructurado, se otorgó a los estudiantes la posibilidad de elaborar respuestas amplias y con mayor nivel de complejidad, lo que enriqueció la diversidad de vivencias y significados recogidos (Sagastizabal & Perlo, 2006).

En este sentido, se diseñó un cuestionario (ver Anexo 1) determinando, en un primer momento, la composición de lo que se requería conocer de la metodología de trabajo. Debido a esto, se establecieron cuatro dimensiones posteriores a la revisión de la literatura que dirigieron la elaboración de este instrumento cualitativo. Las dimensiones fueron: a) desarrollo de la competencia comunicativa (Richards, 2006), b) aplicación del inglés en contextos específicos (Cabezas, Logroño, Martínez & Yáñez, 2024), c) fomento de la participación (Marín & Moreno, 2024) y d) uso de la tecnología para el aprendizaje (SEP, 2022).

Después de una revisión bibliográfica y construir el instrumento inicial, se realizó una validación de contenido por medio de una valoración exhaustiva por parte de tres profesores expertos en el área del inglés en educación superior y Escuelas Normales con grado de maestría los

cuales otorgaron al instrumento un mayor grado de pertinencia en contenido y redacción.

Procesamiento y análisis.

Después de la recolección de datos, se realizó un análisis de codificación abierta con el fin de identificar las cadenas semánticas que guiaron, posteriormente, al establecimiento de códigos que fueron clasificados en metacategorías, categorías y subcategorías de acuerdo con la metodología de la investigación cualitativa para comprender significados desde la realidad de los sujetos a estudiar (Hernández & Mendoza, 2023).

La tabla 1 integra los códigos hallados en el análisis y los clasifica en metacategorías, categorías y subcategorías.

Tabla 1
Metacategorías, categorías y subcategorías halladas en el análisis de los datos

Metacategoría	Categorías	Subcategorías	Fragmentos textuales
1. Uso comunicativo del inglés	Interacción oral	Conversaciones cotidianas, instrucciones y preguntas en clase	“En actividades se tuvo que hacer preguntas, responder y dar indicaciones”
	Producción escrita	Elaboración de guiones, presentaciones y reportes	“Realizábamos ejercicios escritos y también prácticas orales”
	Búsqueda y lectura de información	Investigación en fuentes en inglés	“Lo utilicé bastante, más que nada para recabar información”

2. Desarrollo de habilidades lingüísticas	Comunicación efectiva	Fluidez, pronunciación y vocabulario	“Me permitió practicar vocabulario y gramática en contextos reales”
	Comprensión lectora y auditiva	Escucha de audios, lectura de materiales	“Al buscar información, al leerlo y tener que explicarlo mejoré comprensión”
3. Aprendizaje significativo	Integración de contenidos	Relación teoría–práctica	“Para aplicar lo aprendido, también para participar en las actividades”
	Autonomía y autoevaluación	Planificación del trabajo, reflexión	“Me permitió repasar temas que no dominaba y darme cuenta de mis avances”
4. Aplicación en el ámbito docente	Práctica profesional	Dar instrucciones en inglés, apoyo a alumnos	“Para dar instrucciones sencillas, incluir vocabulario básico en clase”
	Adaptación a contextos escolares	Uso con alumnos en prácticas	“Me permitió poder ayudar a mis alumnos durante sus actividades.
5. Interacción y colaboración	Trabajo en equipo	Diálogos, debates, coordinación de tareas	“Mediante actividades de diálogo basadas en preguntas y respuestas”
	Construcción colectiva	Intercambio de ideas y feedback	“Muchos de ellos ya logran desenvolverse

			y eso nos ayudó a todos”
6. Recursos tecnológicos y digitales	Herramientas empleadas	Canva, Padlet, videos, audios, traductor, Duolingo	“Mi computadora, bocina, canva, padlet, duolingo”
	Uso pedagógico de la tecnología	Edición de videos, presentaciones, grabaciones	“Los utilicé para editar algunos videos, plantillas y presentaciones”

Resultados

El análisis de las respuestas revela que el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se constituyó en un espacio de uso auténtico del inglés. Los estudiantes describen una práctica comunicativa que abarca desde interacción oral — preguntas, indicaciones y diálogos— hasta producción escrita, como guiones y presentaciones. Este uso situacional del idioma les permitió “practicar vocabulario y gramática en contextos reales” y “recabar información en inglés”, lo que refuerza la dimensión de aprendizaje significativo.

Al respecto, el ABP no solo permite al alumnado apropiarse de pautas lingüísticas o funciones del lenguaje, sino que también integra variantes sociales, culturales, humanísticas y tecnológicas en el proceso de formación integral promoviendo aprendizajes significativos (Álvarez, 2021).

En este marco, el ABP impulsó el desarrollo de habilidades lingüísticas más allá de la memorización. Las narrativas señalan mejoras en fluidez, pronunciación, comprensión lectora y auditiva, atribuidas a la búsqueda de

información y a la exposición a audios y textos en inglés. Tal experiencia favoreció la autonomía y la autoevaluación, pues los participantes identifican que “repasaron temas que no dominaban” y monitorearon sus avances.

Siguiendo esta perspectiva, las estrategias propias del trabajo por proyectos representan una alternativa metodológica eficaz, ya que favorecen no solo el desarrollo de competencias comunicativas y de aprendizaje autónomo, sino que también colocan al estudiante en el centro del proceso formativo. Desde esta perspectiva, el alumno es reconocido como un ser social y creativo que construye conocimiento a partir de la interacción, la cooperación y el apoyo mutuo (Feríz, Balladares, López, Viteri & Campoverde, 2021).

De forma congruente con lo anterior, Feriz et al. (2021) concluyen que la metodología basada en proyectos impulsa las dimensiones del aprendizaje autónomo e independiente, al considerar los estilos, ritmos, estrategias y particularidades de cada aprendiz. Ello la convierte en un fundamento pedagógico clave para fortalecer la autonomía en el proceso de adquisición de la lengua inglesa.

Por otro lado, un hallazgo central es la transferencia al ámbito profesional docente. Varios estudiantes afirman haber utilizado el inglés para “dar instrucciones sencillas” o “ayudar a los alumnos durante sus actividades”, lo que indica que el ABP no solo promueve competencia lingüística, sino que vincula el aprendizaje con la práctica profesional de la enseñanza. Tal como señalan Vega y Pleguezuelos (2022) los estudiantes logran articular los contenidos disciplinares del inglés con áreas temáticas de otras áreas en su preparación

profesional otorgando un sentido transversal e interdisciplinar.

Asimismo, la investigación evidencia un fuerte componente de interacción y colaboración. El trabajo en equipo, los debates y el intercambio de ideas fomentaron un clima de construcción colectiva: “Muchos de ellos ya logran desenvolverse y eso nos ayudó a todos”. Esta dimensión colaborativa se sostiene, a su vez, en el uso estratégico de recursos tecnológicos como Canva, Padlet, editores de video y grabadores de audio, empleados para diseñar, presentar y difundir los proyectos.

Por ello, el componente tecnológico permite, entre otras cosas, el desarrollo de destrezas comunicativas al promover un proceso de aprendizaje dinámico, creativo e independiente (Escobar, Barragan, Yáñez & Taco, 2022).

Conclusión

En síntesis, las experiencias narradas por los estudiantes muestran que el ABP en cursos de inglés potencia aprendizaje significativo, competencia comunicativa y aplicación profesional, articulados por una pedagogía activa y mediada tecnológicamente. Estos hallazgos confirman la pertinencia del ABP como metodología formativa en la preparación de futuros docentes, al integrar de manera orgánica la teoría, la práctica y la innovación digital.

Referencias

Álvarez Idarraga, N. J. (2021). El Aprendizaje Basado en Proyectos como metodología incluyente: Apropiación

del inglés como lengua extranjera a través de esquemas de intervención social. *Rastros Rostros*, 23(1), 1–20. <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2021.01.07>

Boni, A., Lozano, J., & Walker, M. (2010). La educación superior desde el enfoque de capacidades: Una propuesta para el debate. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(3), 123–131. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217016524010.pdf>

Cabezas, L., Logroño, M., Martínez, M., & Yáñez, V. (2024). La enseñanza del idioma inglés con propósitos específicos en estudiantes universitarios. *Revista de Educación Superior y Sociedad*, 29(2), 55–72. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/9451848.pdf>

Cobo, G. G., & Valdivia, C. S. (2017). Aprendizaje basado en proyectos. *Instituto de Docencia Universitaria*, 5, 1–15. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://repositorio.pucp.edu.pe/items/d95cf11b-ccb-d4777-9b92-ef54b772fbdb>

Escobar-Murillo, M. G., Barragán-Murillo, R. de los Á., Yáñez-Valle, V. V., & Taco-Sangucho, N. F. (2021). La tecnología como herramienta combinada para la enseñanza del inglés. *Polo del Conocimiento*, 6(9), 1270–1284. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i9.3109>

Feríz, L., Balladares, C., López, J., Viteri, X., & Campoverde, J. (2022). Metodología basada en proyectos para desarrollar autonomía en el aprendizaje del

- inglés. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 26(284), 13–26. <https://doi.org/10.46642/efd.v26i284.3301>
- Harmer, J. (2010). *The practice of English language teaching* (5a ed.). Pearson Longman.
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2023). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (7a ed.). McGraw-Hill. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9589735>
- Larmer, J. (2014, enero 6). Project-Based Learning vs. Problem-Based Learning vs. X-BL. *Edutopia*. <https://www.edutopia.org/blog/pbl-vs-pbl-vs-xbl-john-larmer>
- Marín, C., & Moreno, R. (2024). El Aprendizaje Basado en Proyectos en un contexto virtual y su impacto en el aprendizaje del inglés. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(29), 1–20. <https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2087>
- Richards, J. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press. <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Richards-Communicative-Language.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Orientaciones curriculares para la formación inicial*. SEP. <https://es.scribd.com/document/384331778/Orientaciones-curriculares-Normales-2018>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Anexo 5. Plan de estudio de la licenciatura en educación primaria*. SEP. [/2023/08/3EmyP2Zz8h-ANEXO_5_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf](https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/3EmyP2Zz8h-ANEXO_5_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf)
- Vega, J., & Pleguezuelos, C. (2022). Aprendizaje basado en proyectos: Experiencia interdisciplinar entre inglés y diseño gráfico en pregrado. *Revista Educación y Tecnología*, 21(46), 1–15. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.023>
- Zapata, L. W., Merino, L. F., Moreno, J. E., Moposita, M. A., & Escobar, V. V. (2024). Metodologías activas para impulsar el proceso de enseñanza-aprendizaje: Otros horizontes, otros desafíos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 2433–2456. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.12345

Anexo 1

Cuestionario sobre el trabajo por proyectos en los cursos de inglés

El objetivo del presente cuestionario es conocer tu percepción acerca del impacto del trabajo por proyectos en los cursos de inglés de los planes y programas de estudio 2022 para la licenciatura en educación primaria de la Educación Normal.

1. ¿Cómo utilizaste el inglés para comunicarte durante la elaboración de los proyectos en el semestre? Menciona ejemplos concretos.

2. ¿De qué forma el trabajo por proyectos permitió el desarrollo de tus habilidades de comunicación en inglés?

3. ¿En qué medida el trabajo por proyectos consolidó tu aprendizaje significativo del inglés?

4. ¿De qué forma el trabajo por proyectos permitió aplicar los contenidos del inglés en tu área de práctica profesional docente y académica?

5. ¿En qué medida el trabajo por proyectos te permitió interactuar en inglés con tus compañeros? Menciona ejemplos concretos.

6. ¿Qué recursos tecnológicos y digitales utilizaste en la elaboración de proyectos en inglés?

7. ¿Cómo utilizaste estos recursos tecnológicos y digitales para la elaboración de proyectos en inglés? Menciona ejemplos concretos.

Perfil vocacional de los alumnos de la Escuela Normal Superior de Yucatán

Alina Guadalupe Muñoz Castellanos

alina.munoz.ensy@gmail.com

Escuela Normal Superior de Yucatán

“Profesor Antonio Betancourt Pérez”

Resumen

El propósito del proyecto de investigación “Perfil vocacional de los alumnos de la Escuela Normal superior de Yucatán”, es conocer los rasgos del perfil vocacional de los alumnos de esta escuela; la población de esta investigación está conformada por alumnos de todos los semestres del ciclo escolar 2025- 2026 de las licenciaturas en Enseñanza y Aprendizaje de: Español, Matemáticas, Geografía, Química, Inglés. las licenciaturas en Educación Física y Artística, así como la de Inclusión Educativa. El tipo de estudio es descriptivo, por lo tanto, no requiere hipótesis. El diseño en esta investigación es no experimental transaccional descriptivo y se utilizará un instrumento denominado “Perfil vocacional” basado en las teorías vocacionales clásicas de Holland, Super, así como el inventario vocacional de Strong; alineado con el perfil general de egreso de los planes de estudio vigentes para cada licenciatura; para este se buscará conceder una validez de contenido cuya confiabilidad se pretende determinar por medio del coeficiente de correlación de Pearson. Los resultados esperados de los rasgos del perfil vocacional atienden a los intereses, aptitudes, y personalidad de los sujetos que respondan el instrumento y se determinarán una vez aplicado y analizado. Se pretende que

el objetivo general de estudio se cumpla satisfactoriamente procurando describir los rasgos sobresalientes del perfil vocacional que obtengan la mayor puntuación y se pueda establecer si los docentes en formación tienen vocación docente.

Palabras clave

Vocación, formación docente, rasgos, perfil vocacional.

Planteamiento del problema

Una de las instituciones más importantes en el sureste del país que se encarga de la formación de docentes actualmente, es la Escuela Normal Superior de Yucatán (ENSY). En este centro educativo se encuentra un semillero de futuros educadores de nivel básico.

En esta escuela se encuentran matriculados actualmente 752 bachilleres, divididos en cinco licenciaturas en la Enseñanza y Aprendizaje de: Español, Matemáticas, Geografía, Química, Inglés, dos en Educación: Física y Artística; así como una licenciatura en Inclusión Educativa; todos ellos formándose específicamente en su área de trabajo con un común denominador, ser maestros.

Pero, pesar de este número de docentes en formación, distintos catedráticos de la ENSY han expresado observar desde algunas generaciones atrás, un déficit en la matrícula de ingreso; de igual forma se ha observado que en cada grupo de las distintas especialidades, destacan alumnos por un incumplimiento de tareas, un escaso compromiso profesional, tanto hacia la institución como a los deberes cotidianos que la carrera de docente requiere.

Este suceso repercute directamente en los discentes, dando como resultado un bajo aprovechamiento escolar, lo que resulta en una baja calidad en sus prácticas profesionales. Ciertamente en sus actitudes, ellos exhiben una falta de interés por los cursos y demuestran dificultad para entender la responsabilidad que implica ser formador de educación básica.

Entonces, ¿Cuántos alumnos de los que se encuentran matriculados en la ENSY, realmente tienen la vocación de ser maestro? ¿Es posible detectar a aquellos que no la tengan? En su caso ¿Qué se puede hacer con estos docentes en formación? ¿Quizás los normalistas tengan vocación, pero no se encuentran comprometidos con su carrera?

Pregunta general de investigación

¿Cuáles son los rasgos predominantes de la vocación de los docentes en formación de las licenciaturas de la Escuela Normal Superior de Yucatán “Profesor Antonio Betancourt Pérez”?

Objetivo general y objetivos específicos

El objetivo general de la investigación consiste en describir los rasgos predominantes de la vocación de los alumnos de las licenciaturas de la Escuela Normal Superior de Yucatán “Profesor Antonio Betancourt Pérez”

Los objetivos específicos son:

Identificar los rasgos de la vocación de los alumnos de la ENSY por licenciatura.

Describir los rasgos del perfil vocacional de los alumnos de la ENSY por licenciatura.

Marco teórico

Vocación

La vocación no es un acontecimiento innato en el hombre, sino el resultado de una formación continua dentro de la cultura, el ambiente, el tiempo y el lugar en que el hombre vive. Numerosas personas, cítese profesionistas, alumnos, e incluso educadores no distinguen ciertamente lo que es la vocación, tienen una concepción errónea del término; debido a esta situación es necesario definirla.

Todas las actividades humanas responden a una vocación; pero no, como generalmente se piensa, que se expresa sólo en carreras de servicio, sacerdotales o médicas, ya que independiente de cuál sea ésta, el sentir es el mismo.

Es una motivación permanente, al contrario de lo que son determinadas necesidades que al ser satisfechas, la motivación por ellas termina allí o ya no es la misma. La vocación de cada hombre singular es, pues, el requerimiento que cada cual recibe, desde su interioridad y desde su realidad concreta e histórica, para que aporte su unicidad. Este requerimiento vocacional no ocurre en un momento determinado, sino que está ocurriendo durante toda la vida del hombre. No se manifiesta tampoco en una sola y determinada exigencia específica, sino a través de una vasta serie de interpelaciones que le llegan al hombre desde puntos diversos de su realidad.

La vocación no se cumple, pues, por el hecho de desempeñar alguien un puesto, una profesión, un oficio, una función o una actividad, aún si ésta tiene el nombre de actividad de servicio. Todas las acciones y desempeños humanos, los oficios, las profesiones, los puestos de trabajo,

las actividades en el hogar son sólo vehículos a través de los cuales puede tanto expresarse como quedarse inexpressado el cumplimiento de la vocación.

La vocación es conceptualizada como la disciplina particular del individuo. (Super 2003) para la elección de una profesión u oficio, no es acontecimiento innato del hombre sino el resultado de un proceso de formación para la realización vocacional, todos los momentos en la vida vocacional de los individuos son importantes.

La vocación es un proceso integral que tiene por objeto que todos los individuos tengan acceso al humanismo más completo que les sea posible, para orientarse y autodeterminarse armoniosa y completamente de acuerdo a sus capacidades, sin más límite que el que la naturaleza le haya dado. (Cortada 1997)

Vocación Profesional

Miles de personas a diario desarrollan actividades laborales de manera inconforme, pensando en que son aptas para desarrollar otro tipo de actividades distintas a las que ejercen. En la realidad muy pocos llegan a desarrollarse en lo que verdaderamente quieren. Elegir adecuadamente una profesión, garantiza una buena inserción laboral, buenos ingresos y mayores posibilidades de realización personal.

La vocación profesional, no es más que una manera de implicarse con otros, de aportarse al mundo desde el servicio. Es aquella que es capaz de crear bienes y servicios. Esta vocación debe contribuir al desarrollo del mundo. La vocación es más que un desarrollo profesional. Ésta es una forma, un modo cómo desarrollamos nuestra vocación. La vocación no puede centrarse en “qué hacer”, sino “cómo

hacer”. La vocación debe ser una respuesta a los gritos de la sociedad. (Etchegaray & Rojas, 2015)

La vocación es la tendencia que siente una persona hacia determinadas actividades, es una inclinación natural que ya desde niño se manifiesta. Las personas no tienen una sola vocación, sino que tienen muchas. Esta posibilidad les permite responder a la más adecuada según su situación y el lugar donde se encuentren.

El hombre no es un ente aislado, sino que es él y sus circunstancias, por lo tanto, el medio en que vive es necesariamente una condición importante a tener en cuenta. Por lo tanto, la vocación se relaciona con las habilidades específicas, las capacidades y las posibilidades económicas y sociales, así como también con las oportunidades que brinda el contexto.

Como consecuencia, para elegir adecuadamente una carrera u oficio, no sólo hay que prestar atención a lo que a una persona le gusta hacer, sino también hay que tener muy en cuenta la posibilidad de participación en la sociedad que esta ocupación pueda proporcionar, teniendo en cuenta que ante todo hay que hacerse responsable por lo menos de la propia subsistencia.

Elegir carreras u oficios que no tengan salida laboral produce a la larga la pérdida del sentimiento de pertenencia al grupo social, así como marginación y frustración por no poder participar en el medio.

La gente se siente realizada cuando hace lo que le gusta y puede encontrarle significado a su tarea colaborando en su ambiente. Todo en la naturaleza tiene un propósito y tiende al equilibrio, y el trabajo creativo de cada uno también

tiene que estar en armonía. Las encuestas registran que la mayoría se siente más gratificada por el reconocimiento por su trabajo que por el dinero que ganan. El dinero ocupa un segundo lugar, por lo tanto, se destaca que no es el factor más importante.

La identidad profesional se logra cuando se llega a ser creativo en el trabajo y no un burócrata alienado en el rol, permitiendo así desarrollar una actividad en forma óptima, sin dejar de ser persona. La mediocridad la expresa quien hace las cosas por obligación sin ningún compromiso.

Toda elección de carrera tiene que estar orientada hacia el trabajo. Para definir la elección de una carrera se pueden realizar entrevistas con profesionales para conocer el estilo laboral de la profesión. Osipow (2015) explica de la relación entre la vocación y la felicidad. Afirma que el ser humano puede ser muy feliz, porque la felicidad es un don como la misma vida, sin embargo, observa que la mayoría de las personas que existen en el mundo son infelices y viven hablando de su infelicidad y de sus problemas.

Si a un individuo se le obliga a estudiar y a ejercer una profesión que no es de su agrado, difícilmente se logre destacar en esa actividad y cualquier tropiezo puede ser el pretexto ideal para abandonarla. Por el otro lado, si se dedica a aquello que realmente se quiere hacer, seguramente se pondrá todo esfuerzo y voluntad en lograr el objetivo. (Cortada 1997) De acuerdo con este autor, la vocación profesional está integrada por variables internas y externas.

Variables Internas

La vocación está enraizada en este organismo biológico que parte de un código genético, de nuestros

sentidos, un sistema endocrino y corporales Este llamado interno parte de las entrañas, tejido, huesos, sangre, músculos. Se siente desde la vitalidad, la energía visera. De un organismo psíquico: percepciones, sentimientos, ideas. Hay un reaccionar en forma consciente y reflexiva.

Variables Externas

A veces la falta de orientación de jóvenes es porque siempre han tratado de encontrar su vocación mirándose a si mismo y no han visto hacia fuera. Si uno es llamado, convocado, uno siente que para alguien vale. Los llamados de la sociedad, escolares, familiares. Muchas veces el hombre debe responder a estos llamados de un modo más global. Hay que responder aportando. También hay variables sociales culturales. Estas variables externas son condicionantes sociales. Condicionan lo que vamos a hacer socio-culturalmente.

Variables Respuesta

Mezcla entre uno mismo y su medio; nacen de:

Intereses: se manifiestan de lo que el medio exponga; personales (familia), escolares, Religiosos vocacionales (profesionales) y culturales.

Aptitudes: se presentan de las capacidades y de las posibilidades reales del medio. Razonamiento abstracto, concreto, numérico verbal, espacial, musical, corporal Son el organismo psíquico en concordancia con el medio.

Valores: Son ideas que se aprenden a juzgar y pueden responder o no los intereses; religiosos, sociales, teóricos, estéticos, políticos y económicos.

Personalidad: Compuesta por actitudes, valores, estructura y temperamento.

Muchas ciencias, entre ellas la pedagogía y la psicología hacen importantes aportaciones para que el hombre se realice vocacionalmente y recomiendan que la vocación sea producto de una decisión personal, que esta se tome voluntaria y racionalmente ya que posee amplia información social y que sea analizada cuidadosamente por el individuo desde el punto de vista psicológico, biológico y social, debe además orientarse dentro de un ambiente en el que participen la educación y la experiencia personal.

La elección de una vocación es expresión de la personalidad, es por eso que los estereotipos vocacionales tienen significados psicológicos y sociales confiables e importantes, contruidos por connotados científicos, técnicos, psicológicos, sociológicos y a través de las investigaciones realizadas en el tiempo en el espacio. (Holland 1997)

La inteligencia puede describirse como la facultad mental que incluye la memoria, la atención, el juicio, la imaginación y la comprensión. Las aptitudes determinan la facilidad que posee un individuo para desempeñar un trabajo adecuadamente. Se dice que cuando alguien disfruta haciendo algo y se hace bien, es porque existe interés para realizarlo.

Los intereses son considerados como un estado afectivo manifestado frente a algo. Los valores en la persona son determinantes en la toma de decisiones, sobre todo los que implican salud, amor, inteligencia, libertad y ética profesional.

Las actitudes son valoraciones que se hacen de las cosas que influyen en la relación que se establece con las mismas. Pueden considerarse como un estado mental de

disposición organizado a través de la experiencia y que ejercen una influencia dinámica sobre las respuestas del individuo en todas las situaciones que estén relacionadas con él.

No hay pues, un tiempo determinado para la realización vocacional, todos los momentos son importantes y ninguno más que los otros.

Una de las teorías más sobresalientes en referencia a la elección vocacional es la de Rasgos y factores presentada por Super en 1957; basada en las diferencias individuales y el análisis de las ocupaciones, subraya la relación de las características personales de un individuo en su elección de una vocación. Los distintos individuos eligen ingresar a diversas carreras debido a que ellos difieren en aptitudes, intereses y personalidades.

La teoría evolutiva de Super (1999) utiliza los principios de la psicología diferencial y fenomenológica para describir y explicar el proceso de elección vocacional. Super basó la formulación de su teoría en proposiciones que reflejan el enfoque de rasgos y factores; su aplicación a la teoría de sí mismo, y su asociación con el movimiento de orientación profesional. Pone énfasis en la elección vocacional como un proceso de decisión más que como desarrollo de la vocación; ya que comprende los conceptos de preferencia, elección, ingreso y adaptación.

Bolaños et al (2017) explican tres realidades por las que una persona elige una ocupación 1) una clara comprensión de sí mismo, sus aptitudes y habilidades, intereses y ambiciones, recursos, limitaciones y sus causas; 2) un conocimiento de los requisitos y condiciones del éxito,

ventajas y desventajas, compensaciones, oportunidades y perspectivas en diferentes aspectos laborales y 3) un verdadero razonamiento a cerca de las relaciones de estos dos grupos de hechos.

La Escuela Normal Superior De Yucatán

La Escuela Normal Superior de Yucatán inicia sus labores, el diez de julio de 1971. Surge con el propósito de formar profesores a nivel licenciatura en las diferentes áreas del nivel medio básico, puesto que los estudiantes que asistían a ella en ese entonces eran en su mayoría maestros de nivel primaria en servicio.

Debido a este hecho, la preparación de estos alumnos fue genérica abarcando áreas globales de disciplinas con una doble mira, de atender las finalidades propias de este nivel y permitir además la distribución del mayor tiempo de servicio entre un número reducido de maestros.

A partir de 1975, las escuelas normales son elevadas por decreto a la categoría de instituciones superiores, permitiéndole formar profesores, licenciados, maestros y doctores para impulsar la docencia, la administración y la investigación en los tipos medio superior y superior del sistema educativo nacional.

Cada una de ellas tiene su propio plan de estudios. Los rasgos del perfil son esenciales para que las comunidades educativas normalistas dispongan de criterios para valorar el desempeño de los estudiantes, así como las demás actividades y prácticas realizadas.

Estos rasgos se encuentran estrictamente relacionados, se causan articuladamente y no corresponden de manera exclusiva a una asignatura o actividad específica.

Al término de sus estudios cada uno de los egresados contará con las habilidades, conocimientos, actitudes y valores necesarios para desempeñar exitosamente la carrera de maestro en sus distintas especialidades.

Con base a las investigaciones relatadas con anterioridad a cerca de la vocación, la vocación profesional y los rasgos deseables de los profesores de secundaria de la escuela Normal Superior, se hace pertinente describir pues, un perfil vocacional para los alumnos de esta escuela. Este se compone de cuatro rasgos: intereses, aptitudes, personalidad, y logros, aspiraciones y metas; los cuales están estrechamente afines a los rasgos del perfil de egreso para los estudiantes normalistas detallados por la DGESuM.

Metodología

El presente trabajo obedece a una investigación descriptiva, ya que pretende manifestar los rasgos vocacionales que reflejan a su vez, el nivel de vocación de los alumnos normalistas considerando su especialidad y semestre.

Para Hernández et al (2014) una investigación es descriptiva cuando este pretende ubicar, categorizar y proporcionar una visión de una comunidad, un contexto, un fenómeno o situación.

Diseño del Estudio

El diseño de investigación es un elemento más de la metodología de la investigación científica, es tan importante como la definición del problema y la selección de instrumentos de observación. Los especialistas señalan una serie de definiciones, que si bien cada una de ellas enfatiza

uno o varios elementos, nos proporcionan una idea clara acerca de las consideraciones básicas para la selección del diseño de investigación.

El tipo de diseño para este estudio es no experimental, transeccional descriptivo; puesto que este se adapta a las necesidades de este trabajo ya que se pretende describir los rasgos predominantes del perfil vocacional de los sujetos de estudio, en un período específico de tiempo, es decir al momento de aplicar el instrumento de medición y su interpretación.

Población

Para este estudio, los sujetos a investigar serán los alumnos de las Licenciaturas en sus distintas especialidades de la Escuela Normal Superior de Yucatán; la población total de 752 docentes en formación.

Muestra

Considerando que el presente estudio se trata de una investigación cuantitativa, por muestra se consideró: al subgrupo de la población del cual se recolectan los datos y debe ser representativo de dicha población. Hernández et al., (2014)

Siguiendo un tipo de muestreo no probabilístico, como muestra se consideran los 172 alumnos de nuevo ingreso de las diferentes especialidades inscritos al ciclo escolar 2025-2026 de las cinco licenciaturas en la Enseñanza y Aprendizaje de: Español, Matemáticas, Geografía, Química, Inglés, dos en Educación: Física y Artística; así como una licenciatura en Inclusión Educativa de la Escuela Normal Superior de Yucatán.

Instrumento

El recurso por utilizar en esta investigación es un cuestionario denominado “Perfil Vocacional”. Este fue elaborado tomando en cuenta las teorías de Holland, Super y Strong relativa a los intereses ocupacionales, habilidades y rasgos de personalidad.

Extractos de inventarios de preferencias ocupacionales, cuestionarios de intereses, y encuestas personales publicados por estos autores, fueron tomados para la elaboración de este instrumento agrupándolos según las necesidades del estudio. Los cuales, al ser medidos, manifiestan los distintos rasgos vocacionales de los alumnos, los cuales, al ser registrados, revelan el nivel de vocación.

El instrumento está dividido en tres secciones A, B, y C respectivamente. La sección A cuenta con 20 preguntas. Las primeras cinco se enfocan a cuestionar acerca de los intereses ocupacionales relativos al trabajo social. Las siguientes proporcionan datos sobre las preferencias ocupacionales, específicamente docentes.

La sección B se compone de 20 actividades para las cuales el alumno debe responder si se considera apto o no para realizarlas. Dichas actividades se consideran dentro de las destrezas que un maestro debe tener o adquirir a lo largo de la carrera como parte de su formación docente.

Se hace prudente mencionar que ambas secciones serán medidas siguiendo escalas Likert de cinco niveles con afirmaciones positivas.

La tercera y última parte, sección C; consta en su primer apartado de una serie de 45 rasgos de personalidad, de los cuales los sujetos deberán seleccionar aquellos que los

puedan describir. Es relevante mencionar que, de estos rasgos, 23 corresponden al tipo de personalidad social, descrita por Holland como la ideal para desempeñar una ocupación docente.

La segunda parte corresponde a una tabla en la que se presentan clases de aspiraciones, logros y metas. Estas serán indicadas de acuerdo con su relevancia para la persona y serán tomadas en cuenta por el investigador de acuerdo con una escala Likert de tres niveles. Este último apartado es muy importante, ya que, por medio de él, los alumnos expresarán si realmente la ocupación docente satisface sus logros, aspiraciones y metas en la vida a largo plazo.

Este instrumento dará como resultado el perfil vocacional del alumno, mismo que una vez calificado arrojará el nivel de vocación de estos.

Antes de su aplicación, el instrumento será puesto a consideración de un grupo de especialistas en psicopedagogía para determinar su validez.

Resultados esperados

Debido a que este es un proyecto de investigación en proceso, el análisis de resultados se realizará en base a las opiniones de los alumnos con respecto a cuatro rasgos vocacionales en referencia a la carrera que están estudiando. Para obtener el perfil de una persona pueden usarse las puntuaciones que ha obtenido en escalas seleccionadas sobre inventarios de intereses, y de personalidad, en su elección de vocación o en las combinaciones de estos datos. Por lo tanto, con las estimaciones de las escalas del inventario de preferencia vocacional, de la forma Strong de interés

vocacional y del registro de Kuder de preferencias; podrá entonces interpretarse el perfil de la persona.

Los resultados a encontrarse en este trabajo será describir los rasgos que conforman el perfil vocacional de los normalistas. Al considerar los intereses y las preferencias vocacionales como expresiones, se contará con un modelo útil para entender las conductas vocacionales.

Las cifras que arrojen los resultados en relación con el rasgo vocacional logros, aspiraciones y metas, preferencial de manera general por los normalistas, se explicarán por medio de la teoría del desarrollo de la carrera impulsada por Ospiow.

Cronograma de actividades

Fecha	Actividad
Septiembre	Planteamiento del proyecto, solicitud de autorización
Octubre	Actualización de bibliografía, transcripción del cuestionario “Perfil vocacional” a un formato electrónico de Google para su aplicación
Noviembre	Validación del instrumento por expertos
Diciembre	Aplicación del instrumento
Enero	Análisis de la información
Febrero	Presentación de los resultados y las conclusiones

Referencias

Bolaños, R. M. B., Rodríguez, J. A. R., & Vargas, M. A. F. (2017). El proceso vocacional del estudiantado

universitario en condición de logro y rezago académico: Un análisis desde el enfoque evolutivo de Donald Super. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1.

Cortada de Kohan, N. (1997). *El profesor y la orientación vocacional*. Trillas

Di Muro, R. B. (2009). Madurez vocacional y perfil de valores humanos en estudiantes universitarios. *Educere*, 13(47), 971-982.

Etchegaray, M. V. S., & Rojas, F. V. (2015). Importancia de las características del profesor y de la escuela en la calidad docente: Una aproximación desde la Teoría de Respuesta del Ítem. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 233-254.

Holland, J. (1997). *Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments* (third edition). Psychological Assessment Resource

Morales, J. (2017). La orientación vocacional para la elección de carreras universitarias dirigida a estudiantes de educación media. *Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa*, 3(2), 39-76.

Osipow, H. S. (2015). *Teorías sobre la elección de carreras*. Trillas.

Romero-Guevara, A. L., Perilla-Moreno, M. H., & Redondo-Mendoza, C. E. (2024). Tendencias actuales en orientación vocacional: una revisión sistemática. En UNAC (Ed.), *Transformaciones educativas: casos y estudios en Colombia*, 48-73. UNAC. <https://sedunac.unac.edu.co/omp/index.php/sedunac/catalog/download/80/295/428?inline=1>

Sciulli, D., & Gerstein, D. (1985). Social Theory and Talcott

- Parsons in the 1980s. *Annual Review of Sociology*, 11, 369–387. <http://www.jstor.org/stable/2083299>
- Super, Donald E. (1957). *Psicología de la vida profesional*. Editorial RIALP.
- Super, Donald E. (2003). *Vocational maturity in midcareer*. Vocational
- Valencia Ordoñez, Y. (2023). *Trazando el camino de la vocación científica: un análisis de las teorías en psicología*. Universidad Cooperativa de Colombia, Facultad de Ciencias Sociales, Psicología, <https://hdl.handle.net/20.500.12494/54292>

Anexo

Instrumento: Perfil vocacional

Este cuestionario proporciona información sobre ciertas actividades en relación con la carrera que estas estudiando. Para que este sea efectivo, es necesario que respondas a él con veracidad y exactitud. Es totalmente confidencial y tus respuestas no afectarán en absoluto tus calificaciones o situación en la escuela. ¡Gracias por tu honestidad!

Datos Personales

Licenciatura:	Edad:
Semestre:	Género:

Sección A

Observa la siguiente gradación y escribe frente a cada cuestión el número que corresponda a tu agrado o desagrado.

5 significa “me gusta mucho”

4 significa “me gusta algo o en parte”

3 significa “me es indiferente, pues no me gusta ni me disgusta”

2 significa “me desagrada algo o en parte”

1 significa “me desagrada mucho o totalmente”

¿Qué tanto te gustará?

1. Proteger a los muchachos menores del grupo.

2. Ser miembro de una sociedad de ayuda y asistencia.

3. Enseñar a leer a los analfabetos

4. Ayudar a tus compañeros en sus dificultades y preocupaciones _____
5. Ser misionero al servicio de las clases humildes _____
6. Leer libros. _____
7. Asistir a fiestas. _____
8. Escribir cartas a los amigos. _____
9. Hacer nuevos amigos. _____
10. Asistir a reuniones y conferencias. _____
11. Asistir a eventos deportivos. _____
12. Bailar. _____
13. Supervisar el trabajo de otros. _____
14. Tomar cursos. _____
15. Diseñar actividades. _____
16. Tener a tu cargo niños pequeños, enseñarlos y prepararte para encontrar la mejor forma de atenderlos. _____
17. Trabajar con jóvenes o señoritas, como maestro o director de sus actividades y de esta manera mejorarlos en sus conocimientos y habilidades. _____
18. Discutir con las personas o hablar a grupo acerca de la forma correcta de vivir, o de su conducta moral. _____
19. Practicar constantemente para mejorar tu eficiencia física, y explicar a otros la forma de jugar, hacer ejercicio y alimentarse para que se conserven sanos _____
20. Escribir resúmenes de libros o revistas, discutir con otras personas los asuntos tratados en ellos. _____

Sección B

En seguida se presenta una lista de actividades, de las

cuales se requiere que escribas que tan apto te consideras para cada una de ellas. Para indicarlo, procederás de la siguiente manera: leerás cada pregunta y anotarás 1, 2, 3, 4, 5 frente a ella, guiándote por las siguientes explicaciones:

Te consideras:

1 incompetente

2 poco apto

3 apto

4 medianamente apto

5 muy apto

¿Qué tan apto te consideras para?

1. Expresarte con facilidad en clase o al conversar con tus amigos. _____
2. Redactar composiciones o resúmenes. _____
3. Saber distinguir y apreciar la literatura. _____
4. Tratar con tacto y tino a las personas. _____
5. Ser miembro activo y útil en un club o sociedad. _____
6. Colaborar con otros para bien de ellos y de ti mismo. _____
7. Saber escuchar a otros con paciencia y comprender sus puntos de vista. _____
8. Conversar en las reuniones y fiestas con acierto y naturalidad _____
9. Explicar cosas a otras personas _____
10. Cooperar y trabajar en grupo (equipo) _____
11. Entender a personas mayores. _____
12. Ser buen anfitrión. _____
13. Enseñar a los niños. _____
14. Planear pasatiempos para una fiesta _____
15. Animar a personas enfadadas o con problemas. _____
16. Trabajar como voluntario. _____

17. Planear actividades académicas. _____
18. Planear actividades sociales de una escuela. _____
19. Captar la personalidad de los individuos. _____
20. Llevar registros de asistencia y calificaciones _____

Sección C

Marca los adjetivos que describan tu personalidad ✓
señala cuantos deseos. Trata de definirte tal y como eres, no
como te gustaría ser.

- | | | |
|-----------------------|------------------------|--------------------------|
| ___ Huraño | ___ Inflexible | ___ Pesimista |
| ___ Discutidor | ___ Impopular | ___ Hedonista |
| ___ Inestable | ___ Introvertido | ___ Práctico |
| ___ Capaz | ___ Intuitivo | ___ Rebelde |
| ___ Conformista | ___ Irritable | ___ Reservado |
| ___ Conciencioso | ___ Sociable | ___ Culto |
| ___ Amable | ___ Original | ___ Arrogante |
| ___ Curioso | ___ Inconforme | ___ Modesto |
| ___ Dependiente | ___ Poco culto | ___ Estable |
| ___ Eficiente | ___ Poco artista | ___ Esforzado |
| ___ Paciente | ___ Poco idealista | ___ Fuerte |
| ___ Dinámico | ___ Poco convencional | ___ Suspica |
| ___ Amigable | ___ De buenos modales | ___ Cumplido |
| ___ Generoso | ___ Dispuesto a ayudar | ___ Lleno de movimientos |
| ___ Común y corriente | | |

✓ Indica que importancia das a las siguientes clases
de logros, aspiraciones y metas.

	Sumamente importante	Medianamente importante	Poco importante
Estar feliz y satisfecho			
Descubrir o elaborar un producto útil			
Ayudar a quienes están en apuros			
Llegar a ser una autoridad en algún tema especial tu carrera			
Llegar a ser un atleta destacado			
Llegar a ser el líder de la comunidad			
Ser influyente en los asuntos públicos			
Observar una conducta religiosa formal			
Contribuir a la ciencia en forma teórica			
Contribuir a la ciencia en forma técnica			
Escribir bien (poemas, novelas)			
Haber leído			

mucho			
Trabajar mucho			
Contribuir al bienestar humano			
Crear buenas obras artísticas			
Llegar a ser un buen músico			
Llegar a ser un experto en finanzas o negocios			
Hallar un propósito real en la vida			

**Incidencia del Acoso Escolar en la Universidad
Pedagógica Nacional Sede Mérida: Continuidad de
Estudio Exploratorio y Diseño Mixto Para la
Prevención Desde la Ética y los Valores**

Victoria Guadalupe Canché Pech
victoria.canche@upnmda.edu.mx

Jesús Francis Martínez Ortega
jesus.martinez@upnmda.edu.mx

Universidad Pedagógica Nacional Sede Mérida

Resumen

Este proyecto en proceso da continuidad a un estudio exploratorio previo sobre la incidencia del acoso escolar en educación superior en Yucatán, focalizando ahora en la **Universidad Pedagógica Nacional, Sede Mérida**. Mediante un diseño mixto secuencial explicativo se propone: (1) estimar la incidencia y formas de acoso en los 266 estudiantes de las licenciaturas escolarizadas mediante encuesta estructurada; (2) identificar factores asociados mediante análisis estadístico; y (3) profundizar en percepciones, prácticas y barreras institucionales a través de entrevistas semiestructuradas (docentes y estudiantes) y grupos focales. Los resultados preliminares del estudio exploratorio indican la presencia de acoso principalmente verbal y de exclusión, así como una brecha entre la valoración docente de la ética y su integración sistemática en el aula. Con base en estos hallazgos, el proyecto plantea un plan de trabajo de seis meses que incluye herramientas validadas, procedimientos éticos y estrategias de análisis cuantitativo y cualitativo. Se espera que la investigación

aporte evidencias para diseñar acciones de formación docente en ética y valores y políticas institucionales de prevención en la institución.

Palabras clave

Acoso escolar; ética; valores; educación superior; UPN.

Planteamiento del Problema

El acoso escolar, comúnmente denominado *bullying*, ha sido ampliamente estudiado en los niveles de educación básica y media superior; sin embargo, su presencia en la educación superior aún recibe poca atención sistemática en la investigación educativa mexicana. En este nivel, el fenómeno adquiere particular relevancia debido a que afecta directamente la socialización, el bienestar emocional y el desempeño académico de jóvenes adultos, quienes se encuentran en una etapa clave de consolidación personal y profesional.

En el caso de Yucatán, estudios recientes revelan que la entidad ocupa el tercer lugar nacional en índices de violencia escolar (Aranda Lara, 2023), lo cual sugiere la necesidad de examinar con mayor detenimiento las dinámicas de acoso que se presentan también en universidades. Aunque a menudo se tiende a considerar que el acoso escolar es propio de la infancia y la adolescencia, la evidencia empírica muestra que puede extenderse a los espacios universitarios, manifestándose en formas verbales, psicológicas, sociales e incluso a través de medios digitales, como el ciberacoso.

Un estudio exploratorio realizado previamente en

diversas instituciones de educación superior en Yucatán permitió identificar que el 44% de los estudiantes reportaron experiencias de acoso escolar, predominando las modalidades verbales (sobrenombres ofensivos, exclusión social y amenazas). Estos datos, aun cuando reflejan solo una primera aproximación descriptiva, evidencian que el acoso no es un fenómeno ajeno a la universidad y que tiene un impacto negativo en la convivencia académica y en la percepción de seguridad del alumnado. Asimismo, los docentes participantes coincidieron en reconocer la importancia de la formación en ética y valores como estrategia de prevención, aunque señalaron limitaciones institucionales para incorporarla de manera sistemática en su práctica cotidiana.

En particular, en la Universidad Pedagógica Nacional, Sede Mérida —espacio formador de futuros profesionales de la educación— resulta prioritario indagar con mayor profundidad la incidencia del acoso escolar, sus manifestaciones específicas y la manera en que la enseñanza de la ética y los valores puede constituirse en una herramienta preventiva y transformadora. Analizar este fenómeno en un contexto de formación docente no solo permite comprender la realidad de los estudiantes universitarios, sino también proyectar estrategias educativas integrales que fortalezcan la construcción de ambientes de respeto, inclusión y convivencia pacífica, en consonancia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2024).

En este sentido, se plantea la necesidad de dar continuidad al estudio exploratorio mediante una investigación sistemática de alcance mixto que permita, por un lado, dimensionar cuantitativamente la incidencia del

acoso escolar en la UPN Mérida, y por otro, explorar cualitativamente las percepciones, experiencias y propuestas de estudiantes y docentes respecto a la formación ética y en valores como estrategia para la prevención.

Marco Teórico

El acoso escolar en la educación superior

El acoso escolar, definido como una forma de violencia sistemática caracterizada por la repetición, la intencionalidad y el desequilibrio de poder entre agresor y víctima (Olweus, 1993), suele asociarse a la educación básica. No obstante, investigaciones recientes evidencian su presencia también en las instituciones de educación superior, donde se manifiesta de manera verbal, psicológica, social y digital (Rigby, 2008). En este nivel, las dinámicas de hostigamiento adquieren matices específicos: exclusión en grupos académicos, descalificaciones públicas, difusión de rumores y, más recientemente, ciberacoso mediante plataformas digitales.

En México, los datos oficiales muestran que Yucatán ocupa el tercer lugar nacional en violencia escolar (Aranda Lara, 2023). Si bien la mayoría de los estudios se ha centrado en la educación básica, el estudio exploratorio realizado por Canché (2024), en distintas universidades de Yucatán reveló que el 44% de los estudiantes reportó haber sufrido algún tipo de acoso, con predominio del verbal y la exclusión social. Estos hallazgos sugieren la necesidad de profundizar en la comprensión del fenómeno en espacios universitarios, particularmente en instituciones formadoras de docentes, donde se reproducen prácticas y valores que impactan en la educación futura.

Consecuencias en la socialización y el aprendizaje

Diversos autores han documentado que el acoso escolar genera consecuencias significativas tanto en las víctimas como en los agresores. Para las víctimas, puede provocar ansiedad, depresión, baja autoestima, aislamiento social, desmotivación académica e incluso abandono escolar (Oñederra, 2008; Enríquez Villota & Garzón Velásquez, 2015). En el contexto universitario, estos efectos limitan la participación en clase, deterioran la convivencia y afectan el rendimiento académico.

Por otro lado, los agresores pueden desarrollar conductas crónicas de violencia que se trasladan a otros espacios sociales, incluyendo la vida laboral y familiar. En ambos casos, la experiencia de acoso repercute en la construcción de la identidad y la socialización de los estudiantes universitarios, lo que compromete no solo su desarrollo académico, sino también su formación como ciudadanos responsables.

Ética y valores en la formación docente como herramienta de prevención

La prevención del acoso escolar no puede limitarse a protocolos de actuación reactivos; requiere fortalecer una cultura institucional basada en la ética y los valores. La UNESCO (2022) enfatiza el papel central de los docentes como mediadores y promotores de ambientes de convivencia pacífica, señalando que una sólida formación ética es clave para prevenir la violencia en entornos educativos.

En el caso de México, la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2024) incorpora como principios rectores la inclusión, la equidad, el respeto a la diversidad y la formación integral

de los estudiantes, destacando la importancia de la ética profesional docente en la construcción de una cultura de paz. Valores como la empatía, la solidaridad, la tolerancia y la justicia se convierten en herramientas pedagógicas para identificar y prevenir el acoso escolar, así como para fomentar la resolución pacífica de conflictos.

El estudio exploratorio previo evidenció una brecha entre la valoración de la ética y los valores por parte de los docentes y su implementación sistemática en el aula. Mientras que la mayoría de los docentes encuestados reconoció la importancia de estos principios, solo una minoría los integra de manera constante en su práctica. Este hallazgo refuerza la necesidad de diseñar estrategias de formación docente que no solo transmitan conocimientos, sino que también modelen actitudes y prácticas éticas capaces de transformar la convivencia universitaria.

Metodología

Diseño de investigación

El presente proyecto se inscribe en un enfoque mixto secuencial explicativo, ya que combina la recopilación y análisis de datos cuantitativos con una fase cualitativa destinada a profundizar en los hallazgos iniciales. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), este diseño permite describir y explicar fenómenos sociales complejos a través de la integración de métodos que aportan tanto amplitud como profundidad en la comprensión del objeto de estudio.

El estudio se plantea como investigación en proceso, con base en los resultados preliminares obtenidos en un

trabajo exploratorio anterior (Canche, 2024), donde se evidenció la presencia significativa de acoso escolar en universidades de Yucatán.

Contexto y participantes

La investigación se llevará a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional, Sede Mérida, donde se trabajará con dos grupos de participantes:

Estudiantes universitarios: se seleccionarán, mediante muestreo por conveniencia estratificado por semestre y licenciatura, de una población de 87 estudiantes de la Licenciatura de Intervención Educativa y de los 169 de la Licenciatura en Pedagogía

Docentes universitarios: se incluirán 6 a 8 profesores de distintas áreas, seleccionados intencionalmente por su experiencia y disponibilidad.

Técnicas e instrumentos

Fase cuantitativa (cuestionario):

Se aplicará un cuestionario estructurado, revisado y ampliado a partir del utilizado en el estudio exploratorio previo.

Incluirá tres apartados: (a) datos sociodemográficos; (b) experiencias de acoso (ítems basados en el *Olweus Bully/Victim Questionnaire* y en el cuestionario previo); (c) percepción sobre la enseñanza de ética y valores y apoyo institucional.

El cuestionario será aplicado tanto en modalidad digital (*Google Forms*).

Fase cualitativa (entrevistas y grupos focales):

Entrevistas semiestructuradas a 10–12 estudiantes y 6–8 docentes, centradas en percepciones sobre el acoso,

estrategias de prevención y barreras institucionales.

Grupos focales con estudiantes (2–3 grupos de 6–8 integrantes cada uno), para propiciar la discusión colectiva sobre la convivencia universitaria y el papel de los valores en la prevención.

Los guiones se diseñarán con base en los objetivos del estudio, incorporando preguntas sobre experiencias, percepciones y propuestas.

Procedimiento

Solicitud de autorización institucional a la UPN y difusión de la invitación a participar.

Aplicación del cuestionario a estudiantes seleccionados, previa obtención de consentimiento informado.

Selección de participantes para entrevistas y grupos focales con base en los resultados de la fase cuantitativa.

Registro de entrevistas y grupos focales (previo consentimiento), transcripción y análisis.

Integración de resultados cuantitativos y cualitativos en una matriz de convergencia.

Estrategias de análisis

Cuantitativo: se emplearán estadísticas descriptivas (frecuencias, porcentajes, medias) y análisis bivariados (pruebas χ^2 y t de Student). De forma exploratoria, se podrá aplicar un modelo de regresión logística para identificar factores asociados a experiencias de acoso.

Cualitativo: se realizará un análisis temático mediante codificación inductiva y deductiva, identificando categorías emergentes y contrastándolas con la literatura.

Integración de resultados: se elaborará una matriz de

triangulación para comparar hallazgos cuantitativos y cualitativos, resaltando coincidencias, discrepancias y complementariedades.

Consideraciones éticas

El proyecto se guiará por los principios de respeto, confidencialidad y consentimiento informado. Los participantes recibirán información sobre los objetivos del estudio, el uso de los datos y su derecho a retirarse en cualquier momento. Se garantizará el anonimato de las respuestas y se evitará cualquier situación de revictimización. Asimismo, se proporcionará a los participantes información de contacto de los servicios de apoyo psicológico disponibles en la UPN, en caso de ser necesario.

Resultados parciales

El estudio exploratorio realizado en 2024 con estudiantes y docentes de distintas instituciones de educación superior en Yucatán permitió obtener una primera aproximación cuantitativa sobre la incidencia y las manifestaciones del acoso escolar en este nivel educativo.

En total participaron 34 estudiantes: 6 del Centro de Estudios Rodríguez Tamayo; 8 de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY); 6 de la Universidad Pedagógica Nacional, Sede Mérida (UPN); 4 de la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTM); 3 del Centro de Estudios Superiores CTM; 1 de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS); 1 del Instituto Superior de Educación Normal (ISEN); 1 de la Universidad Mesoamericana de San Agustín (UMSA); 1 de la Universidad Tecmilenio; 1 del

Instituto Tecnológico de Mérida; 1 de la Universidad Latino y, 1 de la Escuela Normal Superior de Yucatán. Además de 16 docentes universitarios: 5 de la UPN-Mérida; 3 de la UADY; 4 del CERT y, 4 de la UTM. Todos respondieron a un cuestionario en línea.

Percepción general del acoso escolar por estudiantes

En cuanto a los estudiantes, el 100% de los encuestados reconoció haber presenciado o experimentado situaciones de intimidación en el ámbito escolar. El 56% de los estudiantes definió el acoso como intimidaciones dentro de las instalaciones educativas, mientras que un 26% lo asoció con control y agresión física; el 18% restante lo vinculó a agresiones en el ambiente universitario.

Formas de acoso experimentadas por estudiantes

El acoso verbal fue la forma más reportada, afectando al 23% de los participantes. El 21% indicó haber sufrido múltiples formas de acoso de manera simultánea. Otras modalidades incluyeron el acoso físico (12%) y psicológico (3%). En el salón de clases, los apodosos ofensivos fueron la agresión más común (58%), seguidos por la exclusión social (32%) y las amenazas (10%).

Frecuencia de acoso por estudiantes

El 44% de los estudiantes reportó haber experimentado situaciones de acoso en la universidad, 26% señaló haberlo sufrido entre tres y cuatro veces por semana, y un 3% afirmó que ocurría de manera constante.

Resultados de docentes

De los 16 docentes participantes, la mayoría (11) indicó no haber presenciado acoso en su entorno inmediato; sin embargo, 5 reconocieron haber sido testigos de estas

situaciones. Además, coincidieron en la importancia de la enseñanza de la ética y los valores como estrategia de prevención.

Solo un 25% declaró integrar estas actividades de manera sistemática en el aula, mientras que otro 25% casi nunca las integra y el último 50% casi nunca.

El 75% consideró que el apoyo institucional para incluir la enseñanza de valores es insuficiente, lo que representa una barrera para la prevención efectiva.

Tendencias destacadas

El acoso impacta más significativamente en las mujeres, quienes reportaron mayor frecuencia y diversidad de experiencias negativas. con un 71% (24), el 26% (9) del género masculino hombres y por último el 3% (1) contestó otros, lo que nos lleva a interpretar que la población que más ha sufrido acoso escolar es del género femenino, mientras que el género masculino es menos propenso a esto.

Los estudiantes señalaron factores externos, como violencia familiar o conflictos personales, que potencian la aparición del acoso en el contexto universitario

Síntesis

Estos resultados parciales confirman que el acoso escolar está presente en las universidades de Mérida, principalmente en formas verbales y de exclusión social, y que genera un impacto directo en la convivencia y en el aprendizaje. Asimismo, se identifica una **brecha entre el reconocimiento docente de la importancia de la ética y los valores y su implementación efectiva**, lo que subraya la necesidad de fortalecer tanto la capacitación como las políticas institucionales de prevención.

Conclusiones y aportes esperados

Los resultados parciales del estudio exploratorio realizado en instituciones de educación superior en Yucatán permiten afirmar que el acoso escolar se manifiesta de manera significativa en el nivel universitario, con predominio del acoso verbal y la exclusión social. Esta realidad impacta directamente en la convivencia, la autoestima y el rendimiento académico de los estudiantes, lo que confirma que no se trata de un problema exclusivo de la educación básica, sino de un fenómeno que persiste y se transforma a lo largo de la trayectoria educativa.

Asimismo, los hallazgos evidencian una brecha entre la valoración docente de la ética y los valores y su integración sistemática en la práctica pedagógica. Si bien existe consenso sobre la importancia de estos principios para la prevención del acoso, su aplicación en el aula enfrenta limitaciones relacionadas con la falta de capacitación y de apoyo institucional.

En este sentido, la Universidad Pedagógica Nacional, Sede Mérida, como formadora de futuros profesionales de la educación, representa un espacio clave para indagar con mayor profundidad este fenómeno y generar propuestas de prevención desde una perspectiva ética y humanista. La continuidad del proyecto, mediante un diseño mixto que combine cuestionarios, entrevistas y grupos focales, permitirá dimensionar cuantitativamente la incidencia del acoso y explorar cualitativamente las percepciones y propuestas de la comunidad universitaria.

Se espera que la investigación aporte:

Evidencia empírica actualizada sobre la incidencia y

formas de acoso en la educación superior, específicamente en la UPN Mérida.

Comprensión de las percepciones de estudiantes y docentes en torno al papel de la ética y los valores en la prevención del acoso.

Recomendaciones prácticas para la formación docente, orientadas a fortalecer la enseñanza de la ética y los valores como estrategias preventivas.

Bases para el diseño de políticas institucionales que favorezcan la construcción de ambientes universitarios seguros, inclusivos y libres de violencia, en concordancia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana.

En síntesis, este proyecto en proceso busca trascender la visibilización del fenómeno hacia la generación de propuestas transformadoras que contribuyan a consolidar la formación ética y en valores de los futuros docentes, de modo que puedan replicar estas prácticas en los distintos niveles educativos donde ejercerán su labor.

Referencias

- Aranda Lara, R. (2023). Acotaciones sobre la violencia escolar en Yucatán. *Miradas al magisterio*, 24, 4–5. https://educacion.yucatan.gob.mx/multimedia/gacea/GMM_SEP_2023.pdf.
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la investigación*. Pearson Educación.
- Canché, V. (2024). *Incidencia del acoso escolar en estudiantes de educación superior en Yucatán y el papel de la ética y los valores en la práctica docente* [trabajo inédito]. Universidad Pedagógica Nacional, Sede Mérida.

- Castillo, R. C., & Pacheco, M. (2008). Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 825–942. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v13n38/v13n38a7.pdf>.
- Contreras Álvarez, Á. P. (2013). El fenómeno de bullying en Colombia. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 4(2), 100–114.
- Enríquez Villota, M., & Garzón Velásquez, F. (2015). El acoso escolar. *Saber, ciencia y libertad*, 10(1), 219–233. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/saber/article/view/983>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). *Censo de población y vivienda 2020: marco conceptual*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825197520.pdf
- Oñederra J. (2008). *Bullying: concepto, causas, consecuencias, teorías y estudios epidemiológicos*, XXVII Cursos de verano EHU-UPV Donostia-San Sebastián. <https://cursa.ihmc.us/rid=1QP0BPTZ9-RNG617-2SQ7/1.%20Bullying%20aproximacion%20al%20fenomeno%20Oñederra-hugo.pdf>.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.). RAE. <https://dle.rae.es/acoso>
- Rigby, K. (2008). *Children and bullying: How parents and educators can reduce bullying at school*. Oxford, Blackwell Publishing.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientaci%C3%B3n%20pedag%C3%B3gica.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024). *Todas y todos contra el acoso escolar: Guía para docentes de educación básica*. https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/2024/05/svAO1BPIfk-Guia%20para%20Docentes_Todas%20y%20todos%20vs%20el%20Acoso%20Escolar.pdf.
- Tamayo y Tamayo, M. (2008). *El proceso de la investigación científica*. Editorial Limusa.
- UNESCO. (2022). *El rol de las y los docentes para prevenir y abordar la violencia escolar*. <https://www.unesco.org/es/articles/el-rol-de-las-y-los-docentes-para-prevenir-y-abordar-la-violencia-escolar>.

**Investigación de la Implementación del Taller de
Estrategias Didácticas que Favorecen la Comunicación
Oral en los Alumnos de Educación Media Superior**

Mercedes Sevilla Soberanis

mercysevilla01@gmail.com

Reyes Efraín Canto Pech

reyescantopech84@gmail.com

Escuela Normal Superior del Estado de Yucatán

Profesor Antonio Betancourt Pérez

Resumen

El siguiente trabajo de investigación es producto del proyecto de intervención, llevado a cabo durante dos años, para obtener el grado de Maestría en la Enseñanza del Español, en la ENSY. El propósito de este documento es compartir la aplicación de un taller didáctico que ofrece diversas estrategias que favorecen la comunicación oral en los alumnos de Educación Media Superior. Este estudio está conformado por técnicas que involucran: la locución, el doblaje, y diversas habilidades de la oralidad. Se pretende brindar información actualizada y previamente implementada en los estudiantes de bachillerato, para que el docente fortalezca su práctica de manera didáctica e innovadora, involucrando varias estrategias de enseñanza, mismas que le permitan combinar metodologías a través de un solo taller. En este documento encontrarán la estructura realizada en tres momentos, el taller fue creado e implementado por la L.C.C Mercedes Sevilla Soberanis y supervisado por el Dr. Reyes Efraín Canto Pech. El primer momento del taller consistió en que los participantes

adquirieran conocimiento acerca de los elementos de la comunicación, y persuadirlos respecto a la importancia que juega está dentro del desarrollo académico y profesional. Posteriormente en la segunda etapa, se abordó el empleo de dinámicas de la habilidad comunicativa, presente en el uso de las cualidades de la voz, e impostación, así como técnicas de respiración diafragmal, improvisación, y la participación respetuosa a través del debate. Para finalizar en la tercera parte, la docente indujo al estudiante a conocer el manejo de la proximidad en la comunicación oral, la selección del público meta, así como la importancia del lenguaje no verbal y la implementación de las funciones comunicativas. Para finalizar los participantes del taller realizaron la elaboración de material audiovisual para su apreciación grupal. Al término se anexan las conclusiones y hallazgos generales.

Palabras clave

Estrategias didácticas, comunicación, locución, doblaje.

Planteamiento del problema

El planteamiento del problema surge de la reflexión de la autora, al observar que en su salón de clases existía una situación de dificultad con la habilidad comunicativa de los estudiantes. El contexto de este trabajo se desarrolló en el Telebachillerato Comunitario del Estado de Yucatán, plantel Sierra Papacal, ubicado al norte de la ciudad de Mérida, que, aunque por su ubicación geográfica debería ser una zona privilegiada, no es más que un lugar de olvido y marginación, mismo que forma parte de la estadística de gentrificación. El interés de la creadora en el mundo digital y actualizado en el

cual se desenvuelven los jóvenes y su amplia formación en comunicación, locución y doblaje, le permitió realizar el siguiente planteamiento de problema.

La pregunta de investigación que guía el presente trabajo es ¿Cómo mejorar la expresión oral en el grupo de estudiantes del 4º A del Telebachillerato Comunitario del Estado de Yucatán plantel Sierra Papacal de la localidad de Mérida, Yucatán, en el ciclo escolar 2023 - 2024? La expresión oral en el grupo de estudiantes del 4º A de la escuela Telebachillerato Comunitario de Estado de Yucatán de la localidad de Mérida, Yucatán, en el ciclo escolar 2023 – 2024 se puede mejorar mediante un taller didáctico, de estrategias comunicativas orales

Los alumnos del Telebachillerato Comunitario de Sierra Papacal del cuarto semestre presentan deficiencias comunicativas que son externadas al momento de realizar una exposición oral. A través de la práctica docente y por medio de la observación directa se ha identificado que los estudiantes de ese grupo están acostumbrados a leer, en lugar de explicar con sus propias palabras, el desarrollo de algún tema asignado.

Por otra parte, también se puede notar en diversos trabajos de exposición el nerviosismo de los estudiantados al hablar, provocando que el tono de su voz sea muy bajo y que no se escuche lo que quieren dar a conocer. Algo importante que forma parte de la comunicación oral es el manejo de las posturas, las cuales claramente no son dominadas por el alumnado; al pasar a exponer se han observado diversas acciones que a continuación se describirán: los estudiantes se comienzan a esconder entre ellos, no se plantan para

demostrar seguridad, todo lo contrario: se encorvan bajando los brazos, no miran al público sino al suelo, se ríen del nerviosismo, menean sus pies de un lado a otro, cruzan los brazos, juegan con sus manos e incluso algunos se abrazan entre ellos.

Las observaciones anteriormente mencionadas son las más comunes en el aula, la comunicación oral no es una competencia que dominen los estudiantes. La realidad o lo esperado es que los estudiantes de Bachiller deben poseer habilidades comunicativas, por mínimo las básicas; se supone que en la realidad pudiesen expresarse de forma adecuada empleando: una buena recepción de la información, un amplio léxico, buena fluidez oral, correcto manejo de la comunicación kinésica, sentido del escucha, dicción para la claridad de sus mensajes, e incluso el control de sus emociones frente al público al momento de emitir una información. Por lo consiguiente, existe una marcada diferencia entre lo que se tiene y lo que se quiere lograr: el docente necesita enseñarle al alumno en forma detallada la importancia que tiene las habilidades comunicativas, tanto en el aula como en la vida personal y profesional.

Marco Teórico

La comunicación Oral

En el presente marco teórico se plasma la importancia del desarrollo de la comunicación oral en la preparación de los alumnos que cursan el nivel educativo de Educación Media Superior. Derivado de la importancia de un reconocimiento profundo de los conceptos que enmarcan el tema de investigación, también se abordan aspectos

relevantes como lo son: las acepciones del proceso comunicativo, componentes de la comunicación oral, las funciones del lenguaje, mencionando de igual forma las diversas problemáticas que dificultan la comunicación. En este documento se resalta el uso de la comunicación no verbal y se habla de la comunicación oral como habilidad para la vida. Este documento contiene los contenidos más importantes que sirvieron en el diseño y la implementación del taller didáctico presentado en esta intervención educativa, todo lo anterior con el fin de propiciar en los lectores un entendimiento más puntual y específico en los temas abordados.

Para el hombre es indispensable comunicarse desde el momento del nacimiento, es por ello que los bebés lloran o emiten sonidos para indicar algo. En su libro Wesley (1998) menciona que si “se presta atención en la palabra comunicar y se consulta su etimología “comunicare” significa “la acción de poner en común” de modo que cuando alguien habla, pone en común un contenido que pretende ser comunicado hacia un receptor” (p.13)

Componentes de la comunicación oral

Actualmente se enseña dentro de las aulas el proceso comunicativo de manera simplificada como la expuesta por Jakobson. En el artículo “Linguistics and Poetics” Jakobson (1960) citado por Pilshchikov, Igor (2021) dice que identificó seis factores constitutivos (constitutive factors) del acto comunicativo: hablante, mensaje, oyente, contexto, código, canal. (p.6).

Estos tienen una función determinante Jakobson (1960) escribe que Se entiende por hablante aquél

quien envía un mensaje, un oyente quien escuche este mensaje, un contexto susceptible de ser captado por el oyente, un código que sea común entre el hablante y el oyente y por último un canal que sea una conexión psicológica entre hablante y oyente, el cual permita a ambos entrar y permanecer en comunicación (p.6).

Por otra parte, se encuentra la retroalimentación, que es el detonador del proceso de innovación, transformación, y mejora del sistema que beneficia tanto al receptor como al emisor, si esta es efectiva, la relación es productiva, si esta no se logra, no habrá innovación, únicamente se conseguirá una etapa dinámica. (Nosnik, 2013).

Funciones de la comunicación

Las funciones de la comunicación son aquellas que permiten darle intención a un mensaje. Estas son utilizadas en la comunicación oral pero también en la escrita, ya que su buen empleo lleva a la persuasión. Para utilizarlas es necesario reconocerlas e identificarlas de manera puntual. En palabras de Jakobson (1984) “las funciones del lenguaje son la forma que se le asigne a un mensaje –o estructura verbal” (p. 353). Jakobson (1984) citada por Vargas (2015) menciona que “La función emotiva (o expresiva) se centra en el destinador y exterioriza la actitud del hablante hacia aquello que transmite”. Siguiendo con lo antes mencionado de acuerdo con: Jakobson (1984) citado por Vargas (2015) mencionan que: La función conativa va orientada hacia el destinatario o también conocido como receptor, ya que busca causar una influencia en pensamientos y acciones, haciendo uso del vocativo e imperativo. Se le denomina función fática, cuando el mensaje busca tener un contacto inicial entre las

partes, alargar la comunicación, o bien interrumpirla, las fases más comunes que se pueden encontrar son: Hola, ¡Me estás escuchando! Adiós etc. Con lo anterior mencionado esta función busca llamar la atención del destinatario para mantenerlo involucrado creando un vínculo de destinador-destinatario. Además, se encuentra la función referencial, que puede ser también conocida como denotativa o cognoscitiva, que está orientada a un contexto y surge cuando se quiere dar a conocer información subjetiva. Por su parte, en la función poética, recae el sentido en el mensaje, resalta lo estético y lo bello de lo que se quiere transmitir, esto implica seleccionar y combinar las palabras de manera más llamativa para dotar y hacer atractivo el mensaje. Como última función se encuentra la metalingüística encargada de decodificar el mensaje.

Expresión oral.

La oralidad involucra diversos aspectos que van clasificados de acuerdo con la: voz, tono y timbre, dicción, claridad, coherencia, sencillez y vocabulario (Bohórquez y Rincón, 2018). Para producir una buena voz es fundamental contar con una excelente respiración, misma que sea profunda y controlada. La voz está sostenida por el aire, prácticamente es su columna vertebral, la intensidad y la estabilidad de ella determinarán el timbre vocal. Por otro lado, el diafragma es la base sobre la que la columna de aire se alza y es el medio por el cual se controla el aire hasta que sube a los órganos vocales (Toast Master, 2013). Ahora bien, se preguntarán ¿Cómo se produce el timbre de la voz? O el tono que le damos a la forma de decir las cosas, a continuación, se presenta una explicación. El tono de voz se

asemeja a los instrumentos musicales de viento, aquellos que son realizados con madera y latón. El sonido emana de la respiración del músico, de aquellas vibraciones de los labios y lengüetas en la boquilla. Como consecuencia de que las cámaras de estos instrumentos son distintas en tamaños y formas, las características de los tonos son diversos. Las distintas partes del tono original pueden aumentar, resonar e incluso reducir. La resonancia humana es aquel aumento u modificación de los sonidos que son producidos a través de la garganta, nariz y boca. Las ondas sonoras se originan de la vibración de las cuerdas vocales que viajan hasta la parte superior de la garganta, posteriormente a la boca y en ocasiones a la nariz. Del rebote de estas ondas contra las estructuras, es como se fortalecen y amplifican. Es por ello que existen diferencias en las voces de las personas debido al tamaño de las cuerdas vocales y a los efectos que los resonadores (garganta, boca y fosas nasales) tienen en el tono de voz (Toast Master ,2013).

De igual forma es importante, mencionar la dicción ya que gracias a ella se puede apreciar el buen hablar, sobre todo, entender lo que el emisor quiere dar a conocer. Si el mensaje dicho no se entiende por barreras de pronunciación se observará una problemática de entendimiento por parte del receptor. Ser claro y conciso es primordial para la comunicación, en este punto se deben evitar los titubeos, o cualquier otra interferencia que pueda entorpecer la comunicación, por lo que es importante ser directo/a en cuanto a lo que realmente quiere o necesita comunicar. (Traverso, Williams y Palacios, 2017).

Problemáticas que dificultan la comunicación oral

En realidad, son muchos los factores que pueden intervenir en una mala comunicación oral, sin embargo al preguntarles a las personas el porqué de su poca participación oral o invitarlos a emitir su opinión acerca de algo se niegan alegando que es debido a la “pena o vergüenza” es decir emociones, las barreras psicológicas son un gran problema que entorpecen la comunicación. (Ander y Aguilar, 1994). En la obra de Ander y Aguilar titulada Como Aprender Hablar en Público, se describe que lo primero que se tiene que dejar atrás para el correcto desarrollo de la oralidad es el miedo y la timidez. Hay dos formas de manejar el miedo, una: utilizándolo a favor como estimulador, ese que te hace dar lo mejor de ti, aquél que despierta e inspira, o bien, como muchas veces sucede, agarrándolo como el enemigo, ese miedo que paraliza y afecta en la articulación de las palabras e incluso en lo físico trayendo consecuencias como, temblores, paralizaciones, sudoraciones excesivas, bloqueo de músculos haciendo que se pronuncien de manera inadecuada las palabras, que terminan en una pésima coordinación de ideas debido a que afectan, la memoria, la razón y la elocuencia del hablante. Existen otros factores que impactan negativamente en la comunicación como lo es; la falta de preparación, la tensión, el manejo de la respiración y la postura.

La importancia de la comunicación no verbal en la comunicación oral.

En cuanto a las posturas hay que mencionar que todo comunica, estas son parte fundamental y apoyan visualmente a la comunicación oral, estas no van separadas, un buen

orador debe ser capaz de manejar su lenguaje, pero sin duda alguna sus gestos y el cuerpo.

El autor Guerrero (2013) menciona que “cada grupo social, según sean sus componentes culturales, utilizan multiplicidad de señales, gestos y movimientos, que no necesariamente corresponden al habla, pero que dicen más que la misma comunicación oral” (p.393).

Metodología

A continuación, se describirá la metodología del taller utilizada en este proyecto de investigación. La etimología del término taller se deriva de la palabra francesa “atelier”, que refiere al lugar donde trabaja un artista plástico o escultor, y que reúne a artistas conocedores de determinada técnica u obra con el fin de compartir lo que conocen al respecto, o bien a los discípulos de dicho artista a fin de aprender del maestro. Para realizar la investigación se profundizó acerca del concepto, taller y se conoció su significado, clasificación y utilidad dentro un proyecto. ¿Qué es un taller? Según Vasco (2013) citado por Delgado (2020), menciona que:

Un taller es un ambiente educativo en el cual la interacción con el conocimiento es también interactiva e intersubjetiva entre los participantes, de manera que genere procesos individuales en cada uno de ellos; hacer un taller es vivir una experiencia rica en recursos, colores y habilidades que permite socializar los procesos personales de cada individuo, el taller no es una guía y nunca está listo. (p.15)

Por otra parte, es importante explicar el concepto del taller visto desde un punto pedagógico ya que este se

involucró en la implementación de trabajo educativo.

En palabras de Egg (1991): El taller es considerado una palabra que sirve para indicar un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado. Aplicado a la pedagogía el alcance es el mismo: se trata de una forma de enseñar y sobre todo aprender, mediante la realización de “algo” que se lleva a cabo conjuntamente. Es aprender haciendo en grupo. Este es el aspecto sustancial del taller. Pero es un modo de hacer que tiene ciertas características que le son propias y que se apoyan en determinados, supuestos y principios (p.10).

El investigador de este proyecto eligió como parte de su intervención educativa, la implementación de un taller pedagógico con la filosofía de Egg. Sin embargo, es importante mencionar que se optó por seguir el siguiente diseño de planeación, en cuanto a la estructura del taller, del especialista Cano 2012, mismo que se encuentra establecido en la Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales.

En este ejercicio educativo se incluyeron diversas didácticas que involucran, directamente la teoría con la práctica, la cual es una forma de enseñanza muy útil en materia de comunicación oral, esta se realizó de forma horizontal ya que los participantes seleccionados se encontraban en un solo grupo, que cursa el mismo grado. A continuación, se describirán brevemente los pasos que se siguieron.

Para iniciar se estableció una lista de los objetivos: estos salieron del diagnóstico realizado con anterioridad, con

el fin de cubrir las deficiencias detectadas en el alumnado. Se realizó un diagnóstico, por lo cual el investigador hizo uso de dos instrumentos, el primer instrumento sirvió para conocer cómo se perciben los estudiantes de acuerdo con su comunicación y el segundo para indagar acerca del desempeño real que el investigador observa en su desenvolvimiento.

Para fines de esta intervención de comunicación oral, la técnica utilizada en el primer instrumento, nombrado Cuestionario para la Identificación de las Habilidades Orales de los alumnos del TBCEY, es el cuestionamiento y el instrumento que sirvió para obtener los datos fue la escala de Likert. Es importante tomar en cuenta las siguientes particularidades: es un cuestionario que consta de 40 preguntas dividido en cinco secciones: 1-datos generales, 2-hablar e interactuar, 3- el desarrollo de la escucha, 4-habilidad en la expresión oral y por último un apartado 5 titulado aspectos emocionales de la comunicación oral.

Con relación a los antecedentes de este instrumento es relevante destacar que fue adecuado a las necesidades de este diagnóstico para propósitos de esta investigación ya que el original se obtuvo de la revista científica de Educación y de Comunicación el cual es llamado “Técnicas e instrumentos para la evaluación de la comunicación oral: diseño y validación” este fue diseñado en España por Alberto Corpas Martos y Francisco Romero Oliva, publicado en el año 2021. Dicho instrumento fue elaborado para estudiantes de bachillerato y de formación profesional, es muy amplio sin embargo solo se realizó la adaptación del cuestionario de las destrezas de la comunicación oral del alumnado, puesto que

va acorde con el contenido de la recolección de datos que se requiere.

Así mismo se realizó la descripción de los participantes del taller de manera individual, a través de un diario de campo: mismo que sirvió para conocer las características del grupo seleccionado relacionado a su (edad, genero, sexo, intereses en común) con el fin de potenciar la participación y entablar lazos que fortalezcas las relaciones extra personales. También se trabajó en generar confianza, para hacer más fácil y fluida la labor del aplicador para el manejo de la comunicación oral asertiva.

Se estableció la elaboración de contenidos: que consistió en diseñar a conciencia los contenidos que se trabajaron: las estrategias, la secuencia y los tiempos por cada objetivo a través de planeaciones. De igual forma se establecieron las dinámicas que se utilizaron, se redactaron las indicaciones para cada una de las actividades programadas, en todo momento se consideró guardar la relación entre objetivos-contenidos y el tiempo disponible. Así mismo se evitaron actividades no fundamentadas o que carecían de valor para los aprendizajes.

La planeación se dividió en tres momentos los cuales tienen su estructura general de la siguiente manera: Primer momento: Consistió en que los participantes adquirieron conocimiento acerca de los elementos de la comunicación oral (emisor, receptor, mensaje, código, canal, contexto, ruido y retroalimentación) Así mismo persuadir en el alumnado la importancia que juega la comunicación dentro del desarrollo académico y profesional. Posteriormente el tallerista observará el desenvolvimiento oral de los alumnos

para detectar las deficiencias encontradas al trabajar. (Introducción al taller para la persuasión de los participantes).

Segundo momento: se emplearon dinámicas de la habilidad comunicativa: Uso de la voz e impostación de esta, técnicas de respiración diafragmal, conocimiento e implementación de las cualidades de la voz, improvisación, y la participación respetuosa a través del debate. Tercer momento: el estudiante conoció y logro e implementar, el manejo de la proximidad en la comunicación oral, la selección del público meta, así como la importancia del lenguaje no verbal y la importancia de la aplicación de las funciones comunicativas. Para finalizar se realizó la elaboración de material de audio a como cierre del taller para su apreciación grupal. En todos los momentos se realizaron ejercicios de doblaje y locución. Por otra parte se planificaron los recursos materiales y humanos mismos que fueron plasmados en la planeación.

De igual forma se establecieron los puestos del responsable y roles: se designó dentro del cuerpo del equipo la coordinación y el papel de cada uno de los participantes, se repartió la responsabilidad de cada uno de los encargados del taller, así mismo se registró quien coordinará cada cosa. Es importante mencionar que también se trabajó en la realización del calendario del taller para la programación de la duración, aunado a esto también fue necesario finalizar con un breve cuestionario para la evaluación por parte de los participantes con miras de mejorar esta práctica a futuro. A esto se le añadió un espacio para apreciar los productos finales concentrados en un material audiovisual donde los

participantes emplearon las técnicas aprendidas en el taller.

Discusión

Es necesario discutir diversos aspectos de relevancia respecto a la enseñanza de estrategias didácticas, emitidas por el docente para mejorar la habilidad oral de los alumnos de Educación Media Superior, a través de la implementación de un taller que involucra varias disciplinas como lo es la locución, el doblaje y la habilidad oral. Este trabajo contribuye a la mejora del quehacer docente en cuanto a la comunicación, pero más que eso, el beneficio impacta de manera positiva en la formación comunicativa de los estudiantes.

La declamación, argumentación a través de la oratoria, la poesía y la narración son las formas de aprender a comunicarse en la formación escolar tradicional, de acuerdo con la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Sin embargo, debido a la globalización y a las demandas profesionales, hoy en día deben de implementarse diversas estrategias para la enseñanza de la comunicación oral que involucren el uso de la tecnología y la creación multimedia. Lo anteriormente mencionado, va de la mano con la propuesta de este proyecto de investigación, que apuesta a lo innovador y a lo didáctico involucrando los intereses y los recursos digitales que usan comúnmente los estudiantes. Para ello se pone en discusión la importancia de la metodología empleada en las aulas.

Diversos institutos académicos internacionales han demostrado el interés acerca de la investigación respecto a las estrategias y metodologías de enseñanza de la

comunicación, tal es el caso de la Universidad Bolivariana del Ecuador, donde el desarrollo de recursos tecnológicos y educativos son necesarios para potenciar la capacidad de los estudiantes para que puedan expresarse con claridad, confianza y efectividad en diversos contextos, y de igual forma que cuenten con habilidades esenciales para su éxito académico y social.

La integración de tecnologías como videos, presentaciones interactivas y plataformas de comunicación digital en el proceso de enseñanza-aprendizaje facilita la participación activa y el aprendizaje significativo.

En su estudio más reciente realizado en este año 2025, diseñaron una estrategia pedagógica por medio de recursos tecnológicos educativos para el desarrollo de la comunicación oral de Lengua y Literatura en Octavo año de la Unidad Educativa PCEI Fiscomisional Juan Ramón Jiménez Herrera del cantón Lago Agrio, Sucumbíos. Para ello, aplicaron métodos científicos como el análisis-síntesis, la revisión bibliográfica, entrevistas y encuestas lo que permitió identificar necesidades y validar la estrategia propuesta.

El estudio fue descriptivo y de enfoque mixto, cabe resaltar que este estudio tiene similitudes con este proyecto de intervención, es por ello que se le da espacio en esta discusión, ya que de acuerdo con los resultados alcanzados, a través de su metodología lograron fortalecer habilidades de comunicación oral como la escucha, el vocabulario, el uso del lenguaje de los estudiantes, así como a motivar un aprendizaje adaptado a las exigencias del siglo XXI, promoviendo una enseñanza más interactiva y efectiva.

Es importante mencionar que en este ejercicio científico fueron entrevistados docentes y estudiantes, cuando los maestros se percataron de la situación comunicativa de sus alumnos y de la apreciación de sus clases, ellos trabajaron en el rediseño de sus sesiones para involucrar estrategias didácticas, que permitieran brindar una mejor interacción, buscando la mejora oral de sus estudiantes.

Este estudio estuvo conformado por 97 estudiantes de Educación Básica Superior y tres docentes. Se utilizó un muestreo probabilístico, aleatorio simple e intencional, seleccionando 28 estudiantes de octavo año y tres docentes de Lengua y Literatura.

Entre los hallazgos encontrados se demostró que los maestros entrevistados señalan que las principales dificultades que enfrentan los estudiantes en la comunicación oral son la claridad en la pronunciación de palabras y la corrección en la articulación de fonemas, el uso de gestos, expresiones faciales y contacto visual para complementar el discurso oral y el uso adecuado de la entonación, con un 17% cada una. La fluidez, la riqueza y variedad del vocabulario tienen un 11%, mientras que la capacidad para escuchar y responder adecuadamente a preguntas y nivel de seguridad al hablar frente a un grupo, representan un 5%. Estos resultados identifican áreas prioritarias para mejorar la comunicación oral de los estudiantes, sirviendo un punto de partida para estrategias educativas enfocadas en estas dificultades.

Como se puede observar en este documento académico, existen similitudes en cuanto a las dificultades

comunicativas expresadas entre los dos estudios comparados.

Posteriormente los alumnos fueron entrevistados para conocer su punto de vista acerca del quehacer docente teniendo como respuestas generales que: en primer lugar, la asignatura que menos le era de interés fue la de comunicación con un 21% de aprobación. Por otra parte, las actividades en clase que más se le dificultaron eran la exposición oral con, los debates, la comprensión lectora y el vocabulario con un 53%, así mismo manifestaron que no tenían intención de participar en clases 80% , cuando les preguntaron acerca de los recursos utilizados por sus docentes en el aula, la respuesta del 50% fue el pizarrón, los estudiantes manifiestan que únicamente a veces los docentes utilizan recursos digitales para impartir su clase.

Posteriormente y después de conocer el sentir de los estudiantes para tratar estas deficiencias la Universidad Bolivariana realizó la implementación de un taller realizado en 5 actividades de 5 sesiones, en el cual involucró los siguientes elementos: videos de YouTube, debate virtual a través de Zoom, creación de presentaciones con Google Slides, lecturas interactivas con educaplay y para finalizar creación de videos en Canva.

Al conocer las opiniones de sus alumnos, diseñaron y llevaron a cabo la implementación del taller y después de este ejercicio de de estrategias notaron una mejora significativa ya que: El 85,70% de los participantes consideró positivamente la relación entre los objetivos y las actividades, mientras que el 14,30% lo valoro como bastante. El 100% de los especialistas caracterizó que las actividades

promovieron el desarrollo de conocimientos en los estudiantes. El 87,50% valoró las actividades como apropiadas para el nivel educativo, mientras que el 12,50% las consideraron como mucho; este amplio respaldo resalta la adecuación de la propuesta. El 96,23% de los participantes valoraron que la pertinencia y factibilidad de la propuesta son altas, mientras que el 3,77 % las ubico en el nivel bastante. El 98,25% de los especialistas consideró que la integración de recursos tecnológicos es efectiva, mientras que el 1,75% la valora en el rango de bastante.

Esta alta aceptación, indica que la propuesta de implementar el taller de estrategias comunicativas que involucran la enseñanza didáctica, empleando recursos multimedia, es es una estrategia viable, para mejorar las habilidades comunicativas de los alumnos, los resultados, infieren, que es de gran relevancia analizar si la cuestión de la habilidad oral ¿recae únicamente en la deficiencia de los estudiantes? o ¿también influye la manera en la que son enseñados? Estos estudios respaldan lo antes mencionado en este proyecto de intervención donde la didáctica y los recursos digitales se involucran estrechamente para la enseñanza de la comunicación oral en el nivel Educativo de Media Superior.

Resultados

Antes de abordar los resultados de este proyecto, es fundamental mencionar que el método empleado fue cuantitativo, puesto que con la ayuda de la estadística descriptiva se realizó la recolección de resultados. Sin embargo, la interpretación se realizó de manera cualitativa.

Por lo cual este proyecto de intervención de manera general es de carácter mixto. Cabe resaltar que los instrumentos se aplicaron de manera directa, en un grupo que comparte características similares. En este caso se eligió a este grupo a conveniencia de investigador, puesto que se encuentran dentro de su centro laboral.

Los resultados del diagnóstico arrojan los datos necesarios para llegar afirmar que en los estudiantes del 4º semestre del Telebachillerato Comunitario de Sierra Papacal existe una situación de Comunicación oral. Este trabajo permitió conocer la percepción del alumno respecto a sus habilidades comunicativas y también la realidad observada y escuchada por el investigador. Para este proyecto fue de importancia contar con dos instrumentos, mismos que permitieron conocer tanto la percepción personal del alumno respecto a sus habilidades comunicativas, pero también la observación y la escucha del especialista respecto al desempeño de los estudiantes.

Como se mencionó anteriormente este proyecto educativo obedeció un enfoque mixto de investigación, el cual constó primeramente de un diagnóstico cuantitativo; y segundamente, de la administración de una acción o intervención educativa cualitativa. Para finalizar se analizan las conclusiones de forma reflexiva, es así cómo se aborda la parte cualitativa. El diagnóstico cuantitativo consistió en un estudio de alcance descriptivo sobre la situación de expresión oral en los sujetos de estudio; con un diseño preexperimental de preprueba/posprueba con un solo grupo (G 0 1 X 0 2) al cual se le administró la acción o intervención y finalmente, se le aplicó una prueba posterior para seguimiento y evaluación

del tratamiento.

Para este proyecto fue de importancia contar con 2 instrumentos, mismos que permitieron conocer tanto la percepción personal del alumno respecto a sus habilidades comunicativas, pero también la observación y la escucha del especialista respecto al desempeño de los estudiantes. En la pre prueba realizada antes de la intervención respecto a la percepción de las habilidades orales en el primer instrumento respondido por los alumnos, el promedio fue de 36.25, posteriormente se realizó el tratamiento educativo a través de un taller que vinculó, la teoría con estrategias como la locución, el doblaje de voz así como el empleo de recursos tecnológicos haciendo uso de los productos auditivos (podcast) con miras a influir en el uso de los elementos comunicativos respecto a sus actitudes para favorecer su comunicación oral.

Después de implementar todas estas estrategias se llevó a cabo la posprueba, y los resultados del promedio aumentaron a 43.65. Esto indica que hubo una mejora expresada por los mismos estudiantes en las respuestas obtenidas.

En cuanto al segundo instrumento aplicado por el investigador a través de la escucha y la observación se obtuvo en la preprueba un promedio de 21.7, posterior a la aplicación de la intervención educativa este incremento a 41.25. Por lo cual se refleja un avance en el nivel de desempeño respecto a su habilidad comunicativa.

El diagnóstico fue parte fundamental de esta investigación pues este reflejo la realidad del grupo, en cuanto a su desempeño de la habilidad comunicativa. Los

instrumentos consideraron todos los elementos que forman parte indispensable de la comunicación como lo es: hablar e interactuar, el desarrollo de la escucha, habilidades de exposición oral y los aspectos emocionales de la comunicación. Las deficiencias más comunes encontradas en los estudiantes y que se hacían presente de manera constante en sus exposiciones fueron: el uso de las muletillas como lo son: estén, hum... como se dice, de, pero, y pues este, ha, ya como ya les expliqué, y así, como se les puede decir, etc. Sin embargo, algo encontrado en ellos es que antes del taller no eran conscientes ni cuidadosos de esta deficiencia y posteriormente, después del tratamiento se encontró una disminución notoria en esta carencia

Conclusiones

Este proyecto educativo marco un antes y un después tanto para los estudiantes como para el investigador. No cabe duda de que una persona aprende mucho más viendo que haciendo y es por ello a través del desarrollo y del desenvolvimiento de los estudiantes, se toma conciencia de los aspectos y las carencias que faltan por mejorar, en el que hacer docente por lo que solamente debe representar un mejoramiento para el alumno sino también para el maestro en su habilidad de enseñanza. De igual forma se considera que un elemento importante para buscar la mejora de la educación debe ser el implemento de estrategias atractivas, que involucren las tecnologías de la información. La realidad es que las deficiencias comunicativas están presentes en diversos niveles educativos pero lo que no se puede negar es que al no ser abordadas a tiempo se van arrastrando,

trayendo consecuencias poco favorecedoras para el estudiante, respecto a su habilidad oral. Un hallazgo encontrado durante las pláticas con los alumnos fue, que en el bachillerato cambió todo, puesto que las experiencias previas en cuanto a la exposición oral en grados anteriores no eran tomadas con seriedad, es por ello que no les daban la suficiente importancia al correcto desempeño de su habilidad comunicativa. Este pensamiento fue cambiado ya que ellos en la intervención educativa se dieron cuenta de cuanto influye la habilidad oral tanto en su vida personal como en la profesional.

Por otra parte, las actividades realizadas en el taller de estrategias orales incentivan la creatividad, esto es beneficioso ya que medida de que se crece se va dejando a un lado la imaginación. El contexto realmente influye, sería sensacional llevar este taller en una sala de conferencias para darle mayor realce a las actividades y a la interacción en un ambiente diferente a lo que los alumnos están acostumbrados. Si bien, este proyecto no obtuvo en cuanto al avance del desempeño comunicativo un nivel de excelencia, si logro el desarrollo, la concientización, la importancia y la implementación del manejo de los elementos comunicativos. Una categoría en la cual no se manifestó gran avance fue en los aspectos emocionales de la comunicación, para ello sería conveniente invitar algún psicólogo que oriente, ayude y aporte estrategias para el manejo de las emociones ante el empleo de una participación oral. Por último, este trabajo, se llevó a cabo en un periodo muy corto de tiempo, aunque se implementó con contenido académico, los momentos no fueron suficientes para llevar las actividades con

profundidad. Cada acción a favor de la innovación educativa abre una puerta de oportunidad, que reduce la brecha de desigualdad social, ya que, a mayor preparación, los estudiantes aspiraran mejores oportunidades que influyan positivamente en su calidad de vida.

Referencias

- Alvarado García, M. A., (2014). Retroalimentación en Educación en Línea: Una Estrategia para la Construcción del Conocimiento. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331431248004>.
- Bohórquez, M. Y., Rincón. (2018). *La expresión oral: estrategias pedagógicas para su fortalecimiento*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Delgado, G (2020) *El taller como estrategia metodológica*. Repositorio UNAM <https://repositorio.unan.edu.ni/id/eprint/15492/1/15492.pdf>
- Egg, A. (1991). *El Taller una Alternativa de Renovación, Pedagógica*. Magisterio
- Egg, E y Aguilar, M., (1985). *Cómo aprender a hablar en público*. (ed.8) Buenos Aires.
- Guerrero, G. (2013). *Expresión Oral y Escrita*. Loja Ecuador. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf.
- Montero, Y. Batista, Y. (2019). El desarrollo del vocabulario como componente de la expresión oral en la formación del ingeniero metalúrgico. *Revista Observatorio de las Ciencias Sociales en Iberoamérica*, (ed.2).
- Nosnik, A. (2013). *Teoría de la Comunicación Productiva. Exploraciones más allá de la retroalimentación*. https://www.researchgate.net/publication/301200483_COMPRODResCiencia desdeOccidente2014Pallarestxt.
- Pease, A. (2020). *Comunicación no verbal ("El Lenguaje del Cuerpo")*. <https://utncomunicacionprofesional.files.wordpress.com/2012/04/allanpease-e-ellenguajedelcuerpo.pdf>
- Pilshchikov, I (2021). *El esquema comunicativo de Roman Jakobson entre lenguas y continentes: historia cruzada del modelo teórico*. Universidad de los Andes. <https://www.redalyc.org/journal/815/81568452001/html/#fn17>
- Toastmasters International. (2013). *Tu voz al Hablar*. Estados Unidos de América.
- Traverso, P. Williams, G. y Palacios, I. (2017). *La Comunicación Efectiva como Elemento de Éxito en los Negocios*. Universidad ECOTEC
- Vargas, E., (2015). Las funciones del lenguaje de Jakobson en la titulación deportiva: estudio estilístico de la nación y la extra. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33267121006>
- Wesley, A (1998). *Manual de la Comunicación Oral*. Pearson Education.

La didáctica de la aproximación al proceso de lectura convencional en educación preescolar

Leslie Isamar Guillermo Santos
leslieguillermosantos@gmail.com

Stephanie Sosa Hernández
yuc02.ssosah@normales.mx

Escuela Normal de Educación Preescolar
“Nelly Rosa Montes de Oca y Sabido”

Resumen

El siguiente estudio tuvo la finalidad de conocer la didáctica, es decir, aquellas estrategias, actividades y recursos que utilizan las docentes para la aproximación al proceso de lectura convencional en la Educación Preescolar. Por ello, en la revisión de la literatura, se plantearon una serie de estrategias, actividades y recursos que las educadoras pueden favorecer, con el propósito de desarrollar dicho proceso en los alumnos. El tipo de estudio de esta investigación fue de enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental transeccional descriptivo, cuya población fue de 15 educadoras que pertenecen a dos zonas escolares de educación preescolar de la ciudad de Mérida, Yucatán. Además, se utilizó un cuestionario en la escala de Likert, compuesto por 63 ítems, cuya escala de respuesta fue de siempre, casi siempre, a veces, rara vez y nunca. Dentro de los resultados más destacables se encuentran que las participantes utilizan frecuentemente las estrategias para el desarrollo de la habilidad lectora, es decir, las que se realizan antes (predicción y activación de conocimientos previos), durante (predicción, detención de la lectura e inferencias) y

después (resumen, confirmar predicciones y retroalimentación) de la lectura de un cuento. Sin embargo, se pudo observar una menor frecuencia por parte de las educadoras en el uso de estrategias para el desarrollo de la lectura convencional (lectura compartida, lectura guiada, lectura en voz alta y lectura de imágenes). Asimismo, las actividades que las docentes más implementan para favorecer la aproximación al proceso de lectura convencional son el nombre propio, los portadores de texto, libros de cuentos, la narración oral, visita a la biblioteca, las canciones y el juego, así como el uso de los recursos didácticos como lo son el libro álbum, los títeres y el alfabeto móvil.

Palabras clave

Didáctica, lectura convencional, educación preescolar.

Planteamiento del Problema

Problema de investigación

La NEM espera que las niñas y niños en la Fase 2, que corresponde a la educación preescolar, usen los diversos lenguajes en su vida diaria, fomentando a su vez la oralidad, lectura, escritura, sensorialidad, percepción y composición. Sin embargo, hace hincapié en que se deben propiciar situaciones de juego y aprendizaje, para generar un interés en los infantes hacia la exploración, interpretación y disfrute de los textos, ya que estos establecerán las bases para la aproximación al proceso de lectura convencional (Secretaría de Educación Pública, 2022).

Objetivo

Conocer la didáctica que utilizan las educadoras que pertenecen a dos zonas escolares del nivel preescolar en la

ciudad de Mérida, para la aproximación al proceso de lectura convencional.

Preguntas de investigación

¿Qué estrategias son las que más se utilizan para la aproximación al proceso de lectura convencional?

¿Qué actividades son las que más utilizan las educadoras para la aproximación a la lectura hacia los niños que cursan la educación preescolar?

¿Cuáles son los recursos que más utilizan las educadoras para la aproximación al proceso de lectura convencional?

Justificación

La importancia de este estudio se debe a que el nuevo Plan de estudios 2022 (NEM) que rige en la educación preescolar actualmente, solicita a las educadoras generar una aproximación de la cultura escrita en los infantes, estableciendo las bases para que se apropien de las características de esta. Asimismo, lo que este plan pide respecto al proceso de lectoescritura durante la Fase 2 es que las niñas y niños puedan tener experiencias y vivencias con los textos, logrando interpretarlos, reconociendo sus funciones, que puedan explorar, usar y jugar con los mismos por medio de la modificación de cuentos o creación de cuentos sonoros (SEP, 2022). Todo esto respetando el ritmo y capacidades con el que cuente el infante que cursa la educación preescolar.

Si bien en este nivel educativo no es obligatorio que los alumnos sepan leer ni escribir, es fundamental que los docentes brinden aquellas oportunidades que les permitan sentar las bases para el proceso de alfabetización y desarrollo

de habilidades lingüísticas y cognitivas de los niños. Como segunda razón, se ha observado que, si no se lleva a cabo esta aproximación en la Fase 2, genera un rezago educativo en las siguientes fases que conforman la educación básica, ya que como lo dice el Acuerdo 08/08/23 publicado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 2022, los contenidos tienen diferentes niveles de concreción y se complejizan en cada fase, ya que en la Fase 3 comienza el proceso de alfabetización formal, por lo que es indispensable que previamente se hayan desarrollado las habilidades necesarias para dicho proceso. Finalmente, se espera que esta investigación aporte más acerca de la didáctica en el proceso de la aproximación a la lectura convencional para que las futuras educadoras o las que estén en servicio puedan conocer más para implementarlo con sus alumnos en preescolar.

Hipótesis

Es un estudio de tipo descriptivo, por lo tanto, no se plantean hipótesis.

Definición de variables

Definición conceptual. Didáctica. “Disciplina que estudia los métodos y las técnicas de enseñanza” (RAE, 2019).

Definición operacional. Didáctica. La didáctica es el conjunto de estrategias, actividades y recursos que se utilizan para la aproximación al proceso de lectura convencional.

Marco Teórico

Plan de Estudio para la educación preescolar

Según el Acuerdo 08/08/2023 emitido por la SEP

(2022), menciona que uno de los propósitos de la Fase 2, que corresponde al trayecto formativo de Educación Preescolar, es que se desarrolle la lectoescritura, a través de diversas actividades como lo son el juego, el canto, la lectura y las expresiones artísticas, las cuales favorecen de forma integral las habilidades cognitivas y físicas de las niñas y niños, promoviendo la participación de estos en distintas situaciones de aprendizaje significativas.

Para ello, se mencionan los Contenidos y los Procesos de desarrollo de aprendizaje, los cuales son un componente del currículo que establece un vínculo con los conocimientos y saberes que existe en un Campo formativo, el cual se organiza en distintos niveles de concreción, dependiendo de las características de desarrollo de los niños.

Con fines de esta investigación, a continuación, se presenta lo que este documento menciona con relación a la aproximación a la lectura.

Campo formativo Lenguajes. El propósito de este campo es que, a partir de las experiencias y la interacción con el mundo, las niñas y niños puedan emplear diversos lenguajes en distintos contextos y situaciones cotidianas, para que puedan expresarse y comunicarse con los demás. En relación con el lenguaje escrito, se menciona que es indispensable aprovechar el interés de los infantes por explorar, interpretar y disfrutar diferentes textos que tengan a su alcance, ya sea en casa, escuela o comunidad. Si se brindan experiencias y vivencias con los textos, es decir un acercamiento a la cultura escrita, se llegaría a establecer las bases para el proceso de lectura convencional. Sin embargo, es relevante que se identifiquen y respeten los diferentes

ritmos que cada infante tiene, así como se debe entender que solamente serán aproximaciones, las cuales serán totalmente diferentes. Esta aproximación se puede favorecer por medio de la interpretación de textos, reconociendo sus funciones para fomentar el gusto hacia estos, permitiéndoles explorar, usar y jugar con ellos, implementando los diversos lenguajes, por ejemplo, al crear rimas, crear cuentos y modificarlos, representar obras literarias, entre otros ya sea de forma individual o colectiva.

Eje articulador: Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura. El Plan de Estudio para la educación preescolar primaria y secundaria (2023) que rige actualmente, expresa siete ejes articuladores integrados en el currículo de la Educación Básica, que se denominan como las capacidades humanas que son fundamentales para la integración de los aprendizajes de los alumnos. Estos ejes tienen el propósito de conectar los contenidos de un campo formativo, y a su vez las acciones de enseñanza y aprendizaje con la realidad contextualizada de las y los estudiantes, otorgándoles una situación verdaderamente significativa.

Este documento presenta el eje articulador denominado “Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura”, el cual tiene como objetivo generar un acercamiento a la cultura escrita, permitiendo a las y los estudiantes desarrollar habilidades como la expresión escrita o la comprensión lectora. También se destaca que la lectura y la escritura son prácticas que contribuyen en la escuela, a formar una comunidad de lectores, permitiendo que tengan un acercamiento a los textos de su mundo cotidiano, posibilitándoles conocer otros modos de vida, descubrir

diferentes formas de usar el lenguaje, dando un nuevo sentido de su propio pensamiento a través de la producción de textos. Respecto a la escritura en la educación preescolar, es necesario que como docentes se consideren las características y necesidades de los infantes, para luego realizar un proceso de selección y exposición de las experiencias.

Según el Acuerdo 14/08/2022, publicado por la SEP (2022), el concepto de lectura es descrito como el proceso de interacción entre el texto y lector, permitiendo el desarrollo de una identidad en los alumnos, al mismo tiempo que forma estudiantes con capacidades de reflexión y actitud crítica, que tiene como meta una transformación de la realidad. Este eje articulador hace énfasis que la lectura durante la educación inicial y preescolar tiene grandes beneficios, entre ellos, por ejemplo, fomenta la imaginación, fortalece la psicomotricidad, enriquece el desarrollo del lenguaje y la comunicación de sentimientos y afectos, así como el aprendizaje de la gramática de la lengua y la comprensión de múltiples textos. Asimismo, se promueve la formación de lectores como un acercamiento a la realidad a través de la comprensión de distintos tipos de textos y disfrute de los diversos tipos de lectura. Por ello, la pedagogía de las prácticas sociales de lectura y escritura requiere que se construyan experiencias curriculares, cuyos contenidos tengan relación con lo que se enseña y aprende en la escuela con la forma en que viven fuera de ella, es decir, en la comunidad.

Estrategias para el desarrollo de la lectura convencional

Hay ciertos tipos de lectura que son adecuados para

los infantes de educación preescolar y que los docentes pueden implementar durante las clases.

Lectura compartida. Goikoetxea y Martínez (2015) plantean que hay numerosos beneficios de esta actividad para los infantes como el desarrollo del lenguaje oral, la comprensión lectora y el conocimiento de textos impresos.

Lectura guiada. Gay Su Pinnell e Irene Fountas (1996) definen este tipo de lectura como un enfoque de instrucción en grupos pequeños que tiene un fuerte respaldo en que los alumnos en su diversidad de necesidades e intereses puedan avanzar en el desarrollo de la competencia lectora.

Lectura en voz alta. De acuerdo con Cassany (1998) la lectura en voz alta es una práctica recurrente entre los docentes, que se utiliza para ejercitar la expresión oral y a su vez la lectura de textos.

Lectura de imágenes. Barragán, Plazas y Ramírez (2015) definen la lectura de imágenes como la acción de observar detalladamente las imágenes que están en un libro, así como el relacionar figuras, formas, palabras, colores, texturas, que aparecen dentro del mismo, que al estar juntos estos elementos, ayudan a comprender y descifrar mensajes visuales que el autor quiere transmitir.

Estrategias para el desarrollo de la habilidad lectora

La lectura de cuentos se debe hacer por momentos y acciones que favorezcan esta actividad. Los momentos son: antes de comenzar la lectura, durante la lectura y después de la lectura según Lizbeth Vega (2011).

Actividades para la aproximación al proceso de lectura

A continuación, se plantean ciertas actividades que

proponen diversos autores como Cubillos (2017), Moreira y Lescay (2022) y Britton (1992) que las y los educadores pueden implementar en el aula para favorecer la aproximación a dicho proceso: nombre propio, portadores de texto, libros de cuentos, simulación de la lectura, narración oral, representación de la narración, lectura de elementos en el entorno, letreros en objetos, visita a la biblioteca, préstamos de libros, rincón de la lectura, canciones, rimas y trabalenguas, y el juego.

Recursos didácticos que se utilizan para la aproximación al proceso de lectura

Considerando las características de los infantes que cursan la educación preescolar, es necesario que se implementen recursos didácticos pertinentes para favorecer el proceso de lectura. A continuación, se presentan algunos recursos que proponen Martha Puerto (2015), Cubillo (2017), y Moreira Lescay (2022) que en su mayoría son visuales e interactivos, ayudando al aprendizaje de los niños: libro álbum, títeres y el alfabeto móvil.

Metodología

Tipo de estudio

Esta investigación se realizó con un enfoque cuantitativo que “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.4). En esta investigación no hay hipótesis que probar, pero sí se quiere conocer la didáctica que utilizan las educadoras de una zona escolar para la aproximación al proceso de lectura convencional y se eligió este enfoque porque permite medir

las variables derivadas de la revisión de la literatura de manera numérica y encontrar lo que las educadoras hacen para este proceso.

Diseño del estudio

El diseño de estudio que se implementó en esta investigación fue no experimental transeccional descriptivo. Es no experimental porque las variables no fueron deliberadamente manipuladas, además el fenómeno de la aproximación a la lectura fue estudiado en su contexto natural, que en este caso fue con las educadoras que están a cargo de implementar la aproximación a la lectura convencional con los alumnos de preescolar. Es transeccional porque se recopilan datos en un solo momento (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Esta investigación es de tipo descriptivo porque “busca especificar las propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.125). Es decir, esta investigación tiene la finalidad de recoger información de manera independiente sobre las variables de estrategias, actividades y recursos que desarrollan las educadoras para la aproximación a la lectura convencional.

Instrumento

Se utilizó un cuestionario en la escala de Likert, el cual es un “conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones, para medir la reacción del sujeto” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 238). en la escala de Likert, compuesto por 63 ítems, cuya escala de respuesta fue de siempre, casi siempre, a veces, rara vez y nunca. Dicho instrumento está formado por 63 ítems (ver Anexo 2), de los cuales 62 son preguntas con opción múltiple y 1 de tipo

abierta. Este instrumento se divide en dos partes, la primera parte corresponde a los datos generales de la población, iniciando con los ítems 1, 2, 3, y 4 que solicitan los años de experiencia docente, edad, licenciatura y tipo de trabajador. La segunda parte de este instrumento se enfoca totalmente de la encuesta, con una 37 escala de respuesta de siempre, casi siempre, a veces, rara vez y nunca. Se organizó en cuatro secciones que corresponden a las estrategias, actividades y recursos para la aproximación al proceso de lectura convencional en educación preescolar.

La validez del contenido que “es el grado en que un instrumento realmente mide la variable de interés, de acuerdo con expertos en el tema” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 204), de este instrumento fue obtenida por medio de las opiniones de expertos que se encargaron de la revisión de la redacción y de la coherencia de cada uno de los ítems que conforma este instrumento. Por lo que se solicitó la ayuda y apoyo de cuatro educadoras de una institución de educación superior, que cuentan con la experiencia docente de estar en los jardines de niños tanto como docentes o directoras.

La confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 200). La confiabilidad de este instrumento fue obtenida sacando un coeficiente del Alfa de Cronbach, el cual se “debe aplicar a su muestra y sobre la base de los resultados calcular tal coeficiente” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 208) y el índice de confiabilidad fue de .969. De acuerdo con Hernández,

Fernández y Baptista (2014), aseguran que la confiabilidad se calcula y evalúa para todo el instrumento de medición utilizado “todos utilizan fórmulas que producen coeficientes de fiabilidad que pueden oscilar entre cero y uno, donde un coeficiente de cero significa nula confiabilidad y uno representa un máximo de fiabilidad” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 294). A pesar de que el índice está alto, no es prueba de la confiabilidad del instrumento ya que solo 15 educadoras de 70 respondieron el cuestionario, lo que representa el 21 % de la población, lo cual es muy poco para poder determinar la confiabilidad de este instrumento.

Población

La población de esta investigación fueron 15 educadoras que pertenecen a dos zonas escolares que se encuentran al sur de la ciudad de Mérida en el estado de Yucatán. Dicha población tiene el grado académico de la Licenciatura en Educación Preescolar.

Muestra

En esta investigación no hay una muestra, se aplicó un censo, que es cuando se incluyen todos los casos de la población (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). En este caso, se aplicó un censo a todos los docentes de dos zonas escolares del sur de Mérida, debido a que está conformada por tan solo 70 educadores y así poder obtener la mayor cantidad de respuestas posibles para cumplir el objetivo de esta investigación.

Resultados

Dentro de los resultados más destacables se encuentran que las participantes utilizan frecuentemente las

estrategias para el desarrollo de la habilidad lectora, es decir, las que se realizan antes (predicción y activación de conocimientos previos), durante (predicción, detención de la lectura e inferencias) y después (resumen, confirmar predicciones y retroalimentación) de la lectura de un cuento. Sin embargo, se pudo observar una menor frecuencia por parte de las educadoras en el uso de estrategias para el desarrollo de la lectura convencional (lectura compartida, lectura guiada, lectura en voz alta y lectura de imágenes).

Discusión

En la primera sección que aborda las estrategias para el desarrollo de la lectura convencional, el ítem 5 cuestiona a las docentes si favorecen la lectura compartida en el aula, a lo que más de la mitad de las educadoras si lo favorecen, tal y como lo menciona Goikoetxea y Naroa (2015) afirman que esta práctica es como una lectura en voz alta que realiza un adulto en compañía de un niño, que tiene múltiples beneficios pero uno de los más importantes es el favorecimiento del proceso de alfabetización temprana y el aprendizaje de la lectura convencional.

El ítem 6 menciona si la docente propicia la lectura guiada, a lo que más del 70% de la población si propicia la lectura guiada, así como Pinnell y Fountas (1996) aseguran que este tipo de lectura permite que los infantes procesen significativamente los textos que puedan leer todos los días, pero necesitan estar expuestos a una diversidad de textos literarios o de no ficción, a través de grupos pequeños, así como de estrategias y actividades de manera intencional para favorecer la competencia lectora.

El ítem 7 corresponde a la pregunta si las docentes realizan la lectura en voz alta en el aula, por lo que se obtuvo que el 60% de ellas lo realizan. Como menciona Cassany (1998) la lectura en voz alta es una práctica recurrente entre los docentes, que se utiliza para ejercitar la expresión oral y la lectura de textos. El ítem 8 plantea si las docentes favorecen la interpretación de la lectura de imágenes en el aula lo cual se obtuvo que el 53% de la población respondió que casi siempre lo hace, tal y como Barragán, Plazas y Ramírez (2015) afirman que esta lectura consiste en observar detalladamente las imágenes que están en un libro o texto para relacionar palabras que aparecen dentro del mismo, con apoyo de elementos visuales, que ayudan a comprender y descifrar mensajes.

En la segunda sección que corresponde a las estrategias para el desarrollo de la habilidad lectora, las estrategias que se utilizan antes (predicción y activación de conocimientos previos), durante (predicción, detención de la lectura e inferencias) y después (resumen, confirmar predicciones y retroalimentación) de la lectura de un cuento, más del 80% de la población realiza estas estrategias de manera frecuente, como Moreira y Castro (2022) aseguran que al realizar esta actividad, se favorecerá el desarrollo de la habilidad lectora, que implica un avance favorable en la aproximación al proceso de lectura convencional.

Continuando con la tercera sección, que son las actividades para la aproximación al proceso de lectura, en la actividad del nombre propio, más del 80% de las participantes la desarrollan a través del reconocimiento, señalamiento y escritura en los niños tal y como Burns

(2000) señala que se debe de trabajar para favorecer la lectoescritura en los infantes. Asimismo, la forma de llevarla a cabo como Palmarola (2017) sugiere es por medio de materiales sensoriales, a lo que más del 40% de las docentes sí los utilizan. Pero la manera más tradicional de manejarla y la que más predomina es usando crayones y lápices, pues el 90% de la población utiliza estos materiales para trabajar la escritura del nombre propio.

La segunda actividad que se denomina portadores de texto, más del 70% de las educadoras trabajan esta actividad mediante el conocimiento, exploración y producción de los diferentes textos que portan escrituras, tal y como Kaufman (2010) propone, ya que estas acciones permiten que los infantes se les facilite el aprendizaje de la lectura y escritura de los diversos textos. La tercera actividad pertenece a los libros de cuentos, se relaciona al uso de cuentos y el procedimiento de cómo se debe leerlos, por lo que el más del 90% de las educadoras si hacen estas acciones, como sugiere Burns (2000) que se realicen sesiones diarias de lectura, además de leer el título y los autores que aparecen en la portada, así como leer de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo.

La actividad de la simulación de la lectura, que un poco más del 60% de las docentes realizan actos de lectura no convencionales en el aula, es decir, invitar a los niños a simular como si se estuviera leyendo, aunque no lo hagan de forma convencional. En cuanto a la actividad de la narración oral más del 80% de la población si propicia que los alumnos participen en conversaciones orales, como Burns (2000) propone por medio de historias interesantes, los niños

escuchen y platiquen sobre las mismas, puesto logrará que se familiaricen con la narrativa.

Respecto a la actividad de la representación de la narración, un poco más del 60% de las educadoras si realizan funciones de títeres, a través de la narración de cuentos. Las actividades de lectura de elementos en el entorno y letreros en objetos, un poco más del 60% de las docentes sí leen los letreros o el nombre de algunos objetos que hay dentro del aula, apoyándose del uso de tarjetas.

En relación con las actividades que tienen que ver con la biblioteca, más del 40% de la población sí usa y visita frecuentemente tanto la biblioteca escolar o del aula, empleando diferentes textos que se encuentran en estos espacios, con el objetivo de brindar oportunidades para leer los libros que los infantes elijan y para que realicen comentarios sobre los mismos. Sin embargo, al momento de prestar un libro menos del 40% de las docentes lo hace, y al ejecutar esta acción, el 60% de ellas llevan un registro de lo prestado y solicitan a los infantes una ficha de lectura, del mismo modo que Burns (2000) y Gracia (2017) afirman.

Otra de las actividades que utilizan más del 90% de las educadoras son las canciones, pues frecuentemente las promueven para favorecer el canto, la escucha e interpretación de estas. Por otro lado, al trabajar con las rimas y trabalenguas menos del 50% de las educadoras trabajan con estos recursos.

Para finalizar con una de las actividades que se implementa en la educación preescolar es el juego, donde el 90% de la población de docentes lo favorecen para generar la aproximación a la lectura convencional, en especial si se está

trabajando la lectoescritura como Britton (1992) menciona. La cuarta y última sección corresponde a los recursos didácticos que se utilizan para la aproximación al proceso de lectura convencional, donde el libro álbum es uno de ellos, a lo que el 45% de la población dispone de uno, con los elementos característicos del mismo, el cual se les proporciona a los alumnos para su uso y elaboración de este recurso.

Otro de los recursos que se utilizan son los títeres, a lo que un poco más del 40% de las docentes disponen de ellos y los usan en diversas actividades como Moreira y Lescay (2022) afirman que este recurso debe estar presente dentro del aula y aprovecharlo en el uso de la lectura o narración de cuentos, pues al ser visualmente atractivos, se obtiene la atención de los niños, lo que ayudará a desarrollar este proceso. Por último, el recurso del alfabeto móvil, el 80% de las docentes si disponen de este recurso y lo propician para que los infantes lo usen en la construcción de palabras de la forma convencional.

Conclusiones

A través del estudio se ha conocido la didáctica que utilizan las educadoras de dos zonas escolares del nivel educativo de preescolar en la ciudad de Mérida. Comenzando con las estrategias, se observó que las participantes utilizan más las estrategias para el desarrollo de la habilidad lectora (para la lectura de cuentos) a comparación de aquellas que son para el desarrollo de la lectura convencional, a lo que se debería de implementar más estas últimas, ya que favorecen la aproximación a dicho proceso, especialmente cuando los

infantes pasen al nivel educativo de primaria, lograrán concretar la lectura de forma convencional. Si bien ambas son importantes pero la diferencia radica en que las primeras estrategias se aplican en momentos muy específicos, que en este caso es cuando las docentes leen un cuento, mientras que las estrategias para el desarrollo de la lectura convencional se pueden implementar durante las clases, sin depender de un cuento para realizar estos tipos de lectura.

Continuando con las actividades se determina que las actividades más usadas para favorecer la aproximación al proceso de lectura convencional fueron la del nombre propio, los portadores de texto, libros de cuentos, la narración oral, visita a la biblioteca, las canciones, el juego y en las que se observó una menor frecuencia de uso fueron la simulación de la lectura, la lectura de elementos en el entorno, letreros en objetos, representación de la narración, préstamos de libros, rimas y trabalenguas. Esto se debe a que las primeras actividades son las que más conocen las educadoras y que se realizan constantemente a comparación de las otras actividades. Hay que resaltar que todas son igual de importantes como Burns (2000) y otros autores proponen para desarrollar el proceso la lectura convencional. Lo ideal sería que todas las actividades propuestas se apliquen continuamente tal y como lo solicita el Acuerdo 08/08/2023, que en la Fase 2, se debe desarrollar la lectoescritura a través de diversas actividades como lo son el juego, el canto, la lectura, las expresiones artísticas que favorecerán las habilidades cognitivas y físicas en las niñas y niños.

En cuestión de los recursos didácticos, a pesar de ser pocos son los que más se utilizan en este nivel educativo. Sin

embargo, para favorecer la aproximación al proceso de lectura convencional, se necesitaría que las docentes implementen frecuentemente dichos recursos, pues en los resultados se observó que la gran mayoría de la población cuenta con estos recursos, pero la frecuencia en que se utilizan disminuye, en especial si es para favorecer la aproximación al proceso de lectura. Con esto, se concluye que la didáctica utilizada por las educadoras para la aproximación al proceso de lectura convencional son las estrategias, actividades y recursos que se investigaron a lo largo de este documento. Por lo tanto, se cumple el propósito de esta investigación, que es conocer lo que hacen las educadoras para favorecer dicho proceso, y con esto fortalece la formación de la investigadora.

Referencias

- Barragán, A., Plazas, N., y Ramírez, G. (septiembre 2015). La lectura de imágenes: una herramienta para el pensamiento crítico. *Educación y ciencia* (19), 85-103.
- Britton, L. (1992). *Jugar y aprender con el método Montessori*. Paidós.
- Burns, S. (2000). *Un buen comienzo: guía para promover la lectura en la infancia*. Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. Graó.
- Cubillos, P. (junio 2017). La importancia del libro álbum en la educación inicial. *Infancias Imágenes* 16 (1), 144-146.
- Diario Oficial de la Federación. (2023, agosto 15). *Acuerdo número 08/08/23 por el que se establecen los Programas*

- de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: Programas Sintéticos de las Fases 2 a 6.* Secretaría de Educación Pública. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5698665&fecha=15/08/2023#gsc.tab=0.
- Diario Oficial de la Federación. (2022, agosto 19). *Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria.* Secretaría de Educación Pública. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#gsc.tab=0.
- Goikoetxea, E., y Naroa, I., (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. *Educación XXI* 18 (1), 303-324.
- Gracia, B. (2017). *La biblioteca de aula como recurso para acercar la literatura y la lectura a niños de 5 años* [Tesis de grado, Universidad Internacional de La Rioja]
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). McGraw-Hill.
- Kaufman, A. (2010). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Aique.
- Moreira, L. y Lescay, D. (diciembre, 2022). Estrategia didáctica con el uso de títeres para el desarrollo del lenguaje oral en niños de 4 a 5 años. *Varona* (75), 1-18.
- Moreira, W. y Castro, I. (mayo 2022). Las imágenes como recurso visual para potenciar la comprensión lectora en los niños de 4-5 años. *Educare* (26), 175-196.
- Palmarola, J. (2017). *Guía práctica del método Montessori. Con más de 100 actividades para hacer en casa de 0 a 6 años.* España.
- Pinnell, G. y Fountas, I. (1996). *Lectura guiada: una buena primera enseñanza para todos los niños*. Scholastic.
- Puerto, M. (2015). Leer con imágenes, dibujar con palabras. La comprensión lectora mediada por el libro [Tesis de grado, Universidad distrital Francisco José de Caldas, Bogotá]
- Vega, L. (2011). *Estrategias para la promoción del desarrollo del lenguaje en niños preescolares*. Manuales para profesionales y padres. UNAM.

**Efecto del Método Pólya en el Pensamiento
Matemático en Alumnos de una Primaria Rural**

Navil Yaheli Alcocer Arjona

navilalcocer@yahoo.com.mx

Centro de Estudios Superiores del Sureste

Resumen

El estudio ‘Efecto del Método Pólya en el Pensamiento Matemático en Alumnos de una Primaria Rural’ evaluó el impacto de esta metodología en estudiantes de sexto grado. Utilizando un diseño cuasiexperimental con preprueba y posprueba, se comparó un grupo experimental (B) con uno de control (A). Los instrumentos, validados por expertos, mostraron alta confiabilidad. Inicialmente, ambos grupos eran homogéneos. Tras la intervención, el grupo B obtuvo una media de 8.5 en la posprueba, superando significativamente al grupo A (4.7). La prueba t de Student confirmó que esta diferencia era estadísticamente significativa ($t = 6.4582 > \text{valor crítico de } 2.011835, p = 0.0000$). Por lo tanto, se aceptó la hipótesis de investigación: el Método Pólya fortalece efectivamente el pensamiento matemático en el contexto rural evaluado.

Palabras clave

Pólya, pensamiento matemático, rural, significativo.

Antecedentes del problema

El sistema educativo mexicano presenta deficiencias significativas en el desarrollo del pensamiento matemático de

los estudiantes. Esto se evidencia en los bajos resultados obtenidos en evaluaciones nacionales e internacionales. Por ejemplo, en la prueba PISA 2022, México obtuvo 395 puntos en matemáticas, muy por debajo del promedio de la OCDE (478 puntos) (OCDE, 2022). A nivel nacional, la evaluación diagnóstica de MEJOREDUE (2022-2023) mostró que, en sexto grado de primaria, solo el 42.7% de los estudiantes aprobaron el área de matemáticas, con porcentajes de acierto particularmente bajos en temas como número, álgebra y variación (44.2%) (MEJOREDUE, 2023).

Este problema se agudiza en contextos de vulnerabilidad socioeconómica. En el estado de Yucatán, y específicamente en el municipio de la investigación aplicada (con un 92.7% de su población en situación de pobreza y un alto rezago educativo para el 2029 [Gobierno del Estado de Yucatán, 2019]), los resultados del Instrumento para el Diagnóstico de Alumnos de Escuelas Primarias de Yucatán (IDAEPY) para el ciclo 2023-2024 son alarmantes: en sexto grado, el 51.6% de los estudiantes se ubicó en el nivel inicial de matemáticas y solo el 13.6% alcanzó el nivel avanzado (Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán [SEGEY], 2024).

Una evaluación diagnóstica aplicada al inicio del ciclo 2024-2025 al grupo de sexto grado B (grupo experimental) reveló que solo el 8% de los estudiantes logró resolver problemas matemáticos que implicaban operaciones con números decimales, fraccionarios y naturales, confirmando la urgencia de una intervención pedagógica efectiva.

Tomando en cuenta los resultados anteriores, la capacidad de resolver problemas matemáticos es

fundamental para el desarrollo intelectual, la toma de decisiones y la integración productiva a la sociedad. Ante la deficiencia identificada, es imperativo implementar metodologías didácticas que fortalezcan el pensamiento matemático. Es por ello que esta investigación se justifica al responder a un problema real y documentado en el aula, alineándose con los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) del plan de estudios y el campo formativo "Saberes y Pensamiento Científico" de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Es claro que la población de estudio pertenece a una comunidad con alta marginación, por lo tanto, fortalecer sus habilidades matemáticas les proporciona herramientas esenciales para desenvolverse en diversos contextos, impactando positivamente en su calidad de vida y en el desarrollo socioeconómico de la comunidad.

Las implicaciones prácticas de la investigación se sustentan en el principio de excelencia educativa del Artículo Tercero Constitucional y la Ley General de Educación que buscan una educación de calidad, equitativa y con relevancia social.

La investigación aporta una herramienta didáctica concreta (la metodología Pólya) y genera conocimiento sobre su efectividad en contextos con rezago educativo, aprovechando la autonomía profesional que promueve la NEM para innovar en la práctica docente. Tomando en cuenta lo anterior surge la pregunta de investigación: ¿Cómo la metodología de Pólya fortalece el desarrollo del pensamiento matemático a través de los PDA relacionados con los contenidos de suma, resta, multiplicación y división

en los alumnos de sexto grado grupo B en comparación del grupo A que no lo lleva, de una escuela primaria rural de Yucatán, en el primer trimestre del ciclo escolar 2024-2025?

El objetivo general se centra en determinar cómo la metodología de Pólya fortalece el desarrollo del pensamiento matemático a través de los PDA relacionados con los contenidos de suma, resta, multiplicación y división en los alumnos de sexto grado grupo B en comparación del grupo A que no lo lleva.

Por su parte, los objetivos Específicos establecen:

- a) Describir cómo a partir de situaciones problemáticas vinculados a diferentes contextos, el estudiante suma números decimales con uno natural.
- b) Describir cómo a partir de situaciones problemáticas vinculados a diferentes contextos, el estudiante suma fracciones con diferentes denominadores.
- c) Describir cómo a partir de situaciones problemáticas vinculados a diferentes contextos, el estudiante resta números decimales con números naturales
- d) Describir cómo a partir de situaciones problemáticas vinculados a diferentes contextos, el estudiante resta fracciones con diferentes denominadores.
- e) Describir cómo el estudiante resuelve situaciones problemáticas vinculadas a diferentes contextos que implican dividir números decimales entre naturales.
- f) Describir cómo el estudiante resuelve situaciones problemáticas vinculadas a diferentes contextos que implican dividir números fraccionarios entre números naturales.
- g) Describir cómo el estudiante resuelve situaciones

problemáticas vinculadas a diferentes contextos que implican multiplicar números fraccionarios con un número natural como multiplicador.

- h) Describir cómo el estudiante resuelve situaciones problemáticas vinculadas a diferentes contextos que implican multiplicar números decimales con un número natural como multiplicador.

Marco teórico

Para Espinosa y Pinto (2021), las matemáticas mantienen influencias sobre el desarrollo al ser una actividad humana aplicada y relacionada con la realidad, dentro de este contexto, para los autores, el sujeto piensa, razona, argumenta, comunica, modela, plantea y resuelve problemas, realiza representaciones, utiliza operaciones técnicas, formales y simbólicas y construye herramientas necesarias.

Para la comprensión de los procesos de desarrollo en los infantes asociado al pensamiento matemático, se retoman estructuras de diferentes corrientes pedagógicas, siendo el enfoque histórico cultural de Vygotsky una de ellas; ésta describe procesos del individuo que propician el desarrollo de, según los términos empleados por Vygotsky, funciones psíquicas superiores; dichas funciones se definen como: “el conjunto de combinaciones y empleo de herramientas psicológicas que son resultado de una interacción social y mediación cultural” (Cruz, Lorenzo & Hernández, 2019; párr. 12). En el desarrollo del pensamiento matemático, se retoma el aprendizaje del estudiante como el transcurso en zonas nombradas por Vygotsky como desarrollo real y desarrollo próximo.

Otro de los insumos orientadores para la investigación es la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, ésta plantea que la inteligencia es adquirida bajo la percepción, adaptación y manipulación del entorno; siendo así una reorganización constante de los procesos mentales influenciados por la madurez biológica y la experiencia. En la teoría Piagetana, según Ginsburg y Oppen (1997), citados por Bálsamo (2022); la adquisición del conocimiento se ve influenciado por la ‘madurez del individuo’, la ‘transmisión social’, la ‘actividad’ y el ‘proceso de equilibrio’.

Tomando en cuenta lo anterior, la inserción del pensamiento matemático reconceptualiza la práctica docente, dejando de ver a las matemáticas como el conjunto de algoritmos, de procesos mecánicos o descontextualizados para acuñar la adquisición de habilidades y destrezas, un pensamiento flexible y crítico y el uso de lenguajes matemáticos, fenómenos sociales, naturales e incluso cotidianos, a través de un enfoque activo (SEP, 2023).

El pensamiento matemático se define como una capacidad adquirida favorecida al participar en situaciones matemáticas para la resolución de problemas, uso o creación de modelos, organización, comunicación de ideas y la construcción de relaciones, y argumentos. Involucra procesos mentales abstractos y la adquisición y ejecución de procedimientos y herramientas al alcance (SEP, 2022). Del mismo modo, el pensamiento matemático es resultado de procesos neuropsicológicos que requieren de diferentes habilidades del sujeto, cuyos antecedentes se desarrollan en diferentes áreas; es, por lo tanto, la integración de distintas modalidades y experiencias sensoriales y cognitivas (Luci y

Reyes, 2016).

Resolver un problema conlleva a la aplicación de los conocimientos, habilidades y procedimientos; requiere que el alumno y alumna piense matemáticamente, tenga la capacidad de comprender, aplicar y explicar (Echenique, 2006 citado por Vilca, 2019). Es importante que para el desarrollo de las posibilidades de los educandos en resolver problemas se movilicen las orientaciones del docente hacia la comunidad estudiantil en identificar los procesos, fases del problema y las posibles estrategias, hasta la metacognición del alumno y alumna para desarrollar y perfeccionar sus estrategias (Robayna, 1994, Carrasco, 2014, citados en Vilca, 2019).

Reconocer las implicaciones de la resolución de problemas, como una actividad que involucra el análisis de éste, aplicación de estrategias y valoración de los procedimientos y resultados posibilita como docente, hacer una recapitulación del estado actual de los estudiantes para la selección de metodologías.

En su libro ‘Cómo plantear y resolver problemas’, Pólya (1989) establece cuatro procedimientos aplicables para dar respuesta a problemas y desafíos matemáticos: comprender el problema, concebir un plan, ejecución del plan y examinar la solución obtenida; igualmente reconoce una serie de sugerencias para construir un ambiente que propicie la capacidad de resolver problemas, siendo el caso, favoreciendo el desarrollo del pensamiento matemático. Dichas pautas se describen de la siguiente manera:

Comprensión del problema. El primer momento para la resolución de problemas es la comprensión de este, se

caracteriza por entender y reflexionar sobre el contexto del problema para obtener la información suficiente (Barrón et al., 2021).

Concebir el plan. Según Pólya (1989), la concepción del plan establece relaciones entre los datos y la incógnita, considerando que, en caso de no reconocer una relación inmediata, pueden considerarse problemas auxiliares y así, obtener un plan de solución.

Ejecución del plan. El tercer momento es la ejecución del plan, para Quiñonez y Huiman (2022), explican que se aplican las decisiones para resolver el problema valorando que cada paso y aplicación de procedimiento, sea correcto y comprobable; si es necesario, el alumno tiene la oportunidad de replantear la estrategia al identificar errores.

Visión de retrospectiva. Por último, se verifica el resultado reflexionando, autoevaluando y valorando las acciones y decisiones aplicadas desde el inicio del problema para comprobar el resultado, corregir, verificar y simular ejercicios con las mismas características (Barrón et al., 2021).

Metodología

Tipo de estudio

El alcance del estudio es Correlacional, implementando la metodología Pólya para favorecer el pensamiento matemático.

Diseño de estudio

La investigación mantuvo un diseño de estudio cuasiexperimental con preprueba y posprueba con grupos intactos con un grupo experimental y un grupo control.

Diagrama de diseño de estudio

$$G_1 = M_1 \times M_2$$

$$G_2 = M_1 - M_2$$

Hipótesis

Para la presente investigación se estableció una hipótesis de comparación de grupos:

Hi: La metodología de Pólya fortalece el desarrollo del pensamiento matemático a través de los PDA relacionados con los contenidos suma, resta, multiplicación y división de los alumnos de sexto grado grupo B en comparación del grupo A que no lo lleva de una escuela primaria rural de Yucatán en el primer trimestre del ciclo escolar 2024-2025.

Ho: La metodología de Pólya no fortalece el desarrollo del pensamiento matemático a través de los PDA relacionados con los contenidos suma, resta, multiplicación y división de los alumnos de sexto grado grupo B en comparación del grupo A que no lo lleva de una escuela primaria rural de Yucatán en el primer trimestre del ciclo escolar 2024-2025.

Población

La población de estudiantes del sexto B se estipuló como el grupo experimental, al ser la comunidad que recibió el tratamiento durante el primer trimestre del ciclo escolar 2024-2025 por parte de la investigadora, el grupo se conformó por 26 estudiantes de los cuales 12 fueron hombres y 14 mujeres. La edad mantuvo un rango de 10 a 12 años, considerando que tres tenían 10 años, 18, 11 años y cinco contaban con 12 años durante el proceso del estudio y estímulo.

Por su parte, el grupo de control fueron los alumnos

y las alumnas del sexto grado, grupo A de la escuela mencionada, fungiendo su rol como comparativa entre la aplicación de un tratamiento y la ausencia de éste. La población de estudiantes del sexto A se integró de 24 estudiantes de los cuales 14 son hombres y 10 mujeres. La edad varió en un rango de 10 a 13 años, considerando que tres tenían 10 años, 14 11 años, seis tenían 12 y 1 contaban con 13 años durante el proceso del estudio y estímulo.

Instrumento

Los instrumentos se configuraron en dos pruebas estandarizadas, adaptadas de los materiales de la Secretaría de Educación Pública (2019), evaluación IDAEPY (2024) y la prueba diagnóstica de MEJOREDU (2023). Cada recurso medía la variable pensamiento matemático a través de 15 problemas matemáticos subdivididos en las dimensiones de estudio.

La preprueba fue construida a partir de PDA de quinto grado de educación primaria al considerar que es el nivel que los estudiantes culminaron. Dicho instrumento media que, a partir de situaciones problemáticas resuelva sumas con números decimales utilizando el algoritmo convencional y fracciones con diferentes denominadores; reste números decimales y fracciones con diferentes denominadores; que resuelva situaciones problemáticas vinculadas a diferentes contextos que impliquen multiplicar números fraccionarios y números decimales con un número natural como multiplicador, que divida números decimales entre naturales y resuelva situaciones problemáticas vinculadas a diferentes contextos que impliquen dividir números fraccionarios.

Cada reactivo representaba una situación problemática que se adaptaba al contexto del alumno; así mismo, se establecieron tres opciones de respuesta: A, B y C, de las cuales dos erran incorrectas y una correcta.

Por su parte, la posprueba fue diseñada tomando en cuenta los PDA de sexto grado en el cual se experimentó, en vinculación con las subdimensiones de la variable; asociados a procesos matemáticos de suma, resta, multiplicación y división de números decimales y fraccionarios. De cada reactivo, se establecieron tres opciones de respuesta: A, B y C, de las cuales dos erran incorrectas y una correcta.

Validez

La validez de contenido de las pruebas A y B (preprueba y posprueba respectivamente) conforme la variable pensamiento matemático se sustentó en pruebas diseñadas por el libro de texto Desafíos Matemáticos (2019) y las evaluaciones de MEJOREDU (2023) e IDAEPY (2024) ya que en éstas tienen un carácter diagnóstico para el reconocimiento de los alcances de los estudiantes y se establecen con los contenidos del grado de la población de estudio, siendo pruebas estandarizadas.

La validez de constructo de las pruebas A y B (preprueba y posprueba respectivamente) de la variable pensamiento matemático se obtuvo mediante el juicio de experto, siendo tres especialistas en el área con grado de Doctor quienes revisaron contenido, estructura, sintáctica y semántica de acuerdo con la población de estudio, presentación, número de ítems y dimensiones de la variable; validando que el instrumento midiera ésta.

Confiabilidad

La obtención de la confiabilidad del instrumento se llevó a cabo a través de dos procesos, el primero consistió en la aplicación del pilotaje de la preprueba y posprueba, consistente en una evaluación estandarizada que fue adecuada a la población de estudio de 15 problemas matemáticos.

La preprueba se aplicó a 28 educandos de sexto de primaria de una comunidad rural del estado de Yucatán (divididos en grupo A y B), turno vespertino; obteniendo un nivel de confiabilidad de 0.861, afirmando que suficientemente apto para brindar datos consistentes y coherentes tal y como lo plantea Hernández y Mendoza (2018).

Por su parte, el estudio de la confiabilidad de la posprueba fue aplicada a una población de 36 sujetos de primer grado de una telesecundaria de Yucatán, divididos en los grupos A y B, al iniciar la jornada académica en un mismo momento; de la práctica anterior se alcanzó un nivel de confiabilidad de 0.852.

El cálculo de la confiabilidad de los resultados obtenidos de la población, primeramente, se realizó una matriz de datos en el programa Excel y posteriormente se analizaron los resultados a través del programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 25, mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose, como se ha mencionado, un índice de confiabilidad de 0.861 en la preprueba y 0.852 en la posprueba, considerando los dos instrumentos confiables para su aplicación.

Tiempo

El tratamiento a través del taller ‘Efecto Pólya en la NEM’ se diseñó en 18 sesiones administradas entre dos a cuatro veces a la semana dependiendo de las actividades escolares y académicas de la institución durante el primer trimestre del ciclo escolar 2024-2025, las sesiones se abordaban en alrededor de 50 minutos cada una; iniciando mediados del mes de octubre y culminando en diciembre de 2024.

Procedimiento para la recolección de datos

La recolección de datos de la población de estudio partió de la aprobación del supervisor de la zona escolar investigada, como autoridad inmediata de la investigadora a partir del oficio de solicitud de permiso para la aplicación del instrumento preprueba al grupo experimental y al grupo control.

En octubre de 2024 se aplicó una preprueba con un instrumento estandarizado (prueba de conocimiento que midió el alcance los estudiantes en el pensamiento matemático para la resolución de problemas matemáticos que impliquen la suma, resta, división y multiplicación de números decimales y fraccionarios con naturales) al grupo experimental, propiciando un ambiente tranquilo y armonioso; así como la clarificación del procedimiento. Al día siguiente se aplicó el instrumento al grupo control bajo la misma dinámica, reforzando el carácter diagnóstico de los resultados.

Posteriormente se inició el período de tratamiento, una vez culminadas las sesiones de éste, se calendarizó la aplicación de la posprueba, en diciembre de 2024 durante los

inicios de la jornada escolar, tomando en cuenta como primer grupo al experimental y seguidamente, al grupo de control.

Procedimiento para la aplicación del tratamiento

El tratamiento ‘Efecto Pólya en la NEM’ se enfocó en la implementación de situaciones didácticas, activas e inclusivas que integraron la manipulación de materiales didácticos de uso pedagógico y de aprendizaje. Se distribuyó en 18 sesiones de 50 a 60 minutos cada una abordadas durante las primeras horas de la jornada escolar al grupo experimental (6ºB).

Las sesiones mantuvieron un carácter formativo tomando en cuenta que comenzaban con la recuperación de conocimientos a través de preguntas directas, juegos o plenarias, así como la exposición del objetivo de aprendizaje. Partiendo de ello, en el desarrollo se mantenían las actividades medulares al ser el espacio para el aprendizaje, la demostración y la enseñanza de los procedimientos matemáticos. Un elemento esencial de la metodología fue partir la enseñanza de problemas matemáticos, es decir, se exponían situaciones matemáticas para que el estudiante comience con los procesos de razonamiento reconociendo los elementos que se le presentan y las posibilidades del modo de actuación; añadido a lo anterior, se establecieron periodos de trabajo colaborativo, fundamentando la idea que las matemáticas al incluir procesos complejos para la solución pueden fortalecerse al trabajar entre pares.

Procedimiento para el análisis de datos

El análisis de datos de la investigación se llevó a cabo a través de la estadística descriptiva e inferencial, concentrado los resultados de las pruebas del grupo

experimental y de control en una matriz de datos. La comparación de estos se identificó con el apoyo de gráficas.

El análisis de los resultados obtenidos funge como una oportunidad para la comprobación de la hipótesis de investigación a través de la aplicación de estadística inferencial aplicando el estadístico t de Student para verificar si la diferencia entre las medias es significativa.

Resultados

A continuación, se describen y presentan los resultados alcanzados en los dos momentos de la investigación:

En la aplicación de la preprueba al grupo control y experimental se identificó que éste último se ubicó en el nivel que requieren apoyo con 24 alumnos de 26, representando un (92%), mientras que del grupo control, fueron 16 de 24 (67%); por su parte, ocho estudiantes del grupo control se ubicaron en el nivel de desarrollo con un (33%), mientras que del grupo experimental únicamente dos, representando el 8%. Se pudo observar que ninguno de los grupos de la investigación obtuvo resultados que los ubiquen en el nivel esperado.

En relación con los niveles de logro del grupo control y grupo experimental de la posprueba se evidenció que, con referencia al grupo control, 22 de los 24 estudiantes del grupo se ubicaron en requiere apoyo, representando el 92% de la población, por su parte 11 de los 26 educandos del grupo experimental se ubicaron en el mismo nivel, siendo el 42%. En el nivel de desarrollo se presentan 12 de los alumnos y alumnas del grupo experimental (46%) y dos del grupo control (8%); por último, en el nivel esperado, solo se observó

la presencia del grupo experimental con 3 de sus educandos, siendo el 12%.

Considerando el porcentaje de logro por aciertos de la preprueba de los PDA relacionados con los contenidos de suma, resta, multiplicación y división del grupo control y experimental. Se identificó que el 83% de la población experimental y el 75% de la población control lograron resolver problemas matemáticos que implicaban la suma de decimales con números naturales; por su parte, aquellos que incluyen la suma de fracciones con diferentes denominadores reflejó que el 8% del grupo experimental y el 4% del grupo control podían resolverlos, observando mayor dificultad en este PDA en el grupo control.

El 54% del grupo control y el 40% del grupo experimental solucionaron situaciones matemáticas que abordaban la resta de números decimales con naturales; mientras que el 50% de ambas poblaciones resolvían aquellas que incluían la resta de fracciones con diferente denominador.

Los problemas matemáticos de división entre decimales y naturales tuvieron un porcentaje de logro del 38% en el grupo control y 31% del grupo experimental y aquellos que implicaban la división de fracciones un 29% en la población control y 23% en la población experimental.

Se identificó que el 52% del grupo control y el 38% del experimental resolvieron problemas matemáticos que abordan la multiplicación de fracciones con naturales; mientras que para la multiplicación de decimales se reconoce un porcentaje de logro del 29% de la población control y 4% del experimental, siendo este último PDA en donde el grupo

experimental tuvo mayor dificultad.

En la posprueba, el 79% de los alumnos y alumnas del grupo experimental lograron resolver problemas de suma de números decimales con uno natural, mientras que en el grupo control un 48%; la resolución de situaciones problemáticas que implicaron la suma de fracciones con diferentes denominadores reflejó un logro del 50% del grupo experimental y el 8% del grupo control.

El 52% de la población del grupo experimental y el 33% del grupo control resolvieron problemas de resta de decimales mientras que el 54% de los grupos experimental y control, solucionaron situaciones matemáticas de resta de fracciones con diferente denominador.

El 69% del grupo experimental y el 29% del grupo control resolvieron problemas matemáticos que implicaron la división de decimales entre enteros; en relación a situaciones divisivas de fracciones con naturales, el 56% del grupo experimental y el 29% del grupo control lograron resolverlas.

Se identificó que el 60% de los estudiantes de la población experimental resolvió problemas matemáticos de multiplicación de fracciones, mientras que del grupo control un 42%. Por su parte, las situaciones problemáticas que comprenden la multiplicación de decimales con naturales, el 50% del grupo experimental y el 17% del grupo control lo resolvieron.

En relación con los resultados anteriores, se pudo identificar que tanto el grupo de control como experimental (aún después del tratamiento) presentaban dificultades en alrededor de la mitad de la población para resolver problemas

matemáticos que implicaban la resta de fracciones con diferente denominador; sin embargo, en la suma de fracciones con diferente denominador, el grupo experimental si obtuvo una población significativa con aciertos.

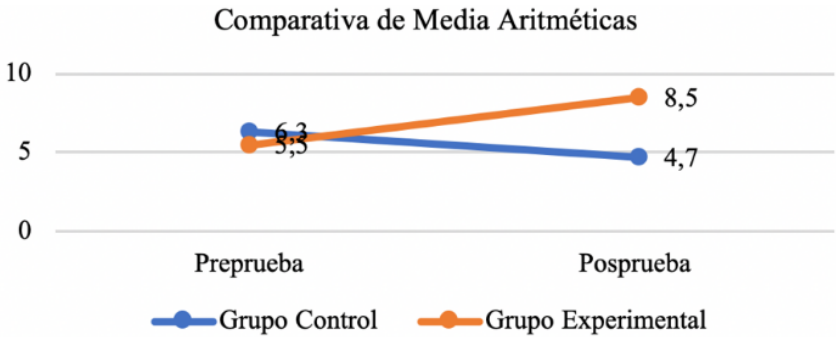


Figura 1. *Comparativa de Medias Aritméticas*

Como se muestra en esta figura, en la aplicación de la preprueba, los resultados muestran que el grupo control tuvo una media aritmética mayor de 6.3 en comparación del grupo experimental con 5.5. Después de la aplicación del tratamiento a la población experimental en comparación del grupo control quien no lo recibió, ésta alcanzó una media aritmética de 8.5, mientras que la población control obtuvo 4.7.

Con los datos anteriores, la metodología de Pólya fortalece el desarrollo del pensamiento matemático a través de los PDA relacionados con los contenidos suma, resta, multiplicación y división de los alumnos experimentales.

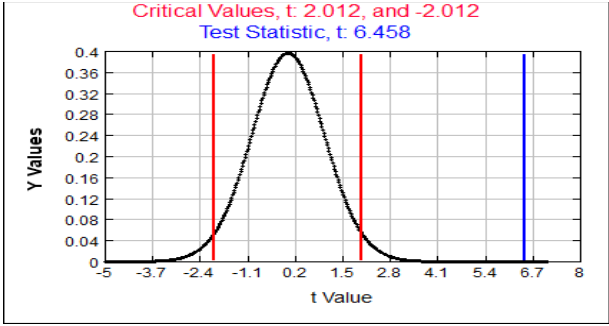


Figura 2. *Curva de la t de Student en la Comprobación de la Hipótesis de Investigación*

Fuente: Paquete estadístico SPSS V.25.0.x86

En la figura dos se puede observar con la línea vertical en color azul que la t de Student real se encuentra fuera del área de la t crítica (teórica) marcadas con las líneas verticales en color rojas, lo que indica que se acepta la hipótesis te investigación.

Discusión

Los resultados globales confirmaron un desarrollo favorable, con la media del grupo experimental aumentando de 5.5 a 8.5. Este avance confirma que el pensamiento matemático, como estipula Rodríguez (2003) citado por J. Díaz y R. Díaz (2018), provee insumos para interpretar información y desarrollar un pensamiento analítico y crítico. La hipótesis fue aceptada, afirmando que la metodología Pólya fortalece este desarrollo. Este hallazgo se alinea con las nociones de la SEP (2022), que enfatiza que el pensamiento matemático se desarrolla mediante la interacción, movilizandocapacidades cognitivas y procedimentales.

Se observó que el grupo experimental tuvo un

descenso del 85% al 75% de logro en la suma de decimales. Superar estos desafíos requiere un ambiente que considere los saberes previos y el pensamiento metacognitivo. Por otro lado, con la suma de fracciones se registró un progreso significativo del 8% al 54% de logro. Este avance se analiza desde la perspectiva de la demanda cognitiva y los procesos metacognitivos guiados por el docente (Vilca, 2019).

En la resta de decimales con naturales la mejora fue del 40% al 52%. Este incremento coincide con los hallazgos de Barrón, Basto y Garro (2021), quienes demostraron que el método Pólya incrementa el porcentaje de estudiantes en el nivel de logro. La sustracción pero de fracciones con diferente denominador mantuvo una disminución inesperada del 50% al 35%. Los resultados sugieren que, a pesar de aplicar la metodología de Pólya (Quiñonez y Huiman, 2022), los estudiantes enfrentaron dificultades, posiblemente por una mayor complejidad de la posprueba.

Los resultados fueron beneficiosos en la división de decimales, con un aumento del 38% al 60%. Este progreso se explica desde la teoría de Vygotsky, donde la intervención guiada permitió a los alumnos avanzar desde su zona de desarrollo real a la próxima. Este avance significativo también estuvo presente en la división de fracciones entre naturales: del 23% al 50%. Analizando este progreso desde la perspectiva del pensamiento crítico de la SEP (2022), el cuestionamiento, análisis y argumentación son esenciales, no sólo la aplicación mecánica de algoritmos.

En la multiplicación de fracciones con un natural se obtuvo un notable progreso del 38% al 69%. Desde la perspectiva Piagetiana (Navarrete et al., 2021), esto se

explica por la construcción de esquemas mentales a través del conflicto cognitivo y la estructura del método Pólya. Con la misma operación, pero con decimales, la evolución fue favorable, del 8% al 56%. La mejora se explica desde la perspectiva de Luci y Reyes (2016), que conciben el pensamiento matemático como la integración de procesos neuropsicológicos y cognitivos.

Conclusiones

El estudio corrobora que abordar la enseñanza desde una perspectiva multidimensional y estratégica (método Pólya) permite a los estudiantes superar dificultades iniciales. Esto reconceptualiza la práctica docente, dejando de ver las matemáticas como un conjunto de algoritmos mecánicos para acuñar la adquisición de un pensamiento flexible y crítico SEP (2023d). No obstante, los porcentajes de estudiantes que no alcanzaron los objetivos en varias operaciones indican la necesidad de refinar las estrategias didácticas, diversificar la práctica y fortalecer la retroalimentación.

La teoría sociocultural de Vygotsky fue visible en el desarrollo del pensamiento matemático en estudiantes de una escuela rural; en cada sesión, su nivel de desarrollo real era tratado hacia (andamiaje) el nivel de desarrollo potencial. En otras palabras, durante la investigación fue relevante permitir que los alumnos lean, razonen y aprendan procedimientos matemáticos a través de la presentación inicial de las situaciones problemáticas; no enseñarles directamente algoritmos o estrategias de resolución; de ahí, se brindaba el apoyo temporal y adaptativo necesario.

La implementación de la metodología Pólya para favorecer el desarrollo del pensamiento matemático fue una muestra de la trascendencia de formalizar las prácticas pedagógicas con procesos sistemáticos y organizados a partir de la identificación de problemáticas o necesidades; de esta manera se agrupan y analizan evidencias de intervención que coadyuvan a conclusiones, recomendaciones, la resolución del mismo o generación de nuevas propuestas.

Referencias

Bálsamo, M. (2022). Teoría Psicogenética de Jean Piaget. Aportes para comprender al niño de hoy que será el adulto del mañana. *Serie Cuadernos de Psicología y Psicopedagogía, Centro de Investigación Interdisciplinar en Valores, Integración y Desarrollo Social, Facultad Teresa de Ávila, UCA Paraná*. (7)
<https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/13496/1/teor%C3%ADa-psicogen%C3%A9tica-jean-piaget.pdf>

Barrón, J., Basto, I. & Garro, L. (2021). *Método Polya en la mejorar del aprendizaje matemático en estudiantes de primaria*. Digital Publisher, 166-176.
https://www.593dp.com/index.php/593_Digital_Publisher/article/view/752/808

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023). *Evaluación diagnóstica del aprendizaje de las y los alumnos de educación básica 2022-2023. Informe de resultados*.
https://www.mejoredu.gob.mx/images/Informe_diagnostica.pdf

Cruz, F., Lorenzo, Y. & Hernández, A. (2019). La obra de Vygotsky como sustento teórico del proceso de formación del profesional de la educación primaria. *Conrado*, 15(70).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000500067

Espinosa, T. & Pinto, J. (2021). Factores que intervienen en el desarrollo humano y la educación. *Ava Cent*, 9(2), 73-85
https://www.researchgate.net/publication/359325606_FACTORES_QUE_INTERVIENEN_EN_EL_DESARROLLO_HUMANO_Y_LA_EDUCACION_MATEMATICA_FACTORS_INVOLVED_IN_HUMAN_DEVELOPMENT_AND_MATHEMATICS_EDUCATION

Gobierno del Estado de Yucatán. (2019). Plan Estatal de Desarrollo 2018-2024. *Diario Oficial del Gobierno del Estado de Yucatán*
https://www.yucatan.gob.mx/docs/transparencia/ped/2018_2024/2019-03-30_2.pdf

Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.
<http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/handle/54000/1292>

Luci, G. & Reyes, P. (2016). Metáforas y desarrollo del pensamiento matemático: ¡cuánto antes mejor! *Atenas*, 3(35).
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055145002>

Navarrete, R., Tamayo, A., Guzmán, M. & Pacheco, M. (2021). Impacto de la psicología Piagetana en la educación matemática en estudiantes educación básica superior. *Universidad y Sociedad*, 13 (6), http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-36202021000600598

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2022). PISA 2022 Country Notes. México. https://www.oecd.org/pisa/publications/Countrynote_MEX_Spanish.pdf

Polya, G. (1989). *Cómo plantear y resolver problemas*. Trillas.

Quiñones, A. & Huiman, H. (2022). Resolución de problemas con el método matemático de Polya: La aventura de aprender. *Ciencias Sociales*. 20(5). <https://www.redalyc.org/journal/280/28071845006/28071845006.pdf>

Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán. (2023). IDAEPY. *Instrumento Diagnóstico para Alumnos de Escuelas Primarias de Yucatán*. Centro de evaluación Educativa del Estado de Yucatán. http://www.didactica.yucatan.gob.mx/multimedia/publicaciones/230606_Idaepy2023.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Pensamiento matemático*. Recursos Sociocognitivo. Secretaría de Educación Media Superior. <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/Pensamiento%20Matematico%20-%20sintetico.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2023). *Un libro sin recetas*

para la maestra y el maestro. Dirección General de Materiales Educativos.
<https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/P5LPM.htm?#page/1>

Vilca, C. (2019). Resolución de problemas como estrategia en el desarrollo de competencias matemáticas en estudiantes de secundaria. *Revista de Investigaciones de la Escuela de Posgrado*, (8)2. <https://revistas.unap.edu.pe/epg/index.php/investigaciones/article/view/887/251>

Participación de los padres de familia en un preescolar de Mérida

Mayra Guadalupe Chan Calderón
mayrachancalderon12@gmail.com

Natasha Yarumi Novelo Gómez
natashanovelo28@gmail.com

Escuela Normal de Educación Preescolar
“Profa. Nelly Rosa Montes de Oca y Sabido”

Resumen

Cómo lo señala Mendoza & Cárdenas, 2022, "la participación activa y continua de un padre o cuidador principal en la educación de sus hijos/as implica el involucramiento y atención en el proceso educativo para que los estudiantes se sientan motivados en la adquisición de conocimientos" (párr. 14). A partir de esta premisa, el objetivo de esta investigación fue analizar la participación de los padres de familia en un jardín de niños ubicado en Mérida, Yucatán, desde tres dimensiones: asistencia a eventos escolares, comunicación con agentes educativos y obstáculos para la participación de padres. Se empleó un enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo, en el que se administraron 36 encuestas a padres de familia a través de *WhatsApp* y *Google Forms*. Se encontró que la mayoría de los padres participa activamente en la vida escolar, aunque persisten algunas barreras como falta de tiempo, desconocimiento y baja participación en comités. Aun así, la comunicación con docentes es satisfactoria.

Palabras clave

Participación de padres, Asistencia, Obstáculos, Comunicación.

Planteamiento del problema

En palabras de Gómez (2006) “La escuela participativa está concebida como una comunidad integrada por padres, profesores, alumnos y personal no docente” (p. 18). Es fundamental que cada uno de estos agentes educativos trabaje de manera conjunta para favorecer el aprendizaje y desarrollo integral de cada uno de los estudiantes.

Aunado a esto, en la práctica se ha observado una disminución significativa en la participación de los padres de familia la cual Martinello (1999, como se citó en Pizarro) define dicha falta de participación en las conductas, las interacciones con la escuela, las funciones y los roles que deben desempeñar los padres. Dicho esto, es una situación que también se presenta en un jardín de preescolar ubicado en Mérida, Yucatán, lo cual puede generar un impacto negativo en el proceso educativo de los niños y niñas.

Balli (1997, como se citó en Cifuentes) destaca que existen múltiples factores asociados a los padres de familia que se convierten en apoyo e influencia fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje de los niños. No obstante, de acuerdo con la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2004) existen diversos factores que pueden influir en la falta de participación de los padres. Entre ellos se encuentran los obstáculos provenientes del ámbito educativo, como cuando los docentes responsabilizan a las familias por las dificultades que presentan los alumnos o emiten críticas negativas hacia las madres por no brindar el apoyo suficiente. Estas actitudes provocan una percepción negativa que terminan por alejar a las familias y disminuir su

disposición para involucrarse en la escuela. Asimismo, los obstáculos no solo provienen del ámbito educativo, sino también del contexto familiar. Debido a que, los padres de familia delegan la responsabilidad de la educación de sus hijos al programa escolar, considerando que toda recae exclusivamente en el docente. Además, algunos padres exigen resultados inmediatos sin participar activamente en el proceso educativo.

Esta falta de participación puede traer consigo diversas consecuencias en el desarrollo integral de los niños. Entre ellas el bajo rendimiento académico, la disminución de interés y escasa motivación escolar. En este sentido, Morales, Mena y Rodríguez (2024) menciona que la falta de intervención parental en la educación de los discentes puede provocar desinterés en la educación, dando como resultado comportamientos inadecuados, desmotivación y poco compromiso en su desempeño académico.

Asimismo, además de los factores educativos y familiares que inciden en la falta de participación, es importante señalar que la colaboración de los padres de familia se encuentra respaldada de forma reglamentaria. De acuerdo con los artículos 129 y 130, fracciones II y III, de la Ley General de Educación del Estado de Yucatán, se establece que los padres o tutores tienen la obligación de participar activamente en el proceso educativos de sus hijos, así como colaborar con la escuela en la mejora continua del aprendizaje. No obstante, pese a que esta participación está prevista por la normativa, en la práctica se observa una baja implementación por parte de las familias que generan una contradicción entre lo que la ley establece y lo que realmente

ocurre en los contextos educativos

Marco teórico

Importancia de la participación de los padres de familia para el aprendizaje en educación preescolar

Cuando se encuentra presente el involucramiento de los padres en la educación durante en la primera infancia, se señala que presenta mejores resultados académicos Calvo et al. (2006 como se citó en Santana) puntualizan:

Cuando concurre una relación padres-escuela y existe una participación de la familia en la vida escolar, ambos hechos son fundamentales en: la mejora del rendimiento académico del alumnado; una mayor autoestima en los niños; se desarrollan actitudes y comportamientos positivos y se mejora también la calidad de las relaciones interpersonales padres-hijos/as; se generan actitudes positivas hacia la escuela; y el centro mejora su calidad educativa. (p. 103)

Los niños y niñas interactúan con sus padres y cuidadores y esta interacción modela su desarrollo, ya que los niños y las niñas observan, imitan y emulan a medida que están expuestos a diversas situaciones. (UNICEF, 2018)

Por consiguiente, cuando las familias participan y permanecen en la educación de sus hijos los obtienen mejores grados y calificaciones más altas en las pruebas, asisten a la escuela con mayor regularidad, cumplen más con sus tareas, demuestran mejor actitud y comportamiento. (Villalobos, et., al 2015)

Como señala Scott-Jobrd (1995, como se citó en

Pizarro, Santana & Vial) “hay una influencia positiva asociada con la colaboración entre familia y escuela, que mejora la autoestima de los niños, el rendimiento escolar, las relaciones entre padres e hijo, las actitudes de los padres hacia la escuela, y tiene como consecuencia una escuela y una educación más eficaz y de mayor calidad”. (p. 272)

Beneficios de la colaboración entre familia y escuela

La escuela y la familia comparten responsabilidades fundamentales en la educación infantil. De acuerdo con Cabrera (2009), ambos contextos desempeñan un papel esencial en el desarrollo del autoconcepto, las habilidades sociales, el desarrollo moral, la psicomotricidad, la creatividad y las habilidades cognitivas, como la resolución de problemas. Cuando ambos trabajan de manera conjunta y coordinada, estos aspectos se fortalecen y favorecen el desarrollo integral del estudiante.

El mismo autor señala que es necesario que los dos ambientes básicos para el niño y la niña mantengan una estrecha coordinación, ya que una buena relación entre ambos genera mayor confianza entre padres y profesores. Esto permite una comunicación fluida de inquietudes, dudas y deseos respecto al comportamiento y evolución del hijo o hija, lo cual ayuda a que los docentes conozcan mejor a cada niño y puedan brindar un acompañamiento más pertinente y efectivo.

Por otro lado, los autores Domingo, Martos y Domingo (2010) enumeran una serie de efectos positivos que genera la buena relación entre padres y madres de los/as niños/as y la escuela, éstos son los siguientes:

I. Se comprenderá mejor cuáles son las demandas y

las necesidades del alumnado.

- II. Se llevará a cabo una elección relevante de centros de interés y conductas.
- III. Habrá información adicional y se crearán nuevos entornos de acción para alcanzar los objetivos académicos planteados entre todos los agentes que forman parte del proceso enseñanza-aprendizaje.
- IV. Se promueven formas de actuar coherentes, cotidianos, experimentados, etc.
- V. Se pondrá sobre la mesa un amplio abanico de propuestas para reforzar, para llevar a cabo actividades, etc.
- VI. Se intercambiará opiniones, sentimientos, actitudes, etc.
- VII. Se desarrollará la capacidad de empatizar con los demás, es decir, ponerse en el lugar de la otra persona. (p. 115-116)

De acuerdo con Bolívar (2006, como se citó en Valle) la cooperación familia-escuela significa comprometerse a una responsabilidad compartida, contando con la participación de las familias y de la escuela.

Comunicación padres-escuela

La comunicación entre la familia y la escuela constituyen un pilar esencial para el buen funcionamiento de la institución educativa. Según García (1997, como se citó en Gamarra) señala que las relaciones entre familia y profesores son esenciales para el buen funcionamiento de la institución escolar. Es importante que tanto la familia como la escuela sepan qué espera la una de la otra y ponerlo en común para no alentar expectativas poco factibles.

Gamarra (2013) señala que la participación entre padres y educadores debe tener como centro al alumno y conservar las estrategias para que su desarrollo escolar sea exitoso. La participación padres y educadores, su centro es el alumno, avisar con tiempo, preparar en su agenda la mitad de tiempo a padres, ejecutar situaciones difíciles. Al haber dos o más personas preocupadas de lograr un objetivo en común, podemos hablar de colaboración.

Más allá de las reuniones, Swap (1993, como se citó en Gamarra) nos dice que es necesario que los profesores y padres tengan encuentros frecuentes e informales, estos resultan las mejores oportunidades, para desarrollar relaciones que se caractericen por fomentar un ambiente de más confianza mutua.

De acuerdo con Bronfenbrenner (1997; citado en Pérez) el intercambio entre ambos conceptos tiene como objetivo el consenso de objetivos entre ambos entornos. Cuanto más compartidos sean los objetivos, más aumenta el potencial educativo de los dos entornos.

Asimismo, Tambo y otros (2024, como se citó en Mejía) señalan que la comunicación efectiva entre la escuela y las familias es un pilar fundamental para fomentar una participación significativa. Es crucial establecer canales de comunicación bidireccionales que permitan el intercambio de información de manera clara y oportuna. Utilizar herramientas digitales como correos electrónicos, aplicaciones de mensajería y plataformas educativas puede facilitar este proceso. Además, es importante realizar reuniones periódicas y tutorías individuales, adaptando los horarios a las necesidades de las familias para garantizar su

asistencia. La creación de boletines informativos y el uso de redes sociales también pueden mejorar la difusión de información relevante y mantener a las familias informadas sobre el progreso académico y actividades escolares.

Los estudios de Swap (como se citó en Gamarra y Carrasco) destacan que para que se comuniquen los padres entre sí, es necesario usar grupos de padres que se contacten unos con otros. Hay que evitar según el autor que “los profesores planeen de acuerdo con sus creencias lo que a los padres puedan interesarles”.

Obstáculos y retos para la participación de padres de familia en preescolar

De acuerdo con Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2004) señala que existen obstáculos que corresponden a concepciones que se han ido sedimentando con el tiempo, los cuales con el paso del tiempo generan un alejamiento en la participación de los padres por parte del ámbito educativo. Estos obstáculos pueden clasificarse principalmente en dos ámbitos: educativo y familiar.

En el ámbito educativo, se identifican los siguientes factores:

Desvinculación escuela-familia. Algunos docentes perciben la intervención de los padres como una intrusión en su trabajo o no valoran la importancia de vincularse con las familias, lo que limita espacios de participación y diálogo.

Atribución de culpas a la familia. Algunos docentes tienden a responsabilizar a las familias, por los problemas de aprendizaje o comportamiento que presentan los niños, atribuyéndolo dichas dificultades a la cultura o las formas en

que los padres educan a los niños, sin considerar otros factores que influyen en su aprendizaje.

Crítica a las madres por la falta de apoyo. Se asume que las madres deben encargarse de las tareas y materiales escolares, sin embargo, los cambios laborales y sociales actuales han hecho que las mujeres trabajen fuera del hogar, lo cual limita el tiempo. Provocando que se generen juicios injustos por parte del personal docente.

Descalificación de prácticas culturales familiares. A menudo existen diferencias entre aspectos de la cultura de la institución educativa y de la familia. Sin embargo, en lugar de comprender dichas prácticas culturales, algunos docentes juzgan o desacreditan provocando que exista una brecha en la relación de confianza entre escuela y hogar.

Por otro lado, en el ámbito familiar, también se presentan limitaciones importantes que obstaculizan la participación de los padres y madres, entre ellas:

Delegación total de la educación a la escuela. Un buen número de madres y padres considera que es el programa educativo al que asiste su hija o hijo el encargado de formarlo y enseñarle diversos aspectos.

Expectativas educativas inflexibles y descontextualizada. Algunos padres establecen expectativas hacia la institución educativa que no siempre se ajusta a los propósitos pedagógicos del programa. A menudo esperan resultados inmediatos con respecto a lo académico, sin considerar la importancia del desarrollo integral.

Falta de disposición para colaborar con la escuela. En ciertos casos, los padres y madres no muestran interés o disponibilidad para participar en actividades escolares, aun

cuando estés tienen el propósito para fortalecer el vínculo entre escuela y la familia.

Asimismo, Espinoza (2023, como se citó en Mejía) menciona que las barreras socioeconómicas constituyen uno de los principales obstáculos para la participación efectiva de la familia en la educación. Muchas familias enfrentan limitaciones financieras que impiden su involucramiento activo en el proceso educativo de sus hijos, la falta de recursos económicos puede dificultar la adquisición de materiales educativos, el acceso a tecnologías y la participación en actividades escolares que requieren algún tipo de inversión monetaria; además, los horarios laborales extensos y las múltiples responsabilidades pueden reducir el tiempo disponible de los padres para involucrarse en la educación de sus hijos.

Por su parte, Meza y Trimio (2020, como se citó en Mejía) señalan que existen barreras educativas las cuales se refieren a la falta de conocimientos y habilidades pedagógicas de los padres para apoyar el proceso educativo de sus hijos. Muchos padres pueden sentirse inseguros o desinformados sobre cómo ayudar a sus hijos con las tareas escolares o cómo participar de manera efectiva en las actividades educativas. Esta falta de preparación puede ser un impedimento significativo para la participación activa y efectiva de los padres en la educación de sus hijos.

Los mismos autores también mencionan las barreras institucionales, que surgen de las propias políticas y prácticas dentro de las instituciones educativas que pueden limitar la participación familiar. La falta de una cultura escolar inclusiva y participativa, así como la ausencia de mecanismos

efectivos de comunicación entre la escuela y las familias, pueden desalentar la participación de los padres. Es fundamental que las escuelas desarrollen estrategias y programas específicos para fomentar la colaboración y el compromiso de las familias en el proceso educativo, asegurando que se sientan bienvenidas y valoradas en el entorno escolar.

Metodología

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque descriptivo-cuantitativo, cuyo propósito fue determinar el nivel de participación de los padres de familia en tres aspectos fundamentales de la vida escolar. La muestra estuvo conformada por 36 padres familia pertenecientes a los grados de primero, segundo y tercero de educación preescolar. Los padres presentaron un rango promedio de edad de 32.97 años, predominando entre ellos las amas de casa y empleados.

Para la recolección de datos, se aplicó un cuestionario estructurado de 15 reactivos, obtenidos de Mejía, G. (2024), el cual se encuentra diseñado para evaluar la participación de los padres desde tres dimensiones principales: la asistencia a eventos escolares, la comunicación con docentes y obstáculos para la participación.

La primera dimensión aborda la asistencia a juntas, eventos escolares, actividades deportivas y comités escolares, mediante preguntas cerradas con respuestas de tipo “sí” o “no”. La segunda dimensión, se relaciona con la comunicación entre padres y docentes, se evalúa a través de una escala de satisfacción que va de “insatisfecho” a “muy satisfecho”, considerando aspectos como la frecuencia,

claridad y canales de comunicación utilizados. Finalmente, la tercera dimensión analiza los obstáculos que enfrentan los padres para participar, por medio de una escala de importancia que va de “nada importante” a “muy importante”, donde se valoran factores de falta de tiempo, desconocimiento sobre la importancia de involucrarse en la escuela, limitaciones económicas y la escasa comunicación con la escuela.

Resultados

En la Tabla 1 se presentan las frecuencias y porcentajes relativos a la asistencia de los padres de familia a los eventos organizados por la institución educativa. Se observa que casi la totalidad de los padres asiste a las reuniones entre padres y maestros. No obstante, un porcentaje considerable no participa en los comités escolares. Esta diferencia señala distintos niveles de involucramiento en las actividades escolares por parte de los padres de familia.

Tabla 1.

Frecuencias y porcentajes sobre la asistencia de los padres de familia con respecto a la escuela.

Asistencia	No		Si	
	f	%	f	%
Reuniones de padres y maestros	0	0	36	100
Eventos culturales	2	5.6	34	94.4
Ayuda con tareas escolares	3	8.3	33	91.7
Eventos deportivos	4	11.1	32	88.9
Voluntariado en la institución educativa	17	47.2	19	52.8
Participación en comités escolares	22	61.1	14	38.9

En la Tabla 2 se presenta el nivel de satisfacción de los padres de familia respecto a la comunicación establecida por los docentes del jardín de niños. En general, se observa un alto nivel de satisfacción en los tres aspectos evaluados: frecuencia de la comunicación, claridad de la información y canales utilizados para el intercambio de mensajes. No obstante, se identifica una minoría que manifestó cierto grado de insatisfacción en alguno de estos aspectos, lo cual sugiere áreas de oportunidad para fortalecer la interacción entre la escuela y las familias.

Tabla 2.

Frecuencias y porcentajes sobre los niveles de satisfacción con respecto a la comunicación establecida por el docente.

Comunicación	Muy insatisfecho		Insatisfecho		Satisfecho		Muy satisfecho	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Frecuencia de comunicación	0	0.0	1	2.8	4	11.1	31	86.1
Claridad de información	0	0.0	1	2.8	6	16.7	29	80.6
Canales de comunicación	0	0.0	1	2.8	10	27.8	25	69.4

En la Tabla 3 se presentan las frecuencias y porcentajes correspondientes a los obstáculos que los padres de familia consideran relevantes para no participar en los eventos organizados por la escuela. Entre las principales barreras señaladas se encuentra la falta de tiempo. Otro factor mencionado, aunque en menor proporción, incluye el desconocimiento de la importancia de dichos eventos. Por otro lado, las barreras de tipo económico fueron las menos

mencionadas, lo que indica que este aspecto no representa un impedimento significativo para la mayoría de los encuestados.

Tabla 3.

Frecuencia y porcentajes de obstáculos que impulsa.

Obstáculos	Nada importante		Poco importante		Importante		Muy Importante	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Falta de tiempo	1	2.8	4	11.1	10	27.8	21	58.3
Desconocimiento de la importancia	3	8.3	2	5.6	11	30.6	20	55.6
Falta de comunicación	2	5.6	2	5.6	16	44.4	16	44.4
Barreras económicas	2	5.6	5	13.9	14	38.9	15	41.7

Conclusión

La mayoría de los padres de familia se involucran en la vida escolar de sus hijos. No obstante, se identifican ciertas limitaciones, ya que aproximadamente la mitad de la población no participa en los comités escolares, lo cual podría impactar negativamente en el logro de un aprendizaje. Por otro lado, la comunicación (elemento importante en el vínculo escuela-familia) refleja un alto nivel de satisfacción en cuanto a su frecuencia, claridad y canales utilizados, lo cual facilita la expresión, la comprensión mutua y el trabajo conjunto hacia objetivos comunes en el entorno educativo. Aun así, entre los principales obstáculos mencionados por los padres destacan la falta de tiempo y el desconocimiento sobre la importancia de los eventos escolares.

Referencias

- Cardena, M. (2009). *La importancia de la colaboración familia-escuela en la educación*. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/MARIA_CABRERA_1.pdf
- Cifuentes, L. & Fajardo, E. (2017) Hacia una lectura comprensiva de las estrategias de participación activa de los padres de familia en los procesos de enseñanza-aprendizaje de niños y niñas del grado preescolar. *RELIGACIÓN. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 2(8), 196-213. <https://revista.religacion.com/index.php/religacion/article/view/91/86>
- Domingo Segovia, J, Martos Titos, M & Domingo Martos, L (2010). Colaboración familia-escuela en España: retos y realidades. *REXE Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 9(18), 111-133. <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243119055008.pdf>
- Escalante, G. (2020) Estrategias de involucramiento y comunicación entre docentes y padres de familia: Un estudio de caso. *Tla-melaua Revista de Ciencias Sociales*, 14(48), 175-193. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7546114.pdf>
- Gamarra, C. & Carrasco, A (2013) Relación entre padres-escuela a través de la utilización de facebook como medio de comunicación. *Revista IIPSI*, 16(1), 45-73. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/81764>

- Gómez Llorente, L. (2006). La participación. *Participación educativa*, 1, 18-26.
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=14194>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2006) *Método de la investigación*. <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientific a%206ta%20ed.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2019). Ley General de Educación Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Gobierno del Estado de Yucatán (2020) *Ley de Educación del Estado de Yucatán*. <https://educacion,yucatan.gob.mx/oficammy/>
- Mejía, G. (2024) Desafíos y barreras para una participación efectiva de la familia en la educación. *Ciencia Latina*, 8(4), 2866-2878.
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/download/12535/18137/>
- Mendoza, M. & Cárdenas, J. (2022) Importancia de la participación familiar en la educación de los estudiantes del nivel inicial. *Estudios del Desarrollo Social*, 10(2), Epub.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322022000200024
- Morales, M., Mena, Y. y Rodríguez, N. (2024). Experiencia

del ausentismo parental en el rendimiento académico escolar de los niños y niñas de básica primaria de una institución educativa del municipio de Santa Rosa del Sur de Bolívar. *Revista Científica electrónica de educación y comunicación en la sociedad del conocimiento*, 24 (1).

<https://revistaseug.ugr.es/index.php/eticanet/articulo/view/29239/27422>

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2004) *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139030/PDF/139030spa.pdf.multi>

Perez, V. (s.f). *La comunicación familia-escuela: una necesidad permanente*. [Tesis de grado. Universidad de Valladolid]

<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/14796/TFG-G1491.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pizarro, P., Santana, A. & Vial, B. (2013). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 9(2), 271-287

<https://www.redalyc.org/pdf/679/67932397003.pdf>

UNICEF (2018). *Participación de las familias en el cuidado y la educación en la primera infancia*.
<https://www.unicef.org/paraguay/media/9401/file/Participaci%C3%B3n%20de%20las%20familias%20en%20el%20cuidado%20y%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20la%20primera%20infancia.pdf>

- Valle, V. (2019) *Familia y escuela construyendo enseñanza-aprendizaje*. [Tesis de grado. Universidad de Cantabria. Facultad de Educación] <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/17649/FernandezdelaMelaVeronica.pdf?sequence=1>
- Verduga, D., Ramirez, M., Medranda, M., Mendrada, Y., Mendrada, S., Alvarado, H., López, D., Zambrano, G., Yaule, R., Yanza, S., Robles, R. & Solorzano, H. (2025) Impacto del Ausentismo Parental en el Rendimiento Académico de los Estudiantes de Educación Básica. *Ciencia Latina*, 9(2), 6495-6514. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/17381>
- Villalobos Martínez, J. L., Flórez Romero, G. A. y Londoño Vásquez, D. A. (2017). La escuela y la familia en relación con el alcance del logro académico. La experiencia de la Institución Educativa Antonio José de Sucre de Itagüí (Antioquia) 2015. *Revista Aletheia*, 9(1), 58-75

**Influencia del estilo de enseñanza del docente en la
motivación académica de estudiantes de Educación
Preescolar**

Anette Arely Alcocer Beh

alcocer.anette@certcaucel.edu.mx

Dámaris Geraldine Canché González

canche.damaris@certcaucel.edu.mx

Dayane Gabriela Cetz Herrera

cetz.dayane@certcaucel.edu.mx

Centro Educativo José Rodríguez Tamayo

Resumen

La presente propuesta de investigación aborda el tema de “La influencia del estilo de enseñanza del docente en la motivación académica de los estudiantes de Educación Preescolar” en una escuela normal privada. El estudio busca comprender cómo las prácticas pedagógicas de los docentes impactan en los niveles de motivación y compromiso académico del estudiantado. El objetivo general consiste en identificar el nivel de correlación entre el estilo de enseñanza del docente y la motivación académica de los estudiantes. La investigación se enmarca en un paradigma cuantitativo, con un diseño transversal de tipo exploratorio-descriptivo. La muestra estará conformada por 40 docentes y 70 estudiantes de la institución. Para la recolección de datos se diseñarán cuestionarios exprofeso con escala de Likert, los cuales serán aplicados a ambos grupos participantes. El análisis de los datos se realizará mediante técnicas estadísticas que incluyen estadística descriptiva para caracterizar las variables de estudio, el coeficiente de correlación de Pearson para

determinar la relación entre estilos de enseñanza y motivación académica, y el alfa de Cronbach para evaluar la confiabilidad de los instrumentos diseñados. Dependiendo de los hallazgos preliminares, se valorará la incorporación de análisis estadísticos adicionales. Los resultados esperados de este estudio contribuirán al conocimiento sobre la práctica docente en la formación de futuros educadores preescolares y proporcionarán bases empíricas para mejorar las estrategias pedagógicas orientadas al incremento de la motivación académica estudiantil.

Palabras clave

Docencia, estilo de enseñanza, motivación, aprendizaje

Planteamiento del problema

En el ámbito educativo, el estilo de enseñanza del docente representa un factor determinante en el proceso de aprendizaje y en la motivación académica del alumnado.

El estilo de enseñanza puede ser un factor que determina la falta de motivación y participación académica en los estudiantes de licenciatura cuando no se adaptan a las necesidades, intereses o el estilo propio de aprendizaje de los estudiantes, generando desinterés, baja participación en clase y un aprendizaje poco significativo

Diversos estudios han señalado que las estrategias pedagógicas, la forma de comunicación, la gestión del aula y la relación docente—estudiante influyen directamente en el interés, la participación y el rendimiento académico de los estudiantes. De acuerdo con investigaciones recientes del ámbito universitario, los estudiantes mejoraron en su

desempeño académico gracias al estilo de enseñanza de sus docentes, ya que este influye directamente en su nivel de motivación el aprendizaje procedimental (Vega, Arancibia y Anabalón, 2025).

En la formación de futuros docentes, como en la Licenciatura en Educación Preescolar, la motivación adquiere un papel esencial, ya que los estudiantes no solo aprenden contenidos teóricos, sino también observan y reproducen modelos de enseñanza que influirán en su futura práctica profesional. Según datos de encuestas aplicadas en instituciones de educación superior, los estudiantes manifiestan sentirse motivados cuando en las clases se utilizan estrategias activas o colaborativas (Orellana, Cortez, Gualán, Aguilera, Centeno y Albán, 2024).

Por ello, resulta necesario analizar la relación entre el estilo de enseñanza del docente y la motivación académica, con el propósito de identificar qué características o estilos contribuyen a un aprendizaje más significativo y participativo en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar. Este análisis permitirá contar con datos cuantitativos que respalden la importancia de ajustar las prácticas docentes a las particularidades del grupo, fortaleciendo así la formación de futuros educadores comprometidos, reflexivos y motivados.

Pregunta de investigación

¿Qué nivel de correlación existe entre el estilo de enseñanza del docente y la motivación académica de los estudiantes de educación preescolar?

Derivadas de esta pregunta se pretende responder estas otras:

- ¿Cuáles son los estilos de enseñanza que emplean los docentes de educación preescolar?
- ¿En qué medida el estilo de enseñanza del docente contribuye o limita la motivación académica?
- ¿Qué tipos de estilo de enseñanza fomentan una mayor motivación y participación en los estudiantes?
- ¿Cuáles prácticas didácticas o factores influyen en que un docente adopte un estilo de enseñanza?

Objetivo General de la Investigación

Identificar cuál es el nivel de correlación entre el estilo de enseñanza del docente y la motivación académica

Objetivos específicos

1. Describir los diferentes estilos de enseñanza que emplean los docentes en la Licenciatura en Educación Preescolar.
2. Examinar la relación que existe entre los estilos de enseñanza y la motivación académica de los estudiantes.
3. Determinar qué tipo de estilo de enseñanza favorece una mayor motivación y participación en los estudiantes.
4. Proponer estrategias didácticas o recomendaciones que permitan a los docentes fortalecer la motivación académica a través de su práctica educativa.

Marco Teórico

Antecedentes históricos sobre los estilos de enseñanza

La preocupación por los estilos de enseñanza tiene raíces en teorías educativas clásicas como el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo. Sus principales autores como Piaget, Vygotsky, Dewey, Skinner, entre otros, sentaron las bases teóricas que luego derivaron en modelos formales de estilos de enseñanza. En décadas más recientes,

a partir de los años 70 80, se consolidan modelos como el de Anthony Grasha, que caracteriza varios estilos de enseñanza (experto, autoridad, modelo, facilitador, delegador, etc.). Aunque muchas de esas formulaciones son anteriores a los últimos cinco años, siguen siendo relevantes para contextualizar los desarrollos actuales, (Sarabia-Alonso et al., 2024)

Aplicando los mismos subtemas, pero focalizados en México y en docentes de nivel básico específicamente en el nivel preescolar, se ha encontrado lo siguiente.

En México, los estilos de enseñanza han estado vinculados históricamente con modelos tradicionales de instrucción directa, memorización y transmisión de conocimientos (influencia escolar de corte positivista, legado del modelo de educación unitaria y sistema lancasteriano en los siglos XIX y temprano XX), (Huerta 2025).

Este mismo autor comenta que en los últimos años, como parte de reformas educativas (entiéndase la Nueva Escuela Mexicana), se impulsa un cambio hacia métodos más activos, situados, con contenidos comunitarios, regionales y culturales propios. Ejemplo: modelos para la enseñanza de la historia basados en la historia situada para el contexto local. Las diferentes acciones, imposiciones, incorporación de metodologías, paradigmas sean ideológicos, políticos, económicos, educativos o didácticos, repercutirán en alguna medida en el estilo de enseñar de los maestros.

A continuación, se presentan a algunos de los creadores de teoría que han influido históricamente en la comprensión del trabajo docente y por ende de su forma o estilo como profesor.

Principales teóricos

Algunos de los más citados en el ámbito de estilos de enseñanza, son Anthony Grasha quien propuso su tipología de estilos de enseñanza, que se convirtió en una de las más usadas.

Como se mencionó anteriormente los teóricos del constructivismo (Piaget, Vygotsky) quienes influyen en la creación de estilos que promueven la interacción social, la construcción activa del aprendizaje.

Otro destacado Teórico que aborda el tema, es el psicólogo Carl Rogers, representante del humanismo que subraya la importancia de la relación docente alumno, la motivación intrínseca y el centrarse en el estudiante, (Huerta, 2025).

En México, los teóricos o actores que han abordado el tema son académicos de la Universidad Pedagógica Nacional, investigadores en didáctica, y aquellos vinculados con la Secretaría de Educación Pública que aportan al diseño curricular de la Nueva Escuela Mexicana.

Además, existen otros docentes-investigadores en educación básica que investigan estrategias específicas, percepciones de reformas, etc., temas que impactan en el estilo de enseñanza de los maestros. Entre ellos se puede mencionar a Hernández & Izquierdo quienes entre el 2022 y 2023, exploraron las percepciones de maestros de zonas rurales del inglés como lengua extranjera. (Hernández, Izquierdo, 2023).

En este sentido, las investigaciones actuales permiten conformar el Estado del arte, sobre el tema elegido para investigar.

Actualmente existe un fuerte movimiento hacia metodologías más activas, centradas en el estudiante, que integran tecnología, aprendizaje colaborativo, proyectos, gamificación. Técnicas metodológicas de enseñanza que influyen en el estilo de enseñanza manifestado por los maestros.

Existe además un creciente interés por la personalización del aprendizaje: adaptar estilos y métodos según las características de los alumnos, (Dari, 2023; De la Fuente, Menéndez, Rodríguez, 2025; Hernández, Coord., 2024; López, Rivera, Chávez, 2025).

Otro foco relevante es la formación docente: cómo los profesores desarrollan sus estilos, ajustan sus creencias pedagógicas, interactúan con los currículos, y cómo las políticas educativas influyen en sus prácticas frente a grupo y por ende, en su estilo docente.

Estado del arte en México

En el país mexicano existe una tensión entre lo tradicional y lo innovador: aunque muchos docentes expresan interés y realizan prácticas más activas, en muchas aulas todavía domina la enseñanza más directiva, con planificaciones rígidas, evaluación centrada en exámenes, pocos espacios para la autonomía del alumno. Hernández, Izquierdo, (2023).

Las reformas educativas recientes, como la Nueva Escuela Mexicana, promueven enfoques situados, centrados en los estudiantes, con inclusión, equidad, cultura local, interdisciplinariedad. Sin embargo, su implementación muestra variaciones grandes según zona (urbana/rural), recursos, capacitación docente. En aulas multigrado, el

estado del arte (Castro Romero & Rodríguez Hernández, 2025) evidencia que los maestros mezclan estilos para atender cursos de distintos grados, lo cual exige estilos de enseñanza flexibles y adaptativos.

Tecnología educativa se incorpora cada vez más, pero hay desafíos de infraestructura, acceso, competencias digitales docentes (y desigualdades), (Martínez, Moreno, 2022; . Robles, Sandoval, 2024).

Con este enfoque entre las diversas investigaciones recientes se encuentran algunas tales como un estudio llamado “Teaching Methods, Learning and Development: A 15 Year Research Perspective by Educational Stages” (2025) analiza longitudinalmente métodos de enseñanza y su relación con el aprendizaje, percepción y desarrollo en educación básica, secundaria y post-secundaria, (Aguilar, Diamanti y Melero, 2025).

Además, se han realizado trabajos que exploran cómo los docentes generalistas en zonas rurales de México perciben y se apropian de reformas educativas relacionadas con el inglés como lengua extranjera, lo que implica cambios en estilo de enseñanza. Hernández, Izquierdo, (2023).

Entre las investigaciones recientes sobre el tema se tiene el estudio etnográfico sobre la colegialidad docente en escuelas primarias mexicanas, explorando cómo colaboran los maestros y qué prácticas pedagógicas adoptan, (Martínez, Moreno, 2022).

En cuanto a las tendencias sobre investigaciones y prácticas sobre los estilos de enseñanza se destaca que seguirá en aumento el uso de tecnologías inmersivas (realidad aumentada, realidad virtual), inteligencia artificial

e herramientas digitales para apoyar estilos más flexibles e interactivos, (Villanueva, 2022). Los formatos híbridos y enseñanza a distancia incluso en niveles bajos, como resultado de la experiencia con la pandemia, son aceptados de forma más recurrente. La educación ha adquirido un enfoque más holístico, considerando no solo lo cognitivo sino también lo socioemocional, valores, creatividad. Finalmente, las metodologías centradas en el alumno, que promueven autonomía, pensamiento crítico, aprendizaje significativo, serán objeto de un empleo mayor. La adopción de estas tendencias repercutirá ineludiblemente en el estilo de la práctica educativa de los profesores.

En el caso de México, en la educación básica específicamente, se siguen las mismas tendencias que en el ámbito educativo mundial se desarrollan, bajo las circunstancias de limitaciones en equipo, infraestructura y alfabetización digital, (Robles Sandoval, 2024).

Los estilos de enseñanza están evolucionando, con tendencias claras hacia más participación del alumno, relevancia contextual, uso de tecnologías, inclusión y variedad en métodos. En México, particularmente a nivel básico, las políticas educativas recientes (como la Nueva Escuela Mexicana) marcan una dirección clara hacia estos cambios, aunque la implementación efectiva depende de la capacitación docente, las condiciones de infraestructura, los recursos, y las diferencias regionales.

Metodología

La metodología por emplear será bajo el paradigma cuantitativo, con un diseño exploratorio-descriptivo, de

corte transversal, a realizarse en una escuela normal privada, en una ciudad capital mexicana. Las muestras se componen de 40 docentes y 70 alumnos de educación preescolar. Se emplearán cuestionarios de escala de Likert, y se emplearán análisis estadísticos tales como Alfa de Cronbach, Correlación de Pearson y las medidas descriptivas básicas de la estadística. Se emplearán diversos softwares estadísticos tales como SPSS y Excel.

Referencias

- Aguilar-Moya, R., Diamanti, R., Melero-Fuentes, D., (2025). Teaching Methods, Learning and Development: A 15-Year Research Perspective by Educational Stages. *Educ. Sci.* 2025, 15(9), 1213; <https://doi.org/10.3390/educsci15091213>
- Castro Romero, F. I., & Rodríguez Hernández, B. A. (2025). Estrategias didácticas en el aula multigrado: un estado del arte. *Revista Iberoamericana De Educación Rural*, 3(5), 45–57. <https://doi.org/10.48102/riber.v3i5.89>
- Dari, L., (2023, 31 de octubre). *Diversity and Equity in Education: Fostering Inclusive Learning Environments*. Europass, Teacher Academy, <https://www.teacheracademy.eu/blog/inclusive-learning/>
- De la Fuente-González, S., Menéndez Álvarez-Hevia, D. y Rodríguez-Martín, A. (2025). Diseño Universal para el Aprendizaje. Una revisión sistemática de su papel en la formación docente. *Alteridad*, 20(1), 113-128. <https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.09>
- Hernández Fernández, A., [Coordinador] (2024). *Materiales neurodidácticos para docentes: buenas prácticas tecnológicas e inclusivas sostenibles*. Octaedro Editorial. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2024/09/9788410282681.pdf>
- Hernández Hernández, M., & Izquierdo, J. (2023). Teachers' perceptions and appropriation of EFL educational reforms: Insights from generalist teachers teaching English in Mexican rural schools. *Education Sciences*, 13(5), 482. <https://doi.org/10.3390/educsci13050482>.
- Huerta González, R. (2025). Tres modelos de enseñanza de la Historia, tres caminos para la enseñanza de Clío. *Debates por la Historia*, 13(2), 101-132. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v13i2.1881>
- López-Martínez, V., Rivera-López, S. A., & Chávez-Sánchez, L. E. (2025). Aprendizaje adaptativo: una respuesta a la diversidad educativa en un mundo digitalizado. *Transdigital*, 6(11). e399. <https://doi.org/10.56162/transdigital399>
- Martínez Cruz, E., & Moreno Olivos, T. (2022). La colegialidad docente en la escuela primaria mexicana: Análisis de sus prácticas. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 1-21. <https://www.redalyc.org/journal/1941/194154995006/html/>
- Orellana, M., Cortez, K., Gualán, G., Aguilera, A., Centeno, M., & Albán, S., (2024). El impacto de la motivación en el rendimiento académico. *South Florida Journal of*

Development, 5(10), e4458.
<https://doi.org/10.46932/sfjdv5n10-004>

Robles Verdugo, D., Sandoval Ceja, M., (2024). La influencia de las tecnologías en educación primaria. *Formación Estratégica*, 8(2), 18–34.
<https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/125>

Sarabia Alonso, M., Álvarez Cedillo, J., Álvarez Sánchez, T., Sandoval Gómez, R., & Aguilar Fernández, M., (2024). Comparison of the Main Evidence Based Learning Strategies in Basic Education in Mexico. *Journal of Hunan University Natural Sciences*, 51(10).
<https://jonuns.com/index.php/journal/article/view/1651/1643>

Vega Román, E. A., Arancibia Ávila, P., & Anabalón, Y. (2025). Impacto del estilo de enseñanza docente en el aprendizaje procedimental en estudiantes universitarios Chilenos. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 18(35), 14–25.
<https://doi.org/10.55777/rea.v18i35.5048>

Villanueva, A., (2022, 11 de abril). *12 tendencias educativas en México que ya se utilizan y se verán aún más en el futuro*. Redacción Nacional CONECTA.
<https://conecta.tec.mx/es/noticias/nacional/educacion/tendencias-educativas-en-Mexico>

Seguimiento de Egresados

Seguimiento y evaluación de egresados en la formación docente intercultural: avances en la implementación del Plan de Estudios 2022 en la Escuela Normal Juan de Dios Rodríguez Heredia

Ramos Martín Silva Castro

22rmsc@gmail.com

Karla Yrina Becerril Solís

karla.becerril@normaljuandediosrh.com

Mario Adriano Santoyo Avila

mario.santoyo@normaljuandediosrh.com

Jorge Alfredo Tec Jiménez

alfredo.tec@normaljuandediosrh.com

Escuela Normal “Juan de Dios Rodríguez Heredia”
de Valladolid

Resumen

El seguimiento y evaluación de egresados en la formación docente representa una estrategia esencial para garantizar la pertinencia y calidad de los programas educativos en las Escuelas Normales de México. En el caso de la Escuela Normal Juan de Dios Rodríguez Heredia, ubicada en Mérida, Yucatán, el estudio se centra en analizar los avances de la implementación del Plan de Estudios 2022 en la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria, con énfasis en el desarrollo de competencias lingüísticas en lengua maya y en la formación profesional intercultural. El marco teórico destaca la importancia del seguimiento de egresados como un mecanismo sistemático de retroalimentación institucional que permite evaluar la pertinencia curricular, el desarrollo de competencias y la

vinculación social. En contextos interculturales, el seguimiento de egresados adquiere relevancia adicional al valorar la capacidad de los egresados para integrar la diversidad cultural y lingüística en su práctica docente. El Plan de Estudios 2022 busca fortalecer la lengua maya y promover una educación basada en el respeto y la diversidad cultural, mediante unidades formativas progresivas y experiencias comunitarias. La metodología del estudio es cuantitativa-descriptiva, con diseño transversal y análisis longitudinal de las generaciones 2022–2026 y 2023–2027, utilizando cuestionarios y registros lingüísticos basados en el Marco Común Europeo de Referencia. Los resultados muestran avances significativos en el dominio de la lengua maya: los niveles intermedios y avanzados aumentaron hasta un 50% y 22%, respectivamente. Además, los egresados valoraron positivamente la formación intercultural recibida y su utilidad pedagógica. Se concluye que la implementación del Plan de Estudios 2022 ha fortalecido las competencias lingüísticas y pedagógicas de los futuros docentes. Se recomienda ampliar la carga horaria de lengua maya, reforzar las prácticas comunitarias y mantener un seguimiento continuo que permita mejorar la calidad y pertinencia del programa educativo.

Palabras clave

Seguimiento de egresados, formación docente, interculturalidad, lengua maya.

Planteamiento del problema

La formación de docentes de Educación Primaria constituye una función central dentro del Sistema Educativo

Nacional, siendo una responsabilidad histórica de las Escuelas Normales en México. En este proceso, el seguimiento y la evaluación de egresados constituyen mecanismos sistemáticos, que permiten recopilar evidencia sobre los conocimientos, habilidades y competencias adquiridas por los futuros docentes, durante su trayectoria formativa. Estas herramientas son fundamentales para garantizar que el perfil de egreso establecido en los planes de estudio se cumpla y se adapte a las necesidades educativas y culturales de la región.

La Escuela Normal Juan de Dios Rodríguez Heredia, opera en un contexto marcado por una fuerte presencia de población indígena, un rico acervo cultural y lingüístico. En este sentido, la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria, busca fortalecer la lengua maya y promover la interculturalidad, como ejes de la práctica docente. Este enfoque permite que los futuros educadores, reconozcan la diversidad sociocultural y lingüística, no como un obstáculo, sino como un recurso pedagógico valioso, que enriquece el aprendizaje y la convivencia en contextos con diversidad cultural.

Sin embargo, la implementación del Plan de Estudios 2022, enfrenta desafíos significativos, relacionados con la pertinencia de los contenidos, la duración limitada de las unidades de flexibilidad curricular y la consolidación efectiva de competencias lingüísticas en lengua maya. En este marco, el seguimiento a egresados se convierte en una herramienta estratégica para evaluar la calidad del proceso formativo, identificar fortalezas y debilidades, y al mismo tiempo, retroalimentar la mejora continua del programa educativo

intercultural plurilingüe y comunitario.

Pregunta de investigación

¿De qué manera la implementación del Plan de Estudios 2022 en la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Plurilingüe y Comunitaria contribuye al desarrollo de competencias lingüísticas en lengua maya y a la formación profesional de los docentes, en contextos interculturales, según la percepción de los egresados de la Escuela Normal Juan Dios Rodríguez Heredia?

Marco teórico

El seguimiento de egresados (SDE) se define como un conjunto de acciones sistemáticas que permiten a las instituciones de educación superior recopilar, analizar y utilizar información sobre sus graduados. Su propósito principal es retroalimentar los procesos educativos, garantizar la pertinencia del currículo y fortalecer la calidad académica (Briseño, Mejía, Oliver & García, 2014). Desde sus inicios en la década de 1970, el SDE ha evolucionado de un simple mecanismo estadístico a una estrategia integral de mejora continua, que vincula a las instituciones con su entorno social, laboral y cultural.

La ANUIES (2018) plantea que la calidad educativa no solo debe medirse a través de insumos, infraestructura o resultados académicos, sino también mediante la percepción de los beneficiarios: estudiantes, egresados y empleadores. En este sentido, el SDE constituye un instrumento estratégico para evaluar la eficacia del plan de estudios, el nivel de desarrollo de competencias y la capacidad de los docentes formados para responder a las demandas del

entorno sociocultural.

En el ámbito de la educación intercultural y plurilingüe, el SDE adquiere una dimensión adicional: permite determinar en qué medida los egresados son capaces de integrar la diversidad cultural y lingüística en su práctica docente. La preservación de las lenguas originarias, como el maya en el contexto de Yucatán, se reconoce no solo como un objetivo cultural, sino como un componente pedagógico que fortalece la identidad y la cohesión social de las comunidades (Barradas, 2014; Garzón, 2018).

Diversos estudios sobre seguimiento de egresados destacan su relevancia en tres dimensiones principales: 1. Académica: Permite evaluar la pertinencia de los contenidos, la eficacia de las estrategias de enseñanza y el desarrollo de competencias profesionales. 2. Social: Identifica el impacto de la formación docente en las comunidades, especialmente en contextos interculturales y plurilingües. 3. Laboral: Analiza la empleabilidad, desempeño profesional y adaptación de los egresados al mercado educativo, asegurando que el perfil de egreso se traduzca en habilidades prácticas.

El Plan de Estudios 2022 de la Escuela Normal Juan de Dios Rodríguez Heredia, enfocado en la Educación Primaria Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria, incorpora unidades de estudio en lengua maya y formación intercultural, diseñadas para que los futuros docentes puedan desarrollar:

- Competencias lingüísticas en lengua maya, con niveles progresivos desde A1 hasta C2.
- Habilidades pedagógicas interculturales, que faciliten la mediación educativa en contextos plurales.

- Conocimiento sobre diversidad cultural y social, promoviendo una educación respetuosa y pertinente.

La integración del SDE en este contexto permite evaluar no solo el dominio de la lengua, sino también la capacidad de los docentes para aplicar estrategias pedagógicas interculturales que respeten la identidad y la cosmovisión de las comunidades indígenas.

Metodología

El estudio se enmarca en un enfoque cuantitativo-descriptivo, con un diseño transversal complementado con análisis longitudinal, de los avances lingüísticos de las generaciones 2022–2026 y 2023–2027. Este enfoque, permite observar patrones de desarrollo de competencias a lo largo del tiempo, y evaluar la eficacia de las unidades de estudio en lengua maya.

Población y muestra:

- Población: Todos los estudiantes inscritos en la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria que cursan el Plan de Estudios 2022 en la Escuela Normal Juan de Dios Rodríguez Heredia.

- Muestra: Generaciones 2022–2026 y 2023–2027, con un total de 120 estudiantes, seleccionados mediante muestreo estratificado.

Instrumentos

1. Cuestionarios estructurados para egresados.
2. Registros de avance lingüístico en lengua maya (evaluaciones semestrales, clasificación MCER A1–C2).

Procedimiento

1. Diseño y validación de instrumentos con revisión

experta y pilotaje.

2. Recolección de datos mediante cuestionarios y evaluaciones lingüísticas.

3. Análisis de datos: estadística descriptiva y comparativa.

4. Ética: consentimiento informado, confidencialidad y anonimato garantizados.

Limitaciones

- La muestra se limita a generaciones recientes.
- La duración de las unidades de lengua maya podría afectar generalización.
- Factores externos pueden influir en el aprendizaje.

Resultados

Los resultados reflejan un progreso consistente en el dominio de la lengua maya.

- Generación 2022–2026: niveles iniciales A1–A2 disminuyeron del 65% al 28%, B1–B2 aumentó del 30% al 50%, C1–C2 del 5% al 22%.

- Generación 2023–2027: A1–A2 disminuyó del 62% al 35%, B1–B2 aumentó del 32% al 48%, C1–C2 del 6% al 17%.

El 80% de los estudiantes valoró positivamente la utilidad de las clases en lengua maya y el 75% destacó la integración de actividades interculturales. La comprensión y producción oral mostraron avances más significativos que la escritura, y la lectura de textos culturales mejoró de forma constante.

Discusión

Los hallazgos confirman la importancia de integrar lengua y cultura maya en la formación docente. Aunque la estructura del Plan de Estudios 2022 es adecuada, el tiempo limitado de estudio (cuatro horas semanales) restringe el alcance hacia niveles avanzados de dominio. Se destaca la necesidad de fortalecer la articulación entre teoría y práctica en experiencias comunitarias. Los resultados respaldan la literatura sobre SDE como estrategia de mejora continua y consolidación de la identidad docente intercultural.

Conclusiones

1. La implementación del Plan de Estudios 2022 ha fortalecido competencias lingüísticas y pedagógicas.
2. El seguimiento de egresados evidenció la pertinencia de las unidades en lengua maya.
3. Se recomienda ampliar la carga horaria en lengua maya y mantener la vinculación con egresados y comunidades educativas.

Referencias

- ANUIES. (1998). *Esquema básico para estudios de egresados*. ANUIES.
- ANUIES. (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México*. https://visionyaccion2030.anuiem.mx/Vision_accion_2030.pdf
- Barradas, M. (2014). *Seguimiento de egresados: una excelente estrategia para garantizar una educación de calidad*. Palibrio

- Berrún, L. N. (Coord.). (2015). *Estudio de seguimiento de egresados de la UANL*. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Briseño, F., Mejía, J., Oliver, E., & García, J. (2014). Seguimiento de egresados: estudio diagnóstico en las preparatorias oficiales del Estado de México. *Innovación educativa*, 14(64).
- Garzón, A. (2018). Modelo para el seguimiento y acompañamiento a graduados (SAG): una visión holística de la gestión de la calidad de la educación superior. *Educación*, 27(52), 201–218.
- ITESM. (2006). *Manual de instrumentos y recomendaciones sobre el seguimiento de egresados*. ITESM.
- Namakforoosh, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Limusa.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227–232.
- Pardinas, F. (2005). *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*. Siglo XXI Editores.
- Ramírez, M. J., Reséndiz, M., & Reséndiz, M. E. (2017). Metodología de seguimiento de egresados para fortalecer la vinculación de la universidad con la sociedad. *Revista Global de Negocios*, 5(3), 99–111.
- Triola, M. F. (2004). *Estadística*. Pearson.

La formación docente ante la Nueva Escuela Mexicana

Formación docente y comunidades de aprendizaje

Roberto Cardozo Peraza

robe.cardozo@gmail.com

Alina Guadalupe Muñoz Castellanos

alina.munoz.ensy@gmail.com

Socorro Figueroa Franco

sokitofigueroa@gmail.com

Escuela Normal Superior de Yucatán

“Profesor Antonio Betancourt Pérez”

Resumen

El presente estudio muestra los beneficios que representa en la formación del profesorado, la participación de los docentes en formación en una comunidad de aprendizaje y contribuir a fortalecer los rasgos del perfil de egreso establecido en el plan de estudios vigente. Se valoró el impacto de la participación en la comunidad de aprendizaje, siguiendo la metodología de análisis de un incidente crítico en dos etapas, permitiendo documentar este evento disruptivo en su formación y generar un espacio de reflexión mediante grupos de enfoque. Estas reflexiones generadas por los propios estudiantes proporcionan un cuadro de sugerencias a ser consideradas para mejorar el proceso de formación de dichos estudiantes y futuros docentes. Si bien el contraste con el marco de referencia presenta múltiples similitudes con los hallazgos encontrados en el estudio, también debe decirse que existen diferencias. Se resalta que las coincidencias se centran en los beneficios de participar en la comunidad de aprendizaje que incluye la mayor y mejor participación en las actividades de formación e investigación.

Las conclusiones pueden considerarse una serie de propuestas para mejorar el proceso de formación y revalorar el papel de la comunidad de aprendizaje como herramienta formativa de aprendizaje, pero sobre todo de inclusión.

Palabras clave

Comunidad de aprendizaje, formación docente, perfil de egreso.

Planteamiento del problema

Los planes de estudio para la formación de profesores constituyen el marco referencial sobre el que se estructura el proceso de formación de los estudiantes de las escuelas normales. Estos planes no solo incluyen orientaciones para el desarrollo de los contenidos curriculares, sino que también definen los rasgos del perfil que estos profesionales están llamados a cumplir, atendiendo el contexto de la propia escuela normal y de las escuelas de práctica.

En este sentido la implementación de una Comunidad de Aprendizaje (CA), no solo debe verse como una oportunidad para desarrollar nuevos saberes en los futuros docentes, sino también como una herramienta para construir una comunidad de actores escolares, dispuestos a construir nuevas formas de apropiación del conocimiento y en el camino, la creación de nuevas formas de inclusión, comunicación y liderazgo participativo mediante estrategias dialógicas y de solidaridad comunitaria.

Durante su trayectoria escolar y en las jornadas de práctica, los docentes en formación enfrentan la necesidad de construir ambientes de aprendizaje para favorecer experiencias en las que los estudiantes de educación

obligatoria resuelven problemáticas comunitarias propias de su contexto. Sin embargo, frecuentemente ese trabajo se convierte en un esfuerzo creativo solitario que, aunque busca fomentar el trabajo colaborativo, no nace de un ejercicio plural y participativo.

En el presente estudio, analizado desde la perspectiva de incidentes críticos, se intenta mostrar los beneficios de una comunidad de aprendizaje, particularmente en la mejora de los rasgos del perfil de egreso, pero sin duda en la construcción participativa de nuevos escenarios didácticos contruidos en comunidad y dirigido hacia la comunidad.

Los cambios positivos observados por docentes y estudiantes de la escuela normal son solo una parte de sus efectos y pueden considerarse entre emocionales y de participación activa en sus procesos de formación docente. Quizás la mejor evidencia de su impacto se ve en la creación de nueva producción académica a partir de los estudiantes normalistas, una nueva actitud con la que se mira el trabajo docente y la construcción de una comunidad que, sin proponérselo, ofrece un legado académico a las nuevas generaciones de docentes en formación.

Marco teórico

Formación del profesorado

La formación docente se orienta al cumplimiento de un perfil de egreso se puede observar que hay competencias o saberes que difícilmente se alcanza como los relacionados como competencias investigativas o las de didáctica de las matemáticas. La aparición de una CA empieza a convertirse en una herramienta de inclusión, de trabajo colaborativo y de

desarrollo del pensamiento crítico que complementa la formación en las aulas y para los docentes de la ENSY se convierte en un incidente crítico positivo de alta relevancia.

Eirín-Nemiña (2018) refiere que uno de los beneficios de las comunidades de aprendizaje en la formación del profesorado es que “la participación en una comunidad es una forma de romper con el aislamiento propio de la profesión docente, mejorar la práctica y crear una idea compartida de lo que significa la escuela y la educación” (p. 264).

En referencia a lo anterior, el perfil del profesorado debe promover una mayor reflexión pedagógica y compromiso profesional, como menciona García-Martínez, Higuera-Rodríguez y Martínez-Valdivia (2018), las Comunidades de Aprendizaje aportan motivación a la formación de formadores, debido a que al tener ese sentido de pertenencia hacia su propio aprendizaje y mantenerse en constante trabajo interdisciplinario, cohesión social, equidad y eficiencia, el estudiantado se involucra en su educación. Como futuros docentes, los y las jóvenes involucrados en las CA, se pueden beneficiar puesto que en su futura labor docente la colaboración entre los diferentes agentes educativos, sean otros docentes, especialistas, padres de familia y comunidad en general contribuye de manera positiva en los aprendizajes del estudiantado.

Tomar en cuenta la diversidad de especializaciones del alumnado normalista de la ENSY y la diversidad cultural que se permea en las actividades, hace que dichas CA, se enriquezcan fortaleciendo el liderazgo entre los diferentes actores de éstas, en múltiples maneras de manifestar estos liderazgos (García-Martínez, et al., 2018).

Práctica Docente

La práctica profesional tiene como propósito que el docente en formación desarrolle y demuestre competencias de diseño, ejecución y evaluación en un proceso dinámico, significativo e integrado. El acercamiento gradual de normalistas al ambiente escolar y a la complejidad del trabajo educativo les permite adquirir paulatinamente la destreza y la confianza para participar en procesos de enseñanza y aprendizajes en contextos reales (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2018).

En contraste, las competencias y aprendizajes en comunidades de práctica son observables en las acciones llevadas a cabo en el aula derivadas de la realización de planes de trabajo en cooperación con su colegiado, es así como este coaprendizaje se desarrolla en las prácticas cotidianas de instrucción y los resultados de los alumnos a cargo de los docentes en formación. (Ávalos, 2011)

Los docentes en formación llevan a cabo prácticas profesionales y reflexionan sobre la misma en busca de desarrollar un estilo de enseñanza que vaya de acuerdo con las necesidades de los diversos alumnos a su cargo, tal y como se expresa en los Planes y Programas de estudio 2018 emitidos por la DGE SuM:

que el estudiante normalista, como futuro docente de educación secundaria, haga uso de los diferentes recursos que han sido parte de su formación inicial para consolidar su perfil de egreso, constituido por las competencias genéricas, profesionales y disciplinares que se amalgaman en un proceso intenso de docencia reflexiva anclado en la investigación-acción (SEP,

2021, p. 05).

Es así como el efecto de la comunidad de práctica sobre distintos aspectos de las culturas escolares se da de manera positiva, impactando en una mayor colaboración y preocupación por el aprendizaje de los alumnos; entender el liderazgo docente como la capacidad de toma de decisiones en el seno de sus comunidades y en la administración de la escuela, y reconocimiento de la importancia de seguir aprendiendo a través de la colaboración horizontal.

El docente encargado de la práctica profesional se da cuenta de la transformación paulatina de los normalistas pertenecientes a una comunidad de aprendizaje en el liderazgo, en la conducción de sus clases en los períodos progresivos de docencia, seguridad, el desarrollo de las competencias descritas en el perfil de egreso, manejo adecuado de los grupos durante las estrategias aplicadas, así como las actitudes y valores propios del quehacer profesional.

Vescio et al., citados por Ávalos (2011), refieren la identificación de los logros positivos en los aprendizajes de los alumnos, de los docentes en formación que pertenecen a comunidades de práctica.

Comunidades de Aprendizaje

Acorde con Flecha, R., Guo, M., Khalfaoui, A., López de Aguilera, A., Puigvert, L., Rodrigues de Mello, R., Rodríguez, A., Valls, R. (2024) “las “comunidades de aprendizaje” inspiran tanto a los profesores como a los alumnos para superarse y hacerse con el control de sus procesos de aprendizaje. También crean condiciones favorables para reducir el abandono escolar y para ayudar a

los alumnos con riesgo de abandono”.

En el caso de la Escuela Normal Superior de Yucatán “Profesor Antonio Betancourt Pérez” (ENSY), la Comunidad de Aprendizaje nace no tanto de la necesidad de reducir el abandono escolar o atender situaciones de riesgo, sino de la importancia de atender el perfil de egreso que, en uno de sus dominios del saber, según SEP (2022), la egresada y el egresado “hace investigación, producen saber desde la reflexión de la práctica docente y trabaja comunidades de aprendizaje para innovar continuamente la relación educativa, los procesos de enseñanza y de aprendizaje para contribuir en la mejora del Sistema Educativo Nacional” (p. 11).

De acuerdo con Rojas-Hernández y Sánchez-Huarcaya (2024), describen las CA o como ellos las denominan Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA), desde tres perspectivas: estructural, tipo de actividad y metas educativas. Además, identifican cinco componentes clave: visión, liderazgo, práctica, aprendizaje y soporte. Estos componentes son los que sustentan la organización del trabajo en la Comunidad de Aprendizaje de la ENSY, desde una metodología dialéctica que permite el desarrollo de los componentes citados.

En cuanto a la perspectiva estructural, se refiere el cómo se presentan los liderazgos, las normas, reglas y los roles de los involucrados. Por su parte el tipo de actividad tiene relación con qué prácticas en concreto se realizan en la CPA; por ejemplo: la gestión, el análisis y la resolución de problemas. En lo que respecta al objetivo a alcanzar, depende de cada CA ya que son las metas a las que se quieren llegar,

como la mejora educativa o en el caso específico de la ENSY y de esta primera etapa en la que se realiza, la práctica docente en la didáctica de la enseñanza de las matemáticas. Para lo anterior, los rasgos particulares con los que debe cumplir una CA son: tener una visión bien establecida con su misión, valores, liderazgo, práctica, que en este caso como se ha mencionado con anterioridad el pilar fundamental de las CA en la ENSY, aprendizaje tanto individual como colaborativo y soporte que se pueda establecer con apoyo de los factores estructurales de gestión (Rojas-Hernández & Sánchez-Huarcaya, 2024).

Partiendo de esta premisa y con la argumentación anteriormente referida, se puede establecer que generar Comunidades de Aprendizaje en la ENSY, mejora no solamente el rendimiento académico o el sentido de pertenencia hacia la profesión docente; también, en este caso la práctica que el alumnado normalista realiza en las escuelas de educación pública. Además, tomando en cuenta los factores estructurales desde su creación, gestión, visión y trabajo colaborativo, con una meta educativa en común y apoyándose en el perfil de egreso del estudiantado, su creación es un aporte y un pilar relevante, en la formación de formadores. De la misma manera, se convierte en un referente en cuanto a la formación del profesorado en cuanto se van dando a conocer las actividades realizadas y en proceso, logrando que haya estudiantes de otras licenciaturas interesados en participar.

Incidente crítico

Para este estudio se asume la noción de incidente crítico como la establece Everly y Mitchell (1999) citados por

Bilbao y Monereo (2011) como “un suceso, acotado en el tiempo y el espacio que, al superar un determinado umbral emocional del profesor, pone en crisis o desestabiliza su propia identidad profesional”.

Metodología

Se sugiere abordar el análisis de la información a partir de la metodología de estudio de los incidentes críticos. De acuerdo con Gajardo, Ulloa y Nail (2018) “pese a que los incidentes críticos se enfrentan esencialmente de manera individual, los líderes escolares pueden contribuir entregando herramientas que permitan gestionarlos de mejor manera, guiando a los docentes en la reflexión sobre sus propias prácticas.” (p. 1). En la propuesta que estos autores hacen, se establece una primera etapa de recolección de información, así como una segunda etapa de contraste de las experiencias presentadas y reflexión.

La fase uno representa la propia experiencia de los estudiantes y docentes participantes y al recolectar la información se debe ser tan preciso como sea posible. De la calidad de la información relacionada con el incidente dependerá en gran medida obtener pautas de actuación útil y significativa. La fase dos se realiza mediante grupos de enfoque que tienen el objetivo de analizar los incidentes críticos, primero bajo la condición de que sean entendidos plenamente y segundo bajo la idea de realizar un análisis desprovisto de juicios de valor que se centren en el incidente y en la actuación. En el Anexo A se presenta el modelo de formulario y los grupos de enfoque.

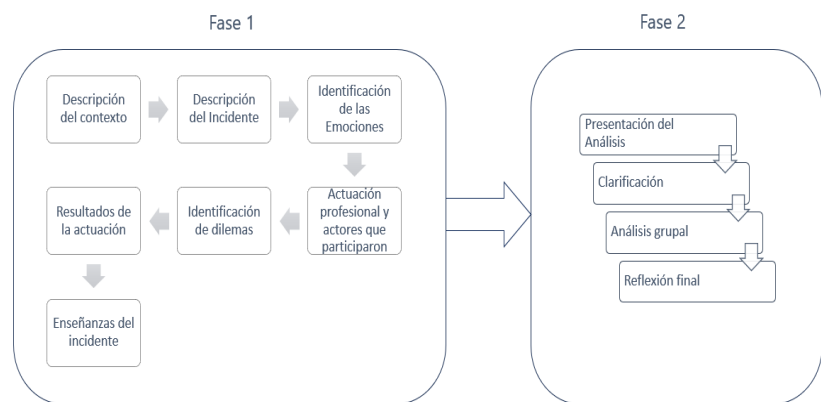


Figura 1. Protocolo para el análisis de incidentes críticos

Nota: Adaptación de la pauta sugerida por el Protocolo para el análisis de incidentes críticos escolares de Gajardo, J., Ulloa, J., y Nail, O. (2017). Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

El incidente crítico que se estudia es la aparición de la CA de forma disruptiva y las consecuencias positivas que trae consigo en la formación del profesorado.

Resultados

Para la recolección de la información correspondiente a la Fase 1, se seleccionó a estudiantes de 4º, 6º y 8º semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas que forman parte de la CA. Mediante una encuesta (ver Anexo A) se pidió a los estudiantes que describieran los aspectos relevantes de su participación en la CA, identificaran sus emociones, relataran la actuación de los protagonistas, expusieran los resultados del incidente y mencionaran la enseñanza que obtuvieron.

De esta forma, participaron en las encuestas un total de 10 estudiantes, todos participantes de la Comunidad de

Aprendizaje. Del total de estudiantes que participaron todos apreciaron que su participación en la CA fue un evento inesperado en su formación docente y produjo cambios importantes en su agenda, actitud y hábitos que transformaron su práctica docente. Con el análisis de la información obtenida se pudo apreciar tres categorías asociadas a los actores protagónicos: (a) influencia de un docente reconocido (b) referencia de algún estudiante miembro de la CA y (c) posibilidad de recibir apoyo académico adicional por los miembros de la CA.

En todos los casos, los estudiantes manifestaron sentimientos que identifican como positivos tales como emoción, curiosidad, alegría, sentido de pertenencia, orgullo; sin embargo, el 20% reportó haber experimentado estrés para poder combinar las actividades de la CA con las actividades académicas propias de la licenciatura. La totalidad de los estudiantes refieren haber conocido una faceta positiva de los docentes que incluyen solidaridad, empatía, liderazgo y compromiso. Asimismo, los estudiantes alucen haber crecido en conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores asociados a su formación profesional, incluyendo el sentido de orgullo por haber conseguido desarrollar productos académicos aceptados para participar como ponentes en Congresos Nacionales.

Para la Fase 2 se realizaron grupos focales para permitir la libre expresión y reflexión de los estudiantes. Las conclusiones permitieron generar ciertas categorías relacionadas con la necesidad de impulsar acciones como ésta para complementar la formación del profesorado. De manera sintética se presentan los resultados:

Necesidad de incorporar la CA como una estrategia complementaria en la formación del profesorado, dado el alto grado de aprendizaje, no solo desde el punto de vista emocional referida al orgullo, pertenencia, inclusión y aceptación, sino también a la posibilidad de aterrizar muchos de los conceptos teóricos en aprendizajes compartidos por los miembros de la CA, ya sea docente o estudiantes y que dan mayor sentido práctico a lo aprendido en el aula.

Aprender una nueva forma de enseñar las matemáticas, más centradas en los intereses y necesidades de los estudiantes, partiendo de su contexto y favoreciendo un aprendizaje de las matemáticas como una herramienta para la vida.

Posibilidad de perfeccionar muchas de las habilidades y destrezas que requiere el docente de las ciencias exactas, proporcionando mayor seguridad, mayor soltura y generando una experiencia útil a partir de las enseñanzas compartidas por docentes y miembros de la CA.

Fortalecimiento de las competencias y saberes propios del perfil de egreso, pero también el aprendizaje de nuevas habilidades como aquellas de carácter social, liderazgo, ejercicio de la autoridad en el aula, posibilidad de trascender profesionalmente fuera del aula y compartir con otros profesionales a nivel nacional o internacional.

Discusión

Al contrastar los resultados con algunas fuentes que sirven como marco de referencia se encuentran importantes coincidencias que resultan relevantes para la formación del profesorado.

Altamirano, Nail y Monereo (2019) refieren la necesidad de estudiar con mayor profundidad “el impacto positivo de estos sucesos inesperados y su contribución en la identidad del profesorado” (p. 40). Los estudiantes describen múltiples formas, las contribuciones no solo académicas, que la participación en la CA ha representado en su formación profesional, sino también para su crecimiento personal. Si bien las prácticas docentes en las escuelas normales tienen el objetivo de acercar el ejercicio profesional a los estudiantes mediante la propia experiencia directamente en las aulas de las escuelas de educación obligatoria, la participación en los CA les ha permitido extender esa experiencia, conociendo las vivencias de sus compañeros de la comunidad de aprendizaje.

El carácter disruptivo de la comunidad de aprendizaje en la formación del profesorado orientó el análisis de este estudio en ese sentido. Como indican Gajardo, J., Ulloa, J., y Nail, O. (2017) “El análisis de un incidente crítico implica un cambio en las concepciones, creencias y representaciones de los docentes, y la observación de las emociones y sentimientos asociados a dichas representaciones” (p. 4). Siguiendo esta idea, los resultados permiten confirmar el cambio, no solo en el cuerpo de creencias obtenidas en la formación sino inclusive la transformación de ciertos hábitos y conductas profesionales.

Conclusiones

En México existen experiencias exitosas nacidas a partir de la implementación de comunidades de aprendizaje. Esta investigación parte del análisis de incidentes críticos como herramienta de mejora en la formación del profesorado

de educación normal. Un análisis en dos partes permitió primeramente conocer las experiencias enfrentadas, las decisiones tomadas, las emociones experimentadas y los aprendizajes obtenidos”. la participación de una comunidad de aprendizaje particularmente en la especialidad de matemáticas de una escuela normal. Los resultados obtenidos permiten explicar la razón por la que la valoración de la comunidad de aprendizaje represento un incidente crítico en la formación del profesorado y consiguió brindarles a sus participantes aprendizajes que de otra forma quizás no hubieran obtenido. Cerca del 80% de sus participantes fue capaz de diseñar con el apoyo de la comunidad, proyectos académicos que fueron sometidos a su valoración y aprobados como talleres a impartirse en el X Congreso Iberoamericano de Educación Matemática por parte de los estudiantes normalistas a expertos de todo el país.

Asumiendo que la comunidad de aprendizaje no es un proyecto que tenga su origen en el plan de estudios y por lo tanto no tenga el carácter de obligatorio, resulta todavía más representativo el impacto positivo que ha tenido en sus miembros, toda vez que su participación fue completamente voluntaria y muchos de sus participantes tuvieron que dejar otras actividades para darle prioridad a ésta.

Por otro lado, está el vínculo más allá del referido a la autoridad entre los docentes normalistas y los docentes en formación. Los estudiantes refieren haberse interesado en participar, por la recomendación de un docente, pero mantenerse en la comunidad por la interacción con otros compañeros, pero sobre todo con los docentes que forman parte de la comunidad de aprendizaje.

No se puede dejar de mencionar el fortalecimiento de la identidad profesional en cada uno de los integrantes, mediante las acciones desarrolladas en el seno de la comunidad, pero sobre todo en la consecución de logros académicos que les ha dado visibilidad en toda la comunidad normalista, siendo invitados reproducir su propuesta y dar charlas a compañeros de licenciatura de semestres iniciales.

Mención especial también al dar seguimiento a las actividades después de terminar el ciclo escolar y observar que al contrario de alejarse, la Comunidad de Aprendizaje continúa sesionando, sumando más participantes, trabajando en nuevas propuestas académicas que empiezan a sumar otras disciplinas, en busca de que se consoliden acciones de interdisciplinariedad, que están contempladas en la NEM, con miras a continuar participando en eventos académicos próximos a realizarse, como el Congreso Nacional de Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas organizado por la Asociación Nacional de Profesores de Matemáticas.

Referencias

- Altamirano, J., Nail, O. y Monereo, C. (2019). Incidentes críticos y su aporte a la identidad profesional. *Revista RIEM*, 9(35).
<https://riem.facmed.unam.mx/index.php/riem/article/view/587/698>
- Ávalos Beatrice (2011). El liderazgo docente en comunidades de práctica. *EDUCAR*. 47(2):237-252.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130837003>

Eirín-Nemiña, R. (2018). Las comunidades de aprendizaje como estrategia de desarrollo profesional de docentes de Educación física. *Estudios Pedagógicos* 44(1). <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v44n1/0718-0705-estped-44-01-00259.pdf>

Flecha, R., Guo, M., Khalfaoui, A., López de Aguilera, A., Puigvert, L., Rodrigues de Mello, R., Rodríguez, A., Valls, R. (2024). *Guía. Comunidades de Aprendizaje*. Hipatia Press Asociación. <https://hipatiapress.com/index/2024/08/02/guia-comunidades-de-aprendizaje/>

Gajardo, J., Ulloa, J., y Nail, O. (2017). *Análisis de incidentes críticos en la sala de clases: una oportunidad de aprendizaje profesional docente*. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/12/Nota-te%CC%81cnica-N%C2%B07-L1.pdf>

Gajardo, J., Ulloa, J., y Nail, O. (2018). *Protocolo para el análisis de incidentes críticos escolares: Una oportunidad para el aprendizaje profesional docente*. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/11/PL3_J.G.-J.U.-O.N._Protocolo-para-el-analisis-de-incidentes-criticos_13-11-18.pdf

García-Martínez, I., Higuera-Rodríguez, L., & Martínez-Valdivia, E. (2018). Hacia la implantación de comunidades profesionales de aprendizaje mediante un liderazgo distribuido: Una revisión

sistemática. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 117–132. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.007>

Rojas-Hernández, J. A., & Sánchez-Huarcaya, A. O. (2024). Una revisión de la literatura sobre las comunidades profesionales de aprendizaje (2016-2021). *Estudios pedagógicos*, 50(1). https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052024000100291&script=sci_arttext&utm_source=chatgpt.com

SEP (2018). *Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria*. Documentos Básicos. SEP.

SEP (2021). *Práctica profesional y vida escolar*. <https://drive.google.com/file/d/183ene6T4qUcjFBsFI5un9JtPrvRk4Nrm/view?usp=sharing>

SEP (2022). *Anexo 12. Plan de Estudio de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas*. https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_12_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf

**Formación docente ante la Nueva Escuela Mexicana:
Diseño, implementación y evaluación de un curso de
inducción**

Germani Adrián Muñoz-Osorio
germaniadrianmo.cam@gmail.com

Fernando Fernández Paz
ferpaz53@hotmail.com

Marco Antonio Lasso Zapata
marcoalz@hotmail.com

Héctor Francisco Flores Chávez
hectorfloreschavezcam@gmail.com

Centro de Actualización del Magisterio de Yucatán

Resumen

La educación básica en México enfrenta retos importantes ante la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que busca formar estudiantes críticos, autónomos e integrales. La transición hacia este modelo evidencia brechas en la formación docente, especialmente en la comprensión de sus contenidos curriculares, estrategias metodológicas y didácticas. Ante esta situación, el presente estudio tuvo como objetivo evaluar un curso de inducción a la NEM, diseñado para fortalecer la práctica docente en educación básica. Se empleó un enfoque mixto con diseño de investigación-acción, desarrollando un curso de 40 horas dividido en cinco módulos, dirigido a maestras y maestros en proceso de admisión. La planificación se basó en un diagnóstico de necesidades formativas aplicado a 3,331 docentes, identificando áreas prioritarias como la concreción didáctica de los planteamientos curriculares, incorporación de ejes

articuladores y diseño de un currículo integrado. La evaluación del curso se realizó con 10 participantes mediante un cuestionario validado, combinando preguntas cerradas (escala 1–5) y abiertas, analizados mediante estadística descriptiva. Los resultados mostraron que los participantes valoraron altamente el dominio del facilitador y la claridad en la exposición (puntuación 4–5), la relevancia de los contenidos y la utilidad para fortalecer la práctica docente. Se destacó la preferencia por modalidades híbridas o en línea, la necesidad de actividades dinámicas y lúdicas, y la profundización en evaluación formativa. Las estrategias didácticas y los recursos fueron considerados adecuados, mientras que los mecanismos de evaluación se reconocieron como pertinentes para retroalimentar el aprendizaje. Se concluye que el curso respondió a las necesidades de formación detectadas, fortaleciendo la comprensión curricular y la capacidad de los docentes para aplicar los contenidos de la NEM en su práctica educativa. Se recomienda desarrollar programas de formación continua, crear comunidades de práctica docente y adaptar el currículo a contextos locales.

Palabras Clave

Nueva escuela mexicana, diagnóstico, necesidades formativas, diseño de curso, evaluación de curso.

Planteamiento del problema

En México, la educación básica (EB) constituye la primera etapa del Sistema Educativo Nacional (SEN), es obligatoria y comprende cuatro niveles: inicial, preescolar, primaria y secundaria, abarcando edades desde los 45 días

hasta los 14 años (DOF, 2024). Según el SEN, la EB atiende a 23,907,339 estudiantes, de los cuales 88% asiste a escuelas públicas, con la orientación de 1,231,733 docentes (PCSEN, 2024). En Yucatán, se reportan 408,602 estudiantes, de los cuales el 86% acude a 2,854 instituciones públicas, atendidos por 20,262 docentes (PCSEN, 2024).

A pesar de estas cifras, la EB enfrenta desafíos significativos en la implementación de nuevos modelos educativos. La reciente introducción de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) plantea un cambio sustancial en los roles docentes y en las competencias requeridas, buscando formar ciudadanos críticos, responsables y adaptados a los retos del siglo XXI (DOF, 2021). La NEM propone un enfoque integral basado en la educación humanista, la autonomía profesional, la integración curricular y la comunidad como núcleo de aprendizaje. Sin embargo, la transición hacia este modelo revela brechas en la formación y desarrollo profesional docente, así como en la comprensión de los contenidos curriculares y metodologías propuestas.

Estudios recientes señalan que un porcentaje significativo de docentes requieren capacitación específica en fundamentos filosóficos y pedagógicos (8.02%), análisis del contexto social e histórico (11.50%), conocimientos de enfoques que sustentan el Plan de Estudio (PE, 13.60%) y aplicación didáctica de los planteamientos curriculares (66.62%) (EEFC, 2024). Asimismo, se evidencia confusión e incertidumbre en torno a los contenidos, estrategias y procedimientos, lo que dificulta la implementación efectiva del PE 2022 (López et al., 2024; Pérez, 2024).

En este contexto, surge la necesidad de evaluar

programas de inducción dirigidos a fortalecer la práctica docente en EB, considerando que la correcta comprensión y aplicación de los principios pedagógicos de la NEM influye directamente en el aprendizaje de los estudiantes (Gómez & Uc, 2024; EEFC, 2024). Con base en lo expuesto anteriormente, el presente trabajo tiene como objetivo evaluar un curso de inducción a la NEM para fortalecer la práctica docente de las maestras y maestros en educación básica.

Marco teórico

La NEM se fundamenta en diversos principios pedagógicos y teóricos orientados a fortalecer una educación humanista, equitativa, inclusiva e intercultural. Entre los principios destacan la educación centrada en el humanismo (Rogers, Maslow), la búsqueda de excelencia y equidad (Connell), la atención a la inclusión (Ainscow) y la valoración de la interculturalidad (Walsh) (Messiou & Ainscow, 2021; Miralbell, 2023; Marina, 2023). Estos fundamentos implican un enfoque educativo donde el estudiante es protagonista de su aprendizaje, promoviendo la autorregulación, autodeterminación y autorrealización personal (López et al., 2021). El humanismo educativo se centra en el desarrollo integral de la persona, considerando sus particularidades y experiencias individuales, en contraste con enfoques que priorizan la homogeneización (Flores, 2017).

El currículo de la NEM integra contenidos disciplinarios, ejes articuladores y campos formativos con el propósito de fomentar la educación integral y el trabajo interdisciplinario (SEP, 2022b). Su implementación requiere

que los docentes comprendan y apliquen estrategias de enseñanza, evaluación formativa y planificación didáctica, considerando contextos sociales, culturales y educativos específicos (López et al., 2024).

Históricamente, la NEM se inserta en un proceso de transformación educativa en México que se relacionó con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, 1992), seguido de la Alianza por la Calidad de la Educación (2008), la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB, 2011) y el Nuevo Modelo Educativo (2017) (Amador, 2009; Chacón & Rodríguez, 2009; Espinoza, 2012; Flores, 2017; Rivera et al., 2019). Cada etapa evidenció la necesidad de formación docente continua, con procesos de implementación relativamente breves que dificultaron la consolidación de la práctica educativa.

En este contexto, la NEM también se apoya en enfoques metodológicos innovadores que promueven la participación activa y la construcción colectiva del conocimiento, tales como el aprendizaje basado en proyectos (Guaicha et al., 2024), el uso de tecnologías digitales (Mena et al., 2024), así como la retroalimentación y evaluación auténtica (García, 2024). Estas estrategias metodológicas favorecen el desarrollo de competencias cognitivas, socioemocionales y digitales, permitiendo que los estudiantes vinculen los contenidos curriculares con situaciones reales y relevantes de su entorno. Asimismo, fomentan el aprendizaje autónomo y colaborativo, fortaleciendo las habilidades críticas y creativas indispensables para responder a los desafíos sociales contemporáneos (Gutiérrez-Delgado et al., 2018; Alanya et al., 2021).

Además, la formación docente se constituye como un pilar para la sostenibilidad y éxito del modelo, ya que la actualización profesional constante les permite a los maestros comprender y apropiarse del currículo, así como integrar estrategias pedagógicas inclusivas e interculturales (Galbán & Ortega, 2021; Pérez, 2024). Diversos estudios han evidenciado que la preparación continua incide en la calidad de la enseñanza y en la consolidación de nuevas identidades docentes, alejándose de esquemas tradicionales centrados exclusivamente en contenidos (EEFC, 2024; López et al., 2024). En este sentido, la NEM propone transformar la práctica educativa en un proceso reflexivo y contextualizado, que no solo responda a lineamientos normativos, sino que también atienda las particularidades socioculturales de cada comunidad escolar (DOF, 2024).

El marco teórico evidencia que la formación docente específica y continua es clave para la efectiva implementación de la NEM, ya que permite a los docentes comprender la estructura curricular, organizar procesos de enseñanza-aprendizaje y aplicar metodologías centradas en el estudiante, contribuyendo a mejorar los resultados educativos y a consolidar los principios pedagógicos del modelo (Gómez & Uc, 2024; EEFC, 2024).

Metodología

Enfoque y diseño de la investigación

Se adoptó un enfoque mixto, combinando métodos cuantitativos y cualitativos (Creswell & Creswell, 2018), con un diseño de investigación-acción orientado a la mejora continua del proceso formativo (Lewin, 1946; Kemmis &

McTaggart, 2005). Esta combinación permitió diseñar, implementar y evaluar un curso de inducción para fortalecer la práctica docente en educación básica con base en la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Diagnóstico de necesidades formativas

El punto de partida fue la Encuesta Nacional de Detección de Necesidades de Formación 2023, aplicada a 3,331 docentes (EEFC, 2024). Este diagnóstico permitió identificar áreas prioritarias de formación, destacando la concreción didáctica del currículo y la integración de ejes articuladores, aspectos fundamentales para estructurar los contenidos del curso. A partir de estos hallazgos se diseñó un curso de inducción a la NEM, para fortalecer la práctica docente en educación básica.

Diseño del curso de inducción

El curso se desarrolló siguiendo el modelo de diseño instruccional ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación), con un enfoque filosófico-pedagógico y centrado en el currículo de la NEM.

- Objetivo general: Adecuar y fortalecer la práctica docente a partir de los contenidos teórico-conceptuales de la NEM.
- Estructura: cinco unidades que abordan cuatro temas: 1) Evolución de las políticas educativas en México, 2) Marco curricular de la NEM, 3) Estructura curricular de la NEM y 4) Organización curricular.
- Modalidad: Presencial
- Duración: 40 horas (cinco módulos de 8 horas: 5 presenciales y 3 extraclase)
- Participantes: Maestras y maestros en proceso de admisión en EB

- Metodología didáctica: Sesiones estructuradas en inicio, desarrollo y cierre; uso de estrategias activas como exposiciones, trabajo en equipo, videos y análisis de documentos; generación de evidencias de aprendizaje (resúmenes, líneas de tiempo, mapas mentales).

Evaluación del curso

Se aplicó un instrumento validado por expertos, integrado por 30 preguntas cerradas y ocho abiertas, para valorar la calidad, pertinencia, estrategias didácticas, recursos y el impacto percibido en la práctica docente. La escala utilizada fue de 1 (Deficiente) a 5 (Muy bien). El curso piloto se implementó con 10 docentes, seleccionados de manera intencional para validar el diseño y obtener retroalimentación. Además, se recopilaron comentarios cualitativos para complementar los datos cuantitativos y enriquecer el análisis de resultados.

Análisis de datos

Los datos se analizaron mediante estadísticas descriptivas, como frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar presentadas en tablas y figuras elaboradas con Google Formularios y Microsoft Excel (2021), permitiendo identificar fortalezas y áreas de mejora del curso en relación con la formación docente.

Consideraciones éticas

Se garantizó el consentimiento informado, confidencialidad, anonimato y almacenamiento seguro de la información de los participantes.

Resultados

La evaluación del curso de inducción, impartido del 27

al 31 de enero de 2025 en la Escuela Normal Superior de Yucatán, contó con 10 participantes (8 mujeres y 2 hombres) de distintas licenciaturas de educación, con edades entre 21 y 23 años. La mayoría reside en Mérida (80%) y prefirió modalidades híbridas (50%) o en línea (20%) para futuros cursos.

En cuanto al conocimiento del facilitador, los participantes enfatizaron su dominio del contenido y su capacidad para relacionarlo con el contexto social, con puntuaciones entre 4 y 5 (Bien y Muy bien). Los participantes sugirieron profundizar en el tema de evaluación formativa, incluir otros temas relacionados con la NEM, el uso de Classroom, realizar actividades dinámicas (incluyendo los materiales didácticos) y no utilizar videos extensos.

Respecto a la relevancia del contenido los participantes valoraron la utilidad del curso para entender los programas educativos, el marco curricular y la organización del currículo de la NEM, señalando que permitió fortalecer su práctica docente (Figura 1).

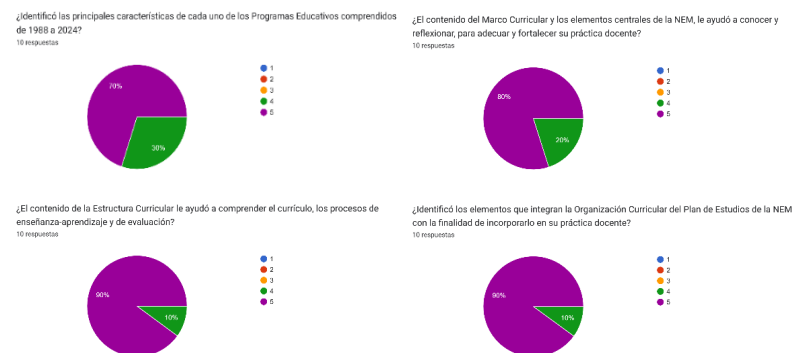


Figura 1. Relevancia del contenido del curso.

Fuente: Elaboración propia.

Equivalentes descriptivos: 1 = Deficiente; 2 = Aceptable; 3 = Regular; 4 = Bien; 5 = Muy bien.

La estructura lógica del curso y la duración fueron calificadas mayoritariamente como adecuadas, con algunas sugerencias de extender unidades o días.

Las estrategias didácticas fueron bien valoradas, especialmente el trabajo colaborativo y la resolución de problemas (Puntuación de 5, Muy bien), aunque se recomendó incrementar dinámicas para fomentar la participación activa. Los recursos didácticos fueron considerados adecuados y amigables con el medio ambiente, destacando el escaso uso de papelería.

En revisión y evaluación, los participantes reconocieron la pertinencia de los instrumentos (rúbricas, portafolios, listas de cotejo) (Figura 2).

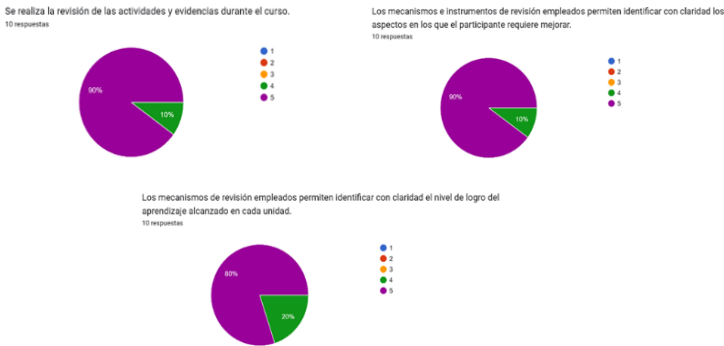


Figura 2. Revisión y evaluación del curso.

Fuente: Elaboración propia.

Equivalentes descriptivos: 1 = Deficiente; 2 = Aceptable; 3 = Regular; 4 = Bien; 5 = Muy bien.

Asimismo, se observó que el 100 % de los participantes calificó con la puntuación máxima (Muy bien)

tanto la utilización de los resultados de la revisión para retroalimentar de forma escrita y/o verbal, como la pertinencia de los instrumentos empleados para evaluar las actividades y evidencias del curso.

Sobre el impacto en la práctica docente, los participantes señalaron que aplicarían los conocimientos adquiridos principalmente en la planificación didáctica, el diseño de evaluaciones y el desarrollo de proyectos educativos, asegurando la integración de los ejes articuladores de la NEM. Asimismo, destacaron la importancia de fortalecer la relación entre la escuela y la comunidad, promoviendo un aprendizaje contextualizado que responda a las necesidades locales y fomente la participación activa de las familias y otros actores educativos (Tabla 1).

Tabla 1.
Descripción sobre cómo (los participantes) aplicarían los conocimientos adquiridos del curso en el aula de clases.

Participante	Descripción
1	En el diseño de mis futuras planeaciones didácticas en secundaria, así como proyectos en el aula.
2	Me sirvió mucho aprender sobre los fundamentos del Marco curricular, lo aplicaría en mis evaluaciones. También fue muy útil la información sobre la evaluación, y lo aplicaré en mi documento de titulación debido a que es mi tema.
3	Pues como enfocarme en mis estudiantes, se centre una comunidad y aplicar el contexto situado a la NEM.
4	En el momento que se aborden los temas y el examen del USSICAM.

- 5 En mis siguientes prácticas docentes al crear mi planeación ya tendré en cuenta los elementos mencionados en el curso, sobre identificarlos y sacarle mejor partido.
- 6 Lo aplicaría a la hora de mi planeación, para poder implementarla de manera adecuada.
- 7 En las planeaciones.
- 8 Por medio de lo planteado en mi planeación, en mis actividades.
- 9 No perder el enfoque principal que es la reforma educativa NEM y la comunidad como el núcleo, realizar actividades que sean relacionados con los ejes articuladores para una mejor enseñanza y aprendizaje.
- 10 En todo momento, ya que en prácticas es fundamental saber sobre la NEM.

Fuente: Elaboración propia con información de los participantes.

Finalmente, los comentarios y sugerencias de mejora del curso, los participantes expresaron percepciones positivas y áreas de oportunidad. En términos generales, la mayoría consideró que el curso fue excelente, útil y cumplió con sus expectativas, destacando la calidad de las sesiones, la relevancia de los contenidos para su formación docente y la oportunidad de trabajar en equipo con colegas de distintas especialidades. Varios participantes señalaron que el curso les permitió reforzar conceptos previos y adquirir nuevos conocimientos relacionados con la NEM.

Por otro lado, también se identificaron propuestas de mejora. Entre ellas, se mencionó la necesidad de aplicar los contenidos a la planeación docente, incluir temas más específicos sobre metodologías de enseñanza y construcción de proyectos, así como ampliar la duración del curso. Otros

comentarios apuntaron a la conveniencia de reducir la extensión de los videos para evitar la fatiga y mantener el interés. En síntesis, los resultados evidencian áreas clave para fortalecer la práctica docente en educación básica (Figura 3).

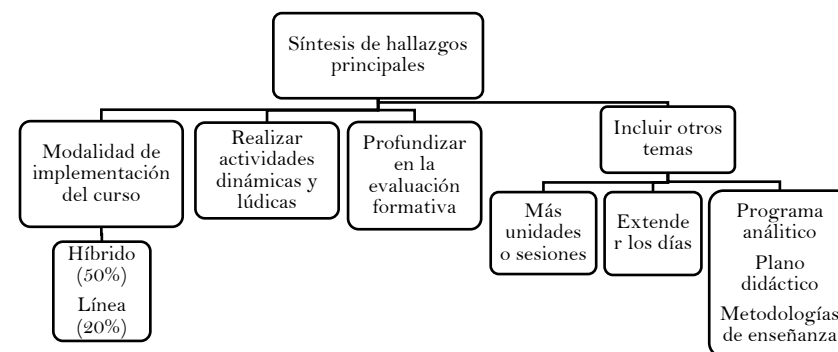


Figura 3. Síntesis de hallazgos principales.

Discusión

Los resultados del curso de inducción a la NEM permiten identificar aspectos relevantes en la formación docente, destacando tres hallazgos principales: a) la modalidad de implementación del curso, b) la necesidad de realizar actividades dinámicas y lúdicas, y c) la profundización en la evaluación formativa.

Aunque el curso se diseñó de manera presencial, la mayoría de los participantes expresó preferencia por modalidades híbridas o en línea (50% y 20%, respectivamente), a pesar de que la mayoría reside en Mérida (80%). Esto puede explicarse por la edad de los participantes (21 a 23 años), quienes crecieron con el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación y cursaron parte de sus estudios de licenciatura en línea debido a la pandemia por SARS-CoV2 (COVID-19).

El dominio del facilitador y la claridad en la exposición fueron altamente valorados (puntuación 5), lo que coincide con la importancia de que los docentes planifiquen y transmitan contenidos con eficacia, considerando la perspectiva de los propios docentes y de sus estudiantes (Galbán & Ortega, 2021). Las sugerencias sobre profundizar en evaluación formativa, incluir otros temas relacionados con la NEM y usar Classroom se pueden considerar para futuros cursos, ya que el actual tuvo como objetivo que los participantes “adecuen y fortalezcan su práctica docente tomando como referencia los contenidos teórico-conceptuales de la NEM” (SEP, 2022a). Además, se identificó la necesidad de realizar actividades dinámicas y no utilizar videos extensos, lo que podría abordarse mediante la identificación de estilos de aprendizaje y la selección de actividades y materiales didácticos acordes (Alanya et al., 2021; Mena et al., 2024).

En relación con la relevancia del contenido, los participantes pudieron identificar, entender, reflexionar y reconocer las temáticas para adaptar y fortalecer su práctica docente. Esto es consistente con la propuesta de la NEM, que plantea que la formación docente debe contemplar la interacción entre el contenido y el proyecto personal de los estudiantes, considerando la comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza-aprendizaje (SEP, 2022a).

Respecto a la estructura y estrategias didácticas, la mayoría de los participantes valoró positivamente el número de horas y el contenido del curso, aunque algunos sugirieron ampliar las unidades o los días del curso. Las estrategias

implementadas promovieron la solución de situaciones problemáticas y el trabajo colaborativo, pero fue necesario reforzar el uso de dinámicas y actividades lúdicas, así como estrategias que favorezcan la consolidación del conocimiento, lo que coincide con la importancia de adaptar la enseñanza a los intereses de los participantes (Gutiérrez-Delgado et al., 2018).

En cuanto a los recursos didácticos, la mayoría de los participantes consideró adecuados los materiales utilizados, destacando su pertinencia para la dinámica del curso y su amigabilidad con el medio ambiente. No obstante, se sugirió implementar actividades más lúdicas e interactivas, para fomentar una práctica docente reflexiva, atractiva e integradora (Gutiérrez-Delgado et al., 2018).

Sobre la revisión y evaluación, los mecanismos e instrumentos empleados fueron evaluados positivamente por los participantes, quienes destacaron que permiten identificar claramente los aspectos a mejorar y retroalimentar de manera escrita o verbal (García, 2024). Sin embargo, se reconoce la importancia de diversificar los métodos de evaluación, considerando enfoques como el aprendizaje basado en proyectos (Guaicha et al., 2024). También, se recomienda reforzar el acompañamiento pedagógico posterior al curso mediante comunidades de práctica, tutorías o seguimiento en línea, para consolidar aprendizajes, facilitar la implementación de la NEM y ajustar de forma continua los contenidos y las metodologías.

Finalmente, el impacto del curso en la práctica docente se reflejó en la aplicación de los contenidos en planeaciones, evaluaciones y proyectos en el aula, sin perder

de vista la relación escuela-comunidad y la construcción de aprendizajes significativos, inclusivos e integrales (SEP, 2022a). Las sugerencias sobre incluir la elaboración del programa analítico y el plano didáctico indican que, si bien un curso de inducción proporciona conocimientos esenciales, es necesario continuar con la formación docente que permita aplicar integralmente la NEM.

Conclusiones

El estudio diseñó un curso de inducción a la NEM de 40 horas, estructurado en 5 módulos, para fortalecer la práctica docente en educación básica y responder a la necesidad de preparar a los maestros para implementar este nuevo modelo educativo. La evaluación del curso recibió una alta valoración (puntuaciones entre 4 y 5), destacando la identificación de necesidades de formación específicas, el desarrollo de un modelo de curso basado en evidencia y la propuesta de un marco para la implementación efectiva de la NEM.

Se recomiendan acciones concretas como desarrollar programas de formación continua, creación de comunidades de práctica docente, adaptación flexible del currículo a contextos locales y un sistema de evaluación formativa alineado con la NEM. Las principales limitaciones fueron la muestra regional y el número reducido de participantes, lo que sugiere replicar y evaluar el curso en otros contextos.

Para investigaciones futuras se propone profundizar en percepciones sobre la NEM, estudiar el impacto del curso de manera longitudinal y comparar su implementación en diferentes contextos. El curso representa un punto de partida

sólido para contribuir a la educación básica en México, aunque el éxito a largo plazo dependerá del desarrollo profesional continuo, la adaptabilidad a diversos contextos y un compromiso con una educación equitativa y de calidad.

Referencias

- Alanya, B.J.E., Padilla, C.J.E.A. y Panduro, R.J.G. (2021). Propuestas abordadas a los estilos de aprendizaje: revisión sistemática. *Centro Sur, E4*, 419-433. <https://centrosureditorial.com/index.php/revista/article/view/136>
- Amador, H.J.C. (2009). *La Alianza por la Calidad de la Educación: modernización de los centros escolares y profesionalización de los maestros*. Documento de Trabajo núm. 74. Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública de la Cámara de Diputados, LX Legislatura. 36pp.
- Chacón, Á.P. y Rodríguez, O.N. (2009). La Alianza por la Calidad de la Educación: más de lo mismo. *Educare*, 13(46), 645-654.
- Creswell, J.W. y Creswell, J.D. (2018). *Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications, Inc.
- DOF (Diario Oficial de la Federación) (2021). Acuerdo número 16/06/2021 por el que se regulan las acciones específicas y extraordinarias relativas a la conclusión del ciclo escolar 2020-2021, en beneficio de los educandos de preescolar, primaria y secundaria ante el periodo de contingencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19).

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5621985&fecha=22/06/2021

DOF (Diario Oficial de la Federación) (2024). *Ley General Educación*. www.diputados.gob.mx

EEFC (Estrategia Estatal de Formación Continua) (2024). *Programa Estatal de Formación Continua y Desarrollo Profesional Docente*. 1-58 pp.

Espinoza, B.V.J. (2012). Una reflexión en torno a la Alianza por la Calidad de la Educación. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 9(22), 19-31. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v9n22/a04.pdf>

Flores, A.A. (2017). La reforma educativa de México y su Nuevo Modelo Educativo. *Revista Legislativa de Estudios Sociales y de Opinión Pública*, 10(19), 97-129. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6037367>

Galbán, L.S.E. y Ortega, B.C.F. (2021). Cualidades y competencias del profesor universitario: la visión de los docentes. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 31, 63-78. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i31.2119>

García, G.G. de J. (2024). La evaluación como herramienta para mejorar los aprendizajes: la retroalimentación y la evaluación auténtica. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 4(9), 17-32. <https://doi.org/10.53595/rlo.v4.i9.091>

Gómez, V.A. y Uc, M.L. (2024). Percepción de retos de actualización de docentes de primaria para operar la NEM. *Revista educ@rnos*, 14(54), 11-30.

Guaicha, S. K., Lima, R. P., Calderón, G. J. y Llange, N. Z. (2024). Implementación en el aprendizaje basado en

proyectos (ABP) en la educación universitaria: impacto en la motivación y el rendimiento de los estudiantes. *Revista Social Fronteriza*, 4(5), e456. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(5\)456](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(5)456)

Gutiérrez-Delgado, J., Gutiérrez-Ríos, C. y Gutiérrez-Ríos, J. (2018). Estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje con un enfoque lúdico. *Revista de Educación y Desarrollo*, 45, 37-46.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 559-603). Sage Publications Ltd.

Lewin, K. (1946). La investigación-acción y los problemas de las minorías. En: Salazar, M.C. (Comp) (1992). *La Investigación-acción participativa. Inicios y Desarrollos*. (p. 13 -25). Colombia: Editorial Popular. OEI, Quinto Centenario.

López, F.R., Nieto, A. L. E., Vera, Z. J. A. y Quintana, Á. M. R. (2021). Modos de aprendizaje en los contextos actuales para mejorar el proceso de enseñanza. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 542-550.

López, V.B.I., Suárez, S.L.A. y Gastelum, F.N. (2024). La apropiación del currículum de la Nueva Escuela Mexicana por profesoras y profesores de educación primaria y secundaria en Mexicali, Baja California. *Revista educ@rnos*, 14(54), 57-107.

Marina, P.G. (2023). Curriculum e interculturalidad: aportes de las teorías críticas y poscríticas a la reflexión sobre los contenidos de enseñanza. *Ixtli. Revista*

Latinoamericana de Filosofía de la Educación, 10(20), 221-238.

Mena, B.S.A., Medina, R.A.P., Maliza, M.W.F. y Robinson, A.J.O. (2024). Google Classroom como estrategia de refuerzo académico en el aprendizaje de Diseño Web. Código Científico *Revista de Investigación*, 5(1), 579-597.

<https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v5/n1/399>

Messiou, K. y Ainscow, M. (2021). Investigación Inclusiva: Un Enfoque Innovador para Promover la Inclusión en las Escuelas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15, 23-37.

Miralbell, I. (2023). Aportes de la filosofía y la psicología humanista para la educación en el ser. *Revista De Filosofía UCSC*, 22(2), 95-112.
<https://doi.org/10.21703/2735-6353.2023.22.2.2102>

PCSEN (Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional) (2024). Primera Edición septiembre de 2024.
www.planeacion.sep.gob.mx

Pérez, R.MA. (2024). La formación docente en México en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM): ¿Continuidad de los viejos esquemas o construcción de nuevas identidades? *Revista educ@rnos*, 14(54): 31-56.

Rivera, F.L., Mendoza, G.M. y González, V.R. (2019). *Nuevo Modelo educativo ¿Hacia la consolidación del sujeto Neoliberal?* Área temática 10: Política y gestión de la educación. Línea temática: Actores y su corresponsabilidad. Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación. XV Congreso Nacional de

Investigación Educativa – COMIE 2019. Acapulco, Guerrero. 1-10 pp.

SEP (Secretaría de Educación Pública). (2022a). *Anexo del Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/09/Plan_de_Estudios_para_la_Educacion_Preescolar_Primaria_y_Secundaria.pdf

SEP (Secretaría de Educación Pública). (2022b). *El diseño creativo*. En Avance del contenido para el libro del docente. Primer grado. [Material en proceso de construcción], pp. 25-32.

Entre juego y aprendizaje: Desafíos de las modalidades de trabajo preescolar en la Nueva Escuela Mexicana

Mariángel Borges Olalde

mariangelborgesuwu@gmail.com

Marycris Flérida López Méndez

marycris.flerida.lopez.mendez@gmail.com

Arlethe Alejandra Góngora González

arligongorita@gmail.com

Cindy Karime Sánchez Pineda

cindy.sanchez23@cusigloxxi.edu.mx

Instituto Superior de Educación Normal

Resumen

El presente trabajo de investigación surge a partir de la identificación de una problemática relevante en el contexto de la formación de docentes en educación preescolar: el desconocimiento de las modalidades de trabajo propuestas por la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Este vacío se manifiesta tanto en la planeación como en la práctica pedagógica de las docentes en formación, lo que limita su capacidad de implementar estrategias coherentes con el modelo educativo vigente. Entre las principales causas que originan esta problemática se encuentran los recientes cambios en la política educativa, la resistencia al cambio por parte de algunos actores escolares y la insuficiente capacitación recibida por las futuras educadoras. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con el objetivo de identificar el factor predominante que incide en la falta de conocimiento sobre las modalidades de trabajo en preescolar. La muestra estuvo conformada por estudiantes de quinto

semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar del Instituto Superior de Educación Normal (ISEN), quienes, a partir de sus observaciones durante la práctica escolar, respondieron un cuestionario estructurado de 20 ítems distribuidos en cuatro categorías: conocimiento teórico, aplicación en la planeación, observación en la práctica y acompañamiento institucional. La pregunta de investigación que guio el estudio fue: ¿Cuál es el factor principal que afecta a la falta de conocimiento de las modalidades de trabajo en preescolar? El alcance del estudio fue descriptivo y se utilizó un muestreo por conveniencia, considerando únicamente a las estudiantes disponibles de este semestre en la institución referida.

Palabras Clave

Nueva Escuela Mexicana, modalidades de trabajo, formación docente, preescolar, educación en Yucatán.

Planteamiento del Problema

En los últimos años, la educación preescolar en México ha experimentado una serie de transformaciones relevantes a partir de la creación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la cual propone un modelo educativo centrado en la equidad, la inclusión y el desarrollo integral de los estudiantes (SEP, 2019). Dicho modelo impulsa, además, la implementación de diversas modalidades de trabajo como proyectos, rincones, talleres y secuencias didácticas integradoras con el fin de dinamizar el aprendizaje y responder a la diversidad cultural y lingüística del país (García & Luna, 2021). Estas modalidades buscan superar la fragmentación de contenidos, privilegiando experiencias

significativas e interdisciplinarias, especialmente en el nivel preescolar, donde el juego constituye un pilar del aprendizaje (Vygotsky, 2009; Piaget, 1991).

Sin embargo, pese al avance conceptual que representa la NEM, en el campo de la formación inicial docente se identifican debilidades en la comprensión y aplicación de las modalidades de trabajo que este nuevo modelo sugiere. Investigaciones recientes advierten que las estudiantes normalistas aún muestran vacíos de conocimiento, así como dificultades para integrar teoría y práctica durante sus estancias en aula (López & Rivera, 2020). Entre las causas se encuentran los frecuentes cambios en la política educativa, que generan inestabilidad curricular; la resistencia al cambio por parte de docentes en ejercicio, quienes muchas veces siguen utilizando esquemas tradicionales (Ramírez, 2018); y la falta de capacitación sistemática en los planes de estudio de las normales (Mendoza, 2022).

La problemática central de este estudio radica, precisamente, en el desconocimiento que presentan las docentes en formación respecto a las modalidades de trabajo en preescolar dentro del marco de la NEM. Esta carencia no solo limita el desarrollo de competencias docentes, sino que además repercute directamente en la calidad educativa que recibirán los niños de nivel preescolar. En contextos como Yucatán, cuyo proyecto cultural y político se enmarca en el denominado Renacimiento Maya, resulta todavía más urgente fortalecer en los futuros docentes la capacidad de articular principios pedagógicos actuales con elementos de identidad cultural y prácticas inclusivas (Canto, 2023).

La justificación de esta investigación se fundamenta en la necesidad de aportar evidencias empíricas que permitan identificar con claridad el factor predominante que incide en el desconocimiento señalado. De esta manera, los resultados podrán orientar tanto a las instituciones formadoras de docentes como a las políticas de acompañamiento y capacitación. A nivel formativo, el estudio busca contribuir a que los futuros educadores preescolares desarrollen mayores competencias para implementar estrategias coherentes con la NEM y con las realidades socioculturales de Yucatán. A nivel social, la investigación se vincula con el derecho de la infancia a recibir una educación de calidad, inclusiva y culturalmente pertinente (UNESCO, 2015).

Objetivo General

Describir el factor principal que afecta a la falta de conocimiento de las modalidades de trabajo en preescolar por parte de las estudiantes de quinto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar del Instituto Superior de Educación Normal, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana.

Pregunta de investigación

¿Cuál es el factor principal que afecta a la falta de conocimiento de las modalidades de trabajo en preescolar por parte de las docentes en formación del quinto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar del Instituto Superior de Educación Normal?

Marco Teórico

La educación preescolar representa un espacio fundamental para el desarrollo integral de la infancia, pues en esta etapa los niños construyen las bases cognitivas,

emocionales y sociales que orientarán sus aprendizajes posteriores. Dentro de este nivel, el juego ha sido reconocido históricamente como la estrategia pedagógica central. Autores clásicos como Piaget (1991) sostienen que el juego permite al niño asimilar la realidad mediante procesos simbólicos que fortalecen el pensamiento y la socialización. Por su parte, Vygotsky (2009) subrayó su carácter cultural, destacando que las interacciones lúdicas proporcionan un terreno idóneo para el desarrollo de funciones psicológicas superiores. Así, el juego en preescolar no se limita al esparcimiento, sino que constituye un eje rector del aprendizaje significativo.

En este marco, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) ha replanteado las modalidades de trabajo en preescolar, buscando superar la enseñanza fragmentada y reforzar un aprendizaje centrado en el alumno y su contexto. La NEM plantea que modalidades como proyectos, rincones, talleres o unidades didácticas integradoras se conviertan en recursos metodológicos que favorezcan la interdisciplinariedad y el aprendizaje comunitario (SEP, 2019). Cada modalidad responde a una intención específica: mientras el trabajo por proyectos potencia el aprendizaje situacional y colaborativo, los rincones permiten atender intereses y ritmos individuales; a su vez, los talleres promueven la exploración práctica y la creatividad (García & Luna, 2021).

No obstante, diferentes estudios han evidenciado que en las aulas de práctica y en la formación inicial docente persisten retos para una apropiación adecuada de dichas modalidades. López y Rivera (2020) señalan que muchas estudiantes normalistas reconocen la importancia

metodológica de estas estrategias, pero manifiestan inseguridad al trasladarlas a sus planeaciones. Mendoza (2022) añade que los cambios frecuentes en la política educativa mexicana han generado vacíos en la actualización curricular de las escuelas normales, provocando que las futuras docentes carezcan de formación pedagógica suficiente para implementar las innovaciones.

La literatura también ha identificado la brecha entre la teoría y la práctica como uno de los principales obstáculos de la formación docente. Aunque desde el discurso pedagógico se enfatiza el papel del juego y las modalidades activas en el aula, en la práctica prevalecen esquemas tradicionales de enseñanza centrados en la repetición y la memorización (Ramírez, 2018). Esto genera tensiones en las y los estudiantes normalistas, quienes observan discrepancias entre lo que aprenden en la licenciatura y las dinámicas escolares con las que interactúan durante sus prácticas profesionales.

En este contexto, la capacitación docente se vuelve un eje clave. Según Cárdenas y Ortega (2020), la actualización sistemática, la retroalimentación en las prácticas y el acompañamiento de asesores resultan determinantes para que las docentes en formación adquieran seguridad y competencias en el manejo de las modalidades sugeridas por la NEM. Por ello, el fortalecimiento de la formación inicial asegura que los futuros docentes puedan desarrollar planeaciones más pertinentes, con mayor claridad en los propósitos y mayor capacidad de atender la diversidad en el aula (UNESCO, 2015).

Metodología

Enfoque

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, el cual se caracteriza por la recolección y análisis de datos numéricos con el propósito de identificar patrones, tendencias y comparaciones en fenómenos educativos (Hernández, Fernández & Baptista, 2018). Este enfoque fue pertinente, dado que la investigación buscó describir con precisión las percepciones de las docentes en formación respecto al conocimiento de las modalidades de trabajo propuestas en la Nueva Escuela Mexicana (NEM), lo que permitió generar resultados objetivos a partir de la medición estandarizada de las respuestas.

Diseño

El diseño seleccionado fue no experimental, de tipo transversal y alcance descriptivo. Es decir, los datos se recolectaron en un solo momento temporal, sin manipular variables, únicamente observando el fenómeno tal como se presenta en la población (Kerlinger & Lee, 2002). Este diseño resultó adecuado porque el estudio no buscó establecer causalidad entre variables, sino identificar el factor predominante que incide en el desconocimiento de las modalidades de trabajo. Al ser descriptivo, el diseño permitió examinar la frecuencia y distribución de las percepciones de forma sistemática, aportando claridad sobre la magnitud de la problemática.

Población

La población estuvo constituida por estudiantes de quinto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar del Instituto Superior de Educación Normal (ISEN). La

elección de esta cohorte respondió a su experiencia en prácticas profesionales, donde pudieron observar la implementación o ausencia de las modalidades de trabajo en preescolar. El muestreo fue no probabilístico, por conveniencia, ya que se consideró exclusivamente a las alumnas disponibles y dispuestas a participar (Otzen & Manterola, 2017).

Instrumento

Para la recolección de datos se diseñó un cuestionario estructurado de 20 ítems, distribuidos en cuatro dimensiones clave, con una escala tipo Likert de cinco niveles (1 = Totalmente en desacuerdo a 5 = Totalmente de acuerdo). Esta escala permitió medir el grado de conocimiento y percepción de las estudiantes en torno a las modalidades de trabajo (Likert, 1932).

Las dimensiones del instrumento fueron:

- I. Conocimiento teórico sobre las modalidades de trabajo (5 ítems). Evalúa el nivel de dominio conceptual de las modalidades de la NEM.
- II. Aplicación práctica en planeaciones didácticas (5 ítems). Evalúa si las docentes en formación saben trasladar el marco teórico a la práctica.
- III. Observación de la práctica en aula preescolar (5 ítems). Evalúa lo que han percibido durante su estancia en aulas reales.
- IV. Formación y acompañamiento institucional (5 ítems). Evalúa si los procesos institucionales favorecen el dominio de las modalidades.

Cada dimensión buscó capturar aspectos diferentes de la problemática, permitiendo una descripción integral del

fenómeno. La construcción de los ítems se realizó con base en la literatura revisada y fue sometida a revisión de expertos (docentes) para garantizar validez de contenido (Escobar & Cuervo, 2008).

Procedimiento para la recolección de datos

La aplicación del instrumento se realizó en el mes de septiembre. Previamente, se explicó a las participantes el propósito del estudio y se solicitó su consentimiento informado. Posteriormente, se distribuyó el cuestionario en formato digital mediante formularios de Google, lo que facilitó la recolección masiva y sistemática de las respuestas. Esta estrategia fue pertinente porque permitió a las estudiantes responder en cualquier dispositivo con acceso a internet y generó automáticamente una base de datos confiable.

Análisis de datos

Para el procesamiento de la información, se utilizó la exportación de los resultados en formato de hojas de cálculo compatibles con Google Sheets y Microsoft Excel. El análisis consistió en el cálculo de estadística descriptiva (frecuencias, porcentajes y medias) por cada ítem y categoría, lo que permitió identificar tendencias en las respuestas (Gravetter & Wallnau, 2014). Posteriormente, los resultados se representaron gráficamente mediante barras, histogramas y gráficas de pastel, con el fin de facilitar la interpretación de la información. La sistematización en Excel permitió organizar tablas comparativas entre dimensiones, mientras que con Google Sheets se generaron gráficos dinámicos que contribuyeron a la visualización clara de los hallazgos.

Resultados

El análisis de los datos obtenidos a partir de los 33 cuestionarios aplicados permitió identificar tendencias claras en torno al conocimiento y la aplicación de las modalidades de trabajo de la Nueva Escuela Mexicana en preescolar. De manera general, los puntajes obtenidos en las cuatro categorías evaluadas revelan percepciones positivas por parte de las estudiantes de quinto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar del Instituto Superior de Educación Normal, con un promedio global de 4.03 en una escala de 1 a 5.

No obstante, aunque se observa un nivel de acuerdo alto en la mayoría de los ítems, existen matices relevantes entre categorías que orientan hacia la problemática planteada. Las estudiantes reconocen la importancia de las modalidades y reconocen su presencia en los contextos de práctica, sin embargo, la autoconfianza y la claridad pedagógica para emplearlas constituyen áreas de oportunidad.

La categoría mejor valorada fue Formación y acompañamiento institucional, con una media de 4.13, lo que refleja la percepción de las estudiantes sobre la necesidad de mayor apoyo estructural y seguimiento docente. Muy cercano se encuentra Observación en la práctica, con una media de 4.12, donde las alumnas reportan haber presenciado efectos positivos en el aula derivados de la implementación de las modalidades. Por otro lado, las categorías Conocimiento teórico (3.95) y Aplicación en la planeación (3.94) obtuvieron promedios ligeramente menores, lo que sugiere que, aunque las estudiantes identifican teóricamente

las modalidades, su integración práctica aún resulta limitada.

Tabla 1

Resultados Globales por categoría

Categoría	Media	n
Conocimiento teórico (ítems 1-5)	3.96	33
Aplicación en la planeación (6-10)	3.94	33
Observación en práctica (11-15)	4.12	33
Formación y acompañamiento (16-20)	4.13	33
Global	4.04	33

Posteriormente se presenta La Figura 1 que muestra la distribución agregada de los puntajes de los 20 ítems del instrumento. Se aprecia una concentración notable en las categorías 4 y 5 de la escala, lo cual indica tendencias de acuerdo y total acuerdo en la mayoría de las afirmaciones. Las frecuencias en 1 y 2 son marginales, lo que sugiere baja disonancia con los enunciados y, por ende, valoración favorable de los constructos medidos.

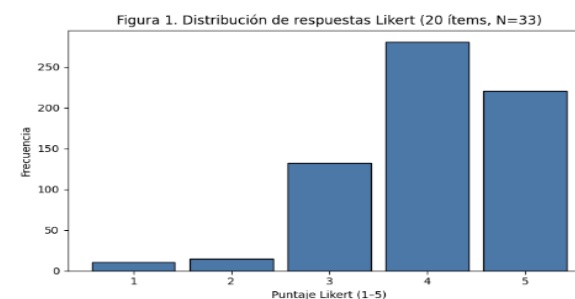


Figura 1. Histograma de resultados por ítems más altos

En coherencia con la tendencia observada en la Figura 1, los promedios por ítem corroboran una valoración favorable de las afirmaciones del instrumento, con énfasis en la percepción de necesidad de “mayor acompañamiento institucional” como aspecto más destacado ($M = 4.39$). Asimismo, las estudiantes reportan alto reconocimiento de las modalidades de la NEM ($M = 4.33$) y de sus efectos positivos cuando se aplican correctamente ($M = 4.33$). No obstante, los puntajes más bajos se sitúan en la autoconfianza para la planeación con base en una modalidad específica ($M = 3.70$) y en la identificación precisa de la finalidad pedagógica de cada modalidad ($M = 3.67$), lo que evidencia una brecha entre el conocimiento declarativo y la competencia operativa en la planificación didáctica. Estos hallazgos sugieren que los dispositivos de tutoría y retroalimentación requieren ser fortalecidos para traducir el reconocimiento general de las modalidades en un uso didáctico más seguro y contextualizado.

A continuación, se presenta la Figura 2, donde se muestran las medias obtenidas por cada una de las categorías consideradas en el instrumento: conocimiento teórico, aplicación en la planeación, observación en práctica y formación y acompañamiento. Como se aprecia, las puntuaciones se concentran en un nivel alto, superando el valor de 3.9 en todos los casos, lo cual indica que las estudiantes de quinto semestre poseen un reconocimiento general de las modalidades de trabajo propuestas en la Nueva Escuela Mexicana. Sin embargo, se observa una ligera diferencia entre las categorías, siendo Formación y acompañamiento la que alcanza la media más elevada ($M =$

4.14), seguida por Observación en práctica ($M = 4.12$). Por su parte, Conocimiento teórico ($M = 3.96$) y Aplicación en la planeación ($M = 3.94$) presentan resultados menores, lo que refleja que la problemática no es únicamente conceptual, sino también procedimental, pues persisten retos al trasladar el conocimiento declarado a la implementación efectiva en la planeación didáctica.

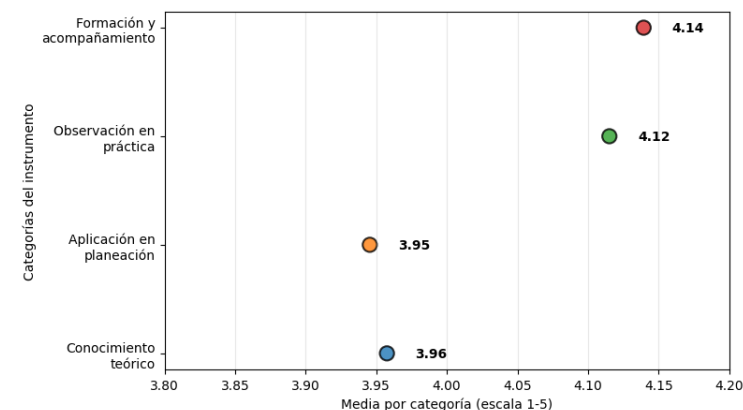


Figura 2. *Medias por categoría*

Los resultados presentados en la Figura 2 permiten dar respuesta al objetivo general del estudio, el cual buscaba describir el factor principal que afecta a la falta de conocimiento de las modalidades de trabajo en preescolar por parte de las estudiantes de quinto semestre. El análisis por categorías revela un patrón diferenciado que orienta hacia la identificación del factor predominante en la problemática.

Como se observa en la gráfica de puntos, las categorías Formación y acompañamiento ($M = 4.14$) y Observación en práctica ($M = 4.12$) obtuvieron las medias más altas, lo que indica que las estudiantes perciben tanto la necesidad de mayor apoyo institucional como la presencia de efectos positivos derivados de las modalidades en los

contextos reales de práctica. En contraste, las categorías Conocimiento teórico ($M = 3.96$) y Aplicación en la planeación ($M = 3.94$) registraron promedios ligeramente menores, sugiriendo que el problema no radica en la ausencia total de información sobre las modalidades, sino en la transferencia del conocimiento declarativo hacia competencias operativas.

Este patrón de resultados permite inferir que el factor principal que afecta el conocimiento funcional de las modalidades se sitúa en la brecha entre teoría y práctica, específicamente en los procesos de acompañamiento pedagógico que faciliten la transición del "saber qué" al "saber cómo". Las estudiantes reconocen las modalidades conceptualmente y observan sus beneficios en aula, pero requieren mayor andamiaje institucional para desarrollar autoconfianza y precisión didáctica en su implementación. En consecuencia, el fortalecimiento de dispositivos de tutoría, retroalimentación situada y modelado pedagógico emerge como la estrategia prioritaria para atender la problemática identificada, respondiendo así al objetivo planteado en la investigación.

Discusión

El análisis de los resultados obtenidos en este estudio revela que, aunque las estudiantes de quinto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar del ISEN muestran un alto nivel de reconocimiento sobre las modalidades de trabajo, identifican insuficiencia en la autoconfianza y en el acompañamiento institucional para emplearlas con seguridad en la planeación. Estos hallazgos coinciden con lo

señalado por López y Rivera (2020), quienes sostienen que en la formación inicial existe un desajuste entre el conocimiento teórico transmitido en el currículo y las competencias didácticas requeridas en la práctica profesional.

La categoría mejor valorada fue Formación y acompañamiento institucional, lo cual refleja una doble lectura: por un lado, las estudiantes perciben apoyo y orientación; pero por otro, reconocen la necesidad de fortalecer esos mecanismos de tutoría, retroalimentación y modelaje pedagógico. De hecho, el ítem con mayor promedio fue "Considero necesario mayor acompañamiento institucional" ($M = 4.39$), lo cual indica que este aspecto constituye el factor predominante en la problemática planteada. En este sentido, coincide con Escobar y Cuervo (2008), quienes advierten que el acompañamiento formativo no puede reducirse a asesorías generales, sino que requiere mediaciones situadas, específicas y sostenidas.

Por otro lado, los ítems con menor puntuación ("Siento confianza al planear actividades basadas en una determinada modalidad" y "Identifico la finalidad pedagógica de cada modalidad") remiten a la noción de autoeficacia docente. De acuerdo con Bandura (1997), las creencias de los profesores en su propia capacidad son un predictor determinante del desempeño. En consecuencia, aunque las estudiantes reconocen haber sido informadas sobre las modalidades e incluso observan resultados positivos de las mismas durante sus prácticas, su dificultad para trasladar este conocimiento a diseños pedagógicos efectivos refleja una brecha de autoeficacia y claridad metodológica.

Comparado con otros estudios, la tendencia es

consistente. Mendoza (2022) encontró que las normales mexicanas aún enfrentan rezagos en la actualización curricular vinculada a los cambios de política como la NEM, lo que se traduce en que los planes de estudio no siempre proveen herramientas suficientes para abordar innovaciones metodológicas. Asimismo, Ramírez (2018) documentó la resistencia al cambio que muestran algunos docentes titulares en servicio, fenómeno que también afecta a la formación inicial, pues las estudiantes se enfrentan a modelos de aula tradicionales que contradicen el discurso de innovación.

Estos hallazgos sugieren que la inseguridad al planear y la necesidad de mayor acompañamiento no son fallas individuales, sino síntomas de carencias estructurales en la formación docente. Fortalecer la integración de la teoría con la práctica requiere implementar dispositivos institucionales más robustos, tales como tutorías especializadas en prácticas, observación supervisada con retroalimentación puntual y talleres reflexivos sobre la finalidad pedagógica de cada modalidad en preescolar.

Conclusiones

Los resultados de este estudio aportan evidencia significativa sobre la situación actual de las docentes en formación respecto al conocimiento y aplicación de las modalidades de trabajo propuestas por la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en el nivel preescolar. En términos generales, las estudiantes de quinto semestre del Instituto Superior de Educación Normal muestran un nivel de reconocimiento favorable hacia estas modalidades y, además,

valoran positivamente los resultados observables en el aprendizaje infantil cuando son implementadas de manera adecuada. Esta apreciación confirma que las modalidades son percibidas como herramientas pedagógicas pertinentes y con un alto potencial para enriquecer la práctica educativa.

No obstante, los hallazgos más relevantes de la investigación apuntan a dos dimensiones clave: la insuficiencia del acompañamiento institucional y la baja autoconfianza en la planeación didáctica. Que el ítem mejor valorado haya sido la necesidad de “mayor acompañamiento institucional” revela que las estudiantes identifican esta carencia como un obstáculo directo en su proceso formativo. Este resultado no puede ser interpretado como una simple demanda individual, sino como un indicador estructural que pone de relieve la urgencia de fortalecer los dispositivos de tutoría, asesoría y retroalimentación situados, los cuales resultan esenciales para traducir el conocimiento teórico en competencias pedagógicas efectivas.

De igual manera, los puntajes más bajos en torno a la confianza para planear actividades y la claridad pedagógica de cada modalidad evidencian que el problema principal no radica en el desconocimiento conceptual, sino en la dificultad para integrar dicho conocimiento en el acto de planear e intervenir en el aula. Esta brecha entre teoría y práctica constituye el factor predominante que afecta el dominio de las modalidades, ratificando la pertinencia del enfoque cuantitativo empleado en el presente estudio.

Las conclusiones permiten afirmar que la consolidación de la NEM en preescolar dependerá en gran medida de cómo se prepare y acompañe a las futuras

docentes. Fortalecer la formación inicial con estrategias de andamiaje pedagógico, retroalimentación puntual y espacios de reflexión crítica permitirá incrementar la autoeficacia de las estudiantes y garantizar que las modalidades de trabajo se implementen con seguridad, propósito y pertinencia.

La importancia de estos hallazgos radica en que visibilizan no solo un área de oportunidad, sino un camino claro de acción: invertir en procesos de capacitación y acompañamiento formativo que aseguren que el tránsito del conocimiento declarativo al práctico sea exitoso. De atenderse esta necesidad, la formación de docentes podrá responder de manera contundente a los desafíos que plantea la Nueva Escuela Mexicana en beneficio de la educación preescolar en México.

Referencias

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Canto, L. (2023). *Educación intercultural y formación docente en el sureste de México*. Universidad Autónoma de Yucatán.
- Cárdenas, M., & Ortega, J. (2020). La formación docente en tiempos de cambio educativo. *Revista de Estudios Pedagógicos*, 46(1), 55-74.
- Escobar, J., & Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación metodológica. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36.
- García, M., & Luna, P. (2021). Modalidades de trabajo y aprendizajes significativos en educación preescolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(90), 45-67.
- Gravetter, F., & Wallnau, L. (2014). *Estadística para las ciencias del comportamiento*. Cengage Learning.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2018). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). México: McGraw Hill.
- Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales*. McGraw-Hill.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22(140), 1-55.
- López, J., & Rivera, P. (2020). Retos de la formación inicial docente ante la nueva política educativa. *Educación Normal*, 12(3), 32-51.
- Mendoza, A. (2022). Formación docente y cambios curriculares en las escuelas normales de México. *Perfiles Educativos*, 44(176), 77-96.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232.
- Piaget, J. (1991). *La formación del símbolo en el niño*. Morata.
- Ramírez, F. (2018). Resistencia al cambio en contextos educativos. *Revista Latinoamericana de Educación*, 18(2), 120-134.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019). *Nueva Escuela Mexicana: Fundamentos pedagógicos*. SEP.
- UNESCO. (2015). *La educación de calidad como derecho*. UNESCO.
- Vygotsky, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

**La apropiación e integración curricular de la Nueva
Escuela Mexicana en profesoras y profesores de la
Primaria Ana María de los Ángeles Piña Azcorra**

Patricia del Rosario Fitzmaurice Rubio

José Francisco Chel Pech

Centrodeasesoriasfitz@gmail.com

Secretaría de Educación del

Gobierno del Estado de Yucatán

Resumen

El trabajo que a continuación se presenta, forma parte del avance de tesis de doctorado. Su objetivo es analizar las formas en que el profesorado de una escuela primaria se apropia del plan de estudios para la educación básica en el marco de la reforma educativa denominada la Nueva Escuela Mexicana en el ciclo escolar 2024-2025, factor que incide directamente en la integración curricular. Para ello se han planteado las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las estrategias implementadas por los profesores que les permiten apropiarse del currículo del plan de estudios 2022?, y ¿cuáles son los factores que influyen en la resistencia al cambio y que afectan la adecuada integración curricular en el plan de estudios 2022? Se realizó un estudio de casos, desde una perspectiva cualitativa, mediante grupo focal, análisis documental y entrevistas. Los resultados indican que el profesorado se encuentra en la fase intermedia del proceso de apropiación del currículo, lo cual permite la integración curricular; no obstante, existen algunos factores de resistencia al cambio tanto personales como de formación continua que representan áreas de oportunidad.

Palabras clave

Plan de estudios 2022, integración curricular, resistencia al cambio, apropiación curricular.

Planteamiento del problema

En México los docentes se encontraban en un proceso de apropiación de una Reforma Educativa, aún muy reciente, que ha ocasionado incertidumbre entre los sujetos responsables de formar a los ciudadanos que el país espera. La implementación de reformas educativas ha sido una constante en el intento de mejorar la calidad y equidad del sistema educativo. Sin embargo, estas reformas frecuentes se enfrentan a resistencias, lo cual es esperado ante un cambio, especialmente por parte de aquellos que tienen a su cargo la implementación y puesta en marcha: los docentes. Como menciona Córlica (2020) la resistencia al cambio entendida como un comportamiento observable en respuesta al desagrado o desafío que sienten los docentes como consecuencia de la introducción de nuevas ideas, métodos o dispositivos es una constante inevitable en las organizaciones educativas.

Las impresiones que los maestros y maestras mencionan sobre lo que implica la implementación del nuevo Plan 2022, es necesario diseñar acciones formativas que permitan la apropiación y el entendimiento en concreto sobre el uso e implementación de la Nueva Escuela Mexica, las metodologías, el programa analítico, los libros de texto gratuito, etc. donde en palabras exista revisión de ejemplos concretos de la vinculación del Plan 202 en el plan de trabajo de los docentes de las diferentes fases.

En este sentido, es a través del codiseño como se logra visualizar la apropiación del currículo que da pie a la integración curricular que pretende el plan de estudios 2022. El codiseño es un proceso permanente de formación y apropiación del currículo para atender el carácter regional, local, contextual y las situaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que la integración curricular busca favorecer la problematización de la realidad para que niñas, niños y jóvenes (NNyJ) puedan acercarse al mundo, interpretarlo y contribuir a transformarlo desde diferentes perspectivas en este sentido, el codiseño y la integración curricular se complementan. El codiseño permite que el currículo se adapte a las necesidades locales, lo que facilita la integración curricular. Es decir, la adaptación contextual del codiseño crea las condiciones para que la problematización de la realidad, propia de la integración curricular, pueda ocurrir de manera más efectiva y significativa para los estudiantes.

La apropiación del currículo es el proceso mediante el cual los docentes y directivos escolares se involucran con un nuevo plan de estudios, lo comprenden, y lo adaptan creativamente a su contexto específico del aula y la escuela, realizando las modificaciones necesarias para responder a las necesidades de sus estudiantes. Este proceso implica un diálogo, formación continua y la elaboración de herramientas pedagógicas para que el currículo sea una guía práctica y flexible en la enseñanza, y no un mero documento rígido.

Para Reyes (citado en López, Suárez y Gastelum, 2024) la apropiación curricular docente es el proceso situado que se realiza tanto en sentido material como en sentido

simbólico, es decir, como adquisición de herramientas prácticas o de significado. Se trata de un proceso que implica la interacción entre sujetos y/o instancias institucionales y, por tanto, una tensión entre lo propio y lo ajeno, entre lo interno y lo externo, entre lo propio y lo impropio que, como es evidente, hace surgir el conflicto, la resistencia y la negociación. Los procesos de apropiación son graduales, participativos, socialmente mediados, por ende, diferenciados (los sujetos tienen posiciones diferentes) y esto conlleva la construcción de nuevos sentidos en los contextos locales, de la normatividad y las disposiciones oficiales expresadas en planes y programas de estudio.

Asimismo, dado su carácter gradual, la apropiación es un proceso que comprende cinco fases: 1) recepción, cuando el profesorado se familiariza con los componentes y fundamentos del nuevo currículo; 2) comprensión, que se da cuando interpretan el nuevo currículo con base en los saberes, condiciones y experiencias propias; 3) resignificación, sucede cuando le otorgan nuevos sentidos al currículo para adecuarlo al propio contexto; 4) adaptación, que tiene lugar cuando modifican el currículo para adecuarlo a las necesidades del estudiantado, del contexto escolar y comunitario; y 5) aplicación, cuando se implementa y se lleva a cabo, en la práctica, la programación y la planeación específica de los aprendizajes.

Entender la transición de un programa sintético, ya dado, como diría Zemelman a un programa analítico no es cosa fácil, ya que este último “se construye a partir de una interpretación del programa del plan de estudios o del sistema educativo; cuando el plan llega a la institución

educativa, los docentes, en academia o de forma individual, se enfrentan a la tarea de adecuarlo a su realidad y desarrollar los elementos básicos que en él se establecen” (Díaz Barriga, 2007) además, se propone su realización en colegiado para dialogar, discutir y reflexionar sus implicaciones, en cada uno de los elementos que rodean la práctica del docente. (Acuña, Rodríguez y Rendón, 2023).

La resistencia al cambio por parte de los docentes ante la reforma educativa de la NEM se manifiesta de diversas formas. Sin duda, el reconocimiento de la autonomía curricular y el considerar que con la Nueva Escuela Mexicana no existe una fórmula educativa general o una receta que dé cuenta de las particularidades de cada realidad y su influencia en la escuela, queda entonces en las manos de cada maestra y maestro que, a partir de su contexto, realice las adaptaciones de los proyectos, es decir, que identifique, conozca, elija o reconstruya los proyectos presentados en los Libros de Texto Gratuito.

Es conveniente realizar esta investigación en la actualidad, la cual está encaminada a enfrentar los desafíos y retos que la implementación de la Nueva Escuela Mexicana esboza. Reflexionar en la práctica docente que plantea el Plan 2022 nos invita a: “Transformar, resignificar, reinventar la escuela con criterio de realidad y justicia, significa pensar en la imprescindible inclusión de los educadores en ese proceso de cambio desde sus trayectorias profesionales. Esto lo requerimos, con la intención que los docentes analicen y sinteticen las buenas prácticas y para conocer la pertinencia en su contexto” como menciona Sánchez S. (2023).

De modo que, el beneficio que plantea el presente

estudio parte de reconocer a las maestras y los maestros mexicanos como los profesionales de la educación con efectiva autonomía didáctica para decidir cómo abordar los contenidos de los Programas de Estudio y la didáctica de acuerdo con su contexto socioeducativo y por ello, su voz debe ser escuchada para hacer valer su derecho de recibir capacitación y actualización para enfrentar los cambios de la NEM. Hoy se pone a prueba la capacidad de adaptación frente a la incertidumbre. Hoy la receta mágica es: no hay recetas. Hoy la estrategia privilegiada consiste en probar y ajustar, analizar y acomodarse.

En este mundo impredecible y competitivo como el actual, lo único permanente es el cambio, razón por la cual es fundamental que el colectivo docente mexicano, en su totalidad, pueda adaptarse a las tendencias educativas que demanda hoy día nuestro país. Por consiguiente, esta investigación, pretende brindar una visión crítica de las causas y motivos de la resistencia al cambio por parte de los docentes de Yucatán, identificando elementos práctico-pedagógicos que les permitan a los profesores ser parte de trayectos formativos, que desde su propia formación contigua les sean funcionales, prácticos y que les permita descubrir nuevos enfoques y una comprensión completa de toda la estructura curricular de la Nueva Escuela Mexicana.

Es un hecho que la Nueva Escuela Mexicana impone en la educación básica una serie de cambios administrativos, curriculares, de gestión, de percepciones, concepciones e incluso de política; tan radicales para el trabajo de todas las figuras educativas que ha generado tensiones desde su diseño hasta su puesta en marcha. Sin duda, la resistencia al cambio

ha imperado y esta requiere ser tomada, ya que juega un papel relevante para comprender cómo se da la apropiación de una propuesta curricular, la implementación y la apreciación de la pertinencia del Plan 2022 para la comunidad educativa.

Marco teórico

Formación Docente

La formación continua de los docentes es un factor de gran importancia para el éxito en la implementación de reforma educativa. “El proceso continuo de aprendizaje profesional, mediante el cual los docentes reflexionan, mantienen y desarrollan sus conocimientos, habilidades y prácticas profesionales. Es un derecho y una obligación de todas las profesiones, incluida la enseñanza, y puede comprender el aprendizaje autodirigido formal, estructurado e informal” (UNESCO, 2020).

Los profesores requieren de una formación sólida en la pedagogía que se pretende implementar. Argumentan haber iniciado el ciclo escolar sin tener el tiempo suficiente para revisar, analizar y establecer los vínculos y/o articulaciones entre los diferentes proyectos.

El tiempo destinado en los Consejos Técnicos Escolares, no fue suficiente para poder entender cómo implementar la NEM en el aula y en su planeación. Se trabaja con la información que a cada uno le llega y se hacen modificaciones a partir de las recomendaciones de los pares, directores y de los talleres o cursos de formación continua que se les ofrecen.

En la última década nuestro país ha sufrido distintas

reformas educativas en la educación básica en México, comprende desde la reforma la RIEB (2011) con Felipe Calderón Hinojosa, el segundo periodo de análisis es la reforma del 2013 con el enfoque pedagógico aprendizajes claves y humanista, considerando su puesta en marcha a partir del año 2016 y su transcurso hacia la NEM (2019) para lo cual se identifican los elementos que componen el proceso de reforma y sus implicaciones. Ante los cambios curriculares que se generan en torno a la implementación de los planes y programas de estudio propios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), contempla el profesionalismo de los maestros y se les deja de considerar sólo como transmisores del conocimiento, la perspectiva de cambio en la función del profesor se pronunciaba por una labor más creativa con la capacidad de adaptarse a distintos entornos.

Como se menciona en la Estrategia Nacional de Formación Continua (2024, p. 6) “la formación continua a la que tienen acceso las maestras y los maestros de Educación Básica en servicio, desde sus diversas funciones (docente1, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directiva o de supervisión y de Tutoría) y a lo largo de su vida profesional, es un elemento clave para fortalecer sus conocimientos, saberes y experiencias, al incidir en la configuración de su práctica y, con ello, favorecer el aprendizaje de niñas, niños y adolescentes (NNA).

Por ello, resulta imprescindible el trabajo coordinado de las autoridades educativas responsables de la formación continua, para proveer una formación contextualizada, significativa y autentica, la cual contribuya a la mejora continua y fortalecimiento de la labor del magisterio, en el

marco de la Nueva Escuela Mexicana.

Resistencia al cambio

El cambio puede definirse según De Faria (1996) “como la modificación de un estado, condición o situación. Es una transformación de características, una alteración de dimensiones o aspectos más o menos significativos” (p. 47). Hoy se precisa una educación bajo los principios de equidad, inclusión y excelencia, en un clima de apertura y flexibilidad, y por ello, resulta imprescindible que los docentes seamos agentes del cambio, como menciona el Artículo Tercero Constitucional, con una actitud propositiva ante las insistencias, resistencias y nuevos escenarios de aprendizaje que plantea la Nueva Escuela Mexicana. Es necesario reflexionar y analizar sobre los estilos de enseñanza tradicionalistas existentes, como menciona Mendoza (2023).

Identificar, por un lado, los rígidos mecanismos de trabajo que garantizan ciertos efectos en la mayoría de los casos (sumisión, pasividad, conformismo...), por otro, se trata de prácticas extendidas y largamente experimentadas, en las que los mismos docentes fueron formados, y por eso están muy arraigadas y resulta tan difícil erradicarlas. (p. 48)

No necesitamos una nueva didáctica general, requerimos docentes que analicen y sintetizen las buenas prácticas con la intención de sumarlos a la reflexión y al debate periódicamente, para conocer la pertinencia en su contexto, como menciona Sánchez (2023) “Hoy se pone a prueba la capacidad de adaptación frente a la incertidumbre, a lo no predecible. Hoy la receta mágica es: no hay recetas. Hoy la estrategia privilegiada consiste en probar y ajustar,

analizar y acomodarse.

Es necesaria la reflexión sobre la práctica docente, esta debería estar encaminada a enfrentar los desafíos y retos que la implementación de la NEM plantea. “Transformar, resignificar, reinventar la escuela con criterio de realidad y justicia, significa pensar en la imprescindible inclusión de los educadores en ese proceso de cambio desde sus trayectorias profesionales

Así mismo, La resistencia al cambio es entendida como un comportamiento observable en respuesta al desagrado o desafío que siente los docentes como consecuencia de la introducción de nuevas ideas, métodos o dispositivos es una constante inevitable en las organizaciones educativas. (Coríca 2020) También, Robbins (1996) señala que el cambio es hacer las cosas de manera diferente, e introduce el cambio planeado al que se refiere como los intencionales y dirigidos a las metas.

Es por ello, que la Secretaría de Educación Pública, debe reconocer el papel protagónico que tienen los docentes ante las actuales permutaciones que vive el país en cuanto a educación, el cual esta caracterizados por cambios estructurales al currículo nacional y a la metodología de enseñanza, además de venir acompañados de propuestas políticas, sociales, lo cual evidencia la necesidad de analizar las posibles resistencias al cambio por parte de los docentes. (Snyder, 2017).

La resistencia al cambio docente demora y ralentiza cualquier proceso de reforma educativa y puede tomar dos formas bien definidas: abierta o encubierta. La resistencia abierta se manifiesta en acciones que

pueden ser productivas si se manejan de manera positiva, mientras que las encubiertas son más complejas de manejar porque incluyen la obstrucción o la obstaculización de los esfuerzos de cambio. (p. 68)

Por ello, se requiere de un estudio que permita identificar las razones y motivos de los docentes de Yucatán manifiestan ante la resistencia al cambio en la implementación de la NEM; con ello encontrar estrategias y vías de incentivo por parte de los gestores institucionales y específicamente en el diseño de capacitaciones docentes, tomando encuesta la postura del magisterio y su sentir.

Marco metodológico

Bajo el enfoque fue cualitativo, se realizó el estudio empleando la teoría fundamentada, que busca originar una explicación o teoría con respecto a un fenómeno, proceso, acción o interacciones que se aplican a un contexto concreto y desde la perspectiva de diversos participantes (Taylor y Francis, 2013; Torrance, 2011; Sullivan, 2009; y Haig, 2006). Si bien la teoría fundamentada es de naturaleza local, sus explicaciones se ajustan a un ámbito determinado, poseen riqueza interpretativa y aportan nuevas visiones de un proceso (Sampieri, 2018).

Los acercamientos de tipo cualitativo reivindican el abordaje de las realidades subjetiva e intersubjetiva como objetos legítimos de conocimiento científico; el estudio de la vida cotidiana como el escenario básico de construcción, constitución y desarrollo de los distintos planos que configuran e integran las dimensiones específicas del mundo humano y, por último, ponen de relieve el carácter único,

multifacético y dinámico de las realidades humanas (Salazar, 2020).

Como técnica de recolección de información, se utilizaron cuestionarios con preguntas abiertas aplicados a modo de entrevista presencial, así como un grupo focal con docentes de la primaria y el directivo de la primaria que constituye el estudio de caso. La estrategia de tomar la perspectiva del sujeto, se expresa generalmente en términos de “ver a través de los ojos de la gente que uno está estudiando”, tal perspectiva, lo describe desde la necesidad de comprender y contextualizar las acciones. Los cual va de la mano con la presente investigación reconociendo que para entender esta la realidad debemos partir de las interacciones entre las personas participantes.

Se utilizó el análisis del discurso a través de la codificación temática, la cual refiere a un método que permite identificar, analizar y reportar segmentos significativos dentro de un conjunto de datos. Además, informa las experiencias, los significados y la realidad de los participantes que es expresada en su propio discurso (Braun & Clarke, 2006; Mukamurera, Lacourse & Couturier, 2006, recuperado de Hernández, 2022). La codificación permitió revisar las respuestas de los cuestionarios a partir de los libros de códigos.

Resultados

La entrevista aportó evidencias cualitativas sobre sus percepciones ante los cambios que implica la implementación del nuevo Plan 2022 de estudios en educación básica y del mismo modo brindo información sobre las características y

actitudes ante la manera de enfrentar el cambio y la apropiación de la NEM.

En cuanto a los factores asociados a la cultura institucional, se cuestionó ¿cuáles son las razones que consideras, que la implementación y apropiación de la NEM ha sido tan complicada para los docentes? A través de este cuestionamiento se busca identificar cuáles son los motivos o razones que ellos consideran en su opinión que han obstaculizado e incluso se ha demorado con su contribución pretendemos identificar sus percepciones como docentes que enfrentan día a día el cambio en las aulas (véase la tabla 1)

Tabla 1.
Dimensión II Factores asociados a la cultura institucional

Número de participante	Dimensión II Factores asociados a la cultura institucional, Pregunta N° 10
1	“El tiempo, la carga de trabajo, la falta de analizar la información La falta de capacitación y los cambios abruptos que ha tenido en estos años de su implementación”.
2	“La falta de seguimiento por parte de autoridades y que muchas veces los cursos que ofertan no tienen claridad”.
4	“No hay claridad en la implementación de la misma y las autoridades educativas que deben tener el conocimiento, resulta ineficiente la información que brinda”
7	“El cambio constante de los elementos estructurales. La falta de preparación y hasta de pareciera improvisación por parte de los directores y supervisores. También la falta de

	cursos de actualización que impliquen un seguimiento y aprendizaje significativo.”
8	“La información cambiante como conceptos, por ejemplo, codiseño. La falta de seriedad, recursos y cursos de parte del gobierno hacia el docente. Al principio cada uno entendía y daba cursos sin tener claro el plan ni como implementarlo”.

Elaboración propia (2025)

Otro de los hallazgos mencionados de manera reiterada por los docentes que participaron en la entrevista es que una de las razones que ha dificultado la implementación del nuevo Plan 2022 es que se han detectado errores al momento de su ponerlo en práctica, lo cual implica frecuentes cambios y genera una desinformación que hasta las mismas autoridades institucionales y educativas no dominan los temas, lo cual genera efectos negativos en procesos de apropiación de la NEM.

En cuanto las áreas de mejora que permiten la apropiación del currículo y la integración curricular se pueden mencionar los siguientes:

1. “Área de mejora la capacitación de los docentes frente al grupo, poca claridad e implementación” (Part.5)
2. “Como desventaja esta que ni los directores lo dominan y cada uno solicita a su entender distintos productos o resultados” (Part. 8)

Conclusiones

Este estudio ha servido para profundizar en los retos y desafíos para los docente ante la implementación del Plan 2022, así, a través de los resultados ha sido posible identificar

que una de la razones por la cual el proceso de apropiación de la NEM ha sido con resistencia es por el nivel de credibilidad en el dominio, las habilidades y competencias de las autoridades educativas que guían y lideran la implantación para generar confianza en las maestras y maestros, ya que los docentes consideran poco preparados y con mucha discrepancia entre los mismos lideres en la puesta marcha de la NEM. Consideran que los directivos y supervisores no cuentan con la capacitación para poder transmitir la filosofía y el sustento pedagogía del Plan 2022.

Otro de los motivos que ha propiciado la resistencia al cambio es que los docentes consideran inacabado el plan de estudios, ya que durante la puesta en marcha ha tenido cambios y modificaciones, lo cual genera confusión y discrepancia entre los actores educativos, sobre todo que cae en percepciones individuales y no en una estructura curricular establecida a nivel nacional. Situación que genera desanimo y desinformación en el gremio magisterial.

Una de las razones por las cuales se manifiesta la resistencia al cambio, es por lo abrupto que fue su implementación, sin preparación previa ni con anticipación a los docentes, por tanto, sintieron una transformación impositiva y forzada a su trabajo. No un cambio gradual y paulatino para lograr el entendimiento y la apropiación de todos los grados que existen en cada nivel de educación básica.

Se subraya la relevancia de una de las principales barreras percibidas por los docentes: la falta de valoración hacia su labor, así como la excesiva carga administrativa que enfrentan. Estos factores han contribuido a generar

resistencia frente a los procesos de cambio educativo. Ante esta situación, resulta imprescindible que las autoridades educativas comprendan, reconozcan y den respuesta a las necesidades reales del profesorado, impulsando políticas y estrategias integrales de formación continua, acompañamiento pedagógico y valoración profesional. Solo de esta manera se podrá favorecer una transición más ordenada, participativa y efectiva hacia la implementación del nuevo modelo.

Los maestros y maestras consideran insuficientes los espacios de formación continua y capacitación ofertados por las autoridades. Además de ello, es necesario la vigilancia de la eficacia de los que existen en la actualidad, como el Consejo técnico escolar o los cursos autoadministrables, que se convierten en un trámite que hay que cumplir y no se aprovecha como un espacio de dialogo profesional donde converge el intercambio y la reflexión entre los integrantes del colectivo docente, y se comparten experiencias acerca de las estrategias y metodologías implementadas para desarrollar los contenidos y los procesos de desarrollo de aprendizaje de manera situada y significativa para los estudiantes.

Referencias

- Acuña, B, Rodríguez, N., & Rendón López, J. (2022). *La propuesta curricular 2022, y su apropiación en los colectivos escolares*. [Ponencia]. XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Villahermosa, Tabasco, México.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/doc/1866.pdf>
- Córica, J. L. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 255–272.
<https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26578>
- De Faría, R. (1996). *Desarrollo Organizacional. Enfoque Integral*. Limusa. Noriega Editores.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2027). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Biblioteca Centenaria
- López, B., Vargas, A. Suárez, L., & Flores, G. (2024). *La apropiación del currículum de La Nueva escuela mexicana Por Profesoras y Profesores de educación primaria y secundaria*. <https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2024/09/3brenda-isabel-lopez.pdf>
- Mendoza, G. (2023) Didáctica: las nuevas claves de la enseñanza y el aprendizaje. Editoriales Trillas,
- Sánchez, S. (2023) *Gestionar desde la diversidad en aulas, instituciones y territorios*. Ediciones novedades educativas, Secretaría de Educación Pública. p. 387
- Salazar Escorcia, L. S. (2020). Investigación Cualitativa: Una respuesta a las Investigaciones Sociales Educativas. *CIENCIAMATRIA*, 6(11), 101–110.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7390995>
- Snyder, R. (2017). Resistance to Change among Veteran Teachers: Providing Voice for More Effective Engagement. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 12(1), 1–14.

UNESCO. (2020). *Guía para el desarrollo de políticas docentes*.
UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374226>

Dirección General de Formación Continua a Docentes y
Directivos (2024). *Estrategia Nacional de Formación
Continua* 2024. SEP

<https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/BANNERS/XfjwTUaPYX-ENFC%202024.pdf>

Velda, D., & Moreno, H. (2023). *La nueva escuela mexicana y
su impacto en la sociedad*.

<https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/05/La-NEM-y-su-impacto-en-la-sociedad.pdf>

Metodologías musicales para el desarrollo del pensamiento crítico en la educación básica

Victoria Noemi Baeza Lugo

dra.victoria@gmail.com

Escuela Normal de Educación Preescolar

"Nelly Rosa Montes de Oca y Sabido"

Mariam SantaPaola Corál Gómez

maar.coral@gmail.com

Resumen

El desarrollo del pensamiento crítico en la educación básica es fundamental para formar ciudadanos capaces de analizar y tomar decisiones con criterio propio. Sin embargo, la enseñanza de este tipo de pensamiento se ha limitado, en muchos casos, a la memorización de información sin promover la reflexión o ha sido relegada a las actividades secundarias, como festivales y la falta de especialistas limita su enseñanza adecuada. La música, con metodologías como las de Kodály, Orff, Dalcroze y Suzuki, ofrece un potente recurso para fortalecer habilidades cognitivas y sociales. A través de ritmos, improvisación y exploración sonora, los estudiantes no solo aprenden música, sino también desarrollan habilidades analíticas, de toma de decisiones y resolución de problemas que a su vez promueven el aprendizaje por medio del pensamiento crítico. El uso de estos métodos en el aula ha mostrado mejoras en habilidades como la toma de decisiones, el análisis y la reflexión. Por ejemplo, el método Kodály ha demostrado mejorar la comprensión lectora, el Orff fomenta la resolución de problemas en equipo, el Dalcroze estimula la toma de

decisiones rápidas y creativas, y el Suzuki promueve la autoevaluación y disciplina reflexiva. En conjunto, estas metodologías refuerzan la creatividad, el análisis y la reflexión en los estudiantes, y su implementación estructurada puede enriquecer significativamente la educación.

Palabras clave

Pensamiento Crítico, Metodologías Musicales, Formación Docente, Educación Básica, Nueva Escuela Mexicana.

Introducción

Desarrollar el pensamiento crítico en la educación básica es un desafío clave en la formación de ciudadanos capaces de analizar, evaluar y tomar decisiones con criterio propio. Sin embargo, la enseñanza de este tipo de pensamiento se ha limitado, en muchos casos, a la memorización de información sin promover la reflexión, o ha sido relegada a las actividades secundarias, como festivales; y la falta de especialistas limita su enseñanza adecuada. En este sentido, la música se presenta como una herramienta con un enorme potencial, no sólo como disciplina artística, sino como un medio para fortalecer habilidades cognitivas y sociales.

Desde el aula, los docentes han observado que metodologías musicales como las de Kodály, Orff, Dalcroze y Suzuki promueven el desarrollo de la creatividad, la toma de decisiones y la resolución de problemas en los estudiantes. A través del ritmo, la improvisación y la exploración sonora, los niños no solo aprenden música,

sino que también desarrollan habilidades analíticas y de pensamiento crítico.

A pesar de estos beneficios, la educación artística ha sido relegada en muchas escuelas, convirtiéndose en una actividad secundaria enfocada en festivales y eventos institucionales. Además, la falta de especialistas en el área ha llevado a que docentes de otras materias, impartan clases de música sin la preparación adecuada. Esta situación no solo limita el aprendizaje musical, sino que también desperdicia una oportunidad valiosa para fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes.

Se trata de concientizar e integrar los procesos de enseñanza para potenciar el aprendizaje significativo y el desarrollo integral del alumnado, en sintonía con los principios de la Nueva Escuela Mexicana.

Justificación

El pensamiento crítico es una de las competencias más valoradas en la educación actual. No se trata solo de aprender a cuestionar, sino de hacerlo con fundamentos, relacionando ideas y planteando soluciones. La música, en este contexto, puede convertirse en un laboratorio de exploración intelectual y emocional, ya que invita a los estudiantes a interpretar, improvisar y tomar decisiones en tiempo real.

La música tiene un protagonismo en el aula, los docentes que han implementado metodologías musicales en el aula han notado mejoras significativas en la atención, la memoria y la capacidad de análisis de sus alumnos. Para que la música tenga un impacto real en la educación, es

necesario replantear su enseñanza, dotarla de objetivos claros y garantizar que sea impartida por docentes capacitados.

Objetivos

El objetivo general es explorar el impacto de las metodologías musicales en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica.

Los objetivos específicos son: analizar la fundamentación teórica del pensamiento crítico y su nexo con la didáctica musical; evaluar las contribuciones de los métodos Kodály, Orff, Dalcroze y Suzuki en el aprendizaje crítico-reflexivo, y proponer estrategias pedagógicas que integren estas metodologías en el currículo escolar de forma práctica y efectiva.

Planteamiento del problema

En el planteamiento del problema, se destaca que el pensamiento crítico es una habilidad prioritaria en los sistemas educativos modernos. El problema radica en que el pensamiento crítico se ha limitado a la memorización de información, relegando la música a actividades secundarias como festivales, lo cual desperdicia su potencial para fortalecer habilidades analíticas y de toma de decisiones.

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la formación inicial docente en México ha dado un giro hacia la transdisciplinariedad y el pensamiento crítico. Sin embargo, en el área de educación artística, persiste una brecha significativa entre las aspiraciones del perfil de egreso y las herramientas metodológicas proporcionadas a

los estudiantes normalistas.

Al analizar el programa del curso "Expresión y apreciación artística: cantos, ritmos y juegos" del primer semestre (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022), se observa que, aunque se promueve la sensibilización y el enfoque intercultural, existe una ausencia total de metodologías de pedagogía musical activa (como Kodály, Orff, Dalcroze o Suzuki). Esta carencia técnica en la Escuela Normal de Educación Preescolar "Nelly Rosa Montes de Oca y Sabido" genera que las futuras docentes no cuenten con estrategias sistematizadas para utilizar el sonido y el movimiento como vehículos de análisis, inferencia y autorregulación.

Si el docente en formación no domina métodos que estructuren el aprendizaje musical, se corre el riesgo de perpetuar una enseñanza artística empírica que no contribuye al desarrollo del pensamiento crítico. Por lo tanto, es imperativo diseñar una propuesta que integre estas metodologías activas para transformar la práctica musical en un dispositivo de mediación cognitiva.

La Nueva Escuela Mexicana enfatiza la importancia de una educación integral, donde las artes juegan un papel clave en la formación de estudiantes creativos y reflexivos. Para lograrlo, es fundamental rescatar la música como asignatura con valor propio y asegurar que se imparta de manera estructurada y significativa, por ello se plantean la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera la implementación de metodologías musicales activas favorece el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar

ante el vacío técnico identificado en el Plan de Estudios 2022? y ¿Cuál es el estado actual de los conocimientos metodológico-musicales de las normalistas de la ENEP respecto a la pedagogía activa?.

Marco teórico

La formación de ciudadanos capaces de analizar, evaluar y tomar decisiones con criterio propio constituye el desafío central de los sistemas educativos modernos. La educación no es la simple transferencia de información, sino la formación de individuos capaces de analizar, evaluar y transformar su realidad. En este contexto, el pensamiento crítico se erige como una de las competencias más valoradas, pues exige un juicio con propósito y autorregulado (Facione, 1990).

Esta aspiración, alineada con la visión de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), trasciende la mera acumulación de conocimientos para enfocarse en el desarrollo integral del alumnado y la potenciación del aprendizaje significativo. El presente marco teórico se erige sobre la premisa de que la educación musical, al ser replanteada desde una perspectiva pedagógica estructurada y significativa, ofrece un recurso invaluable para fortalecer las habilidades cognitivas y sociales esenciales, específicamente el pensamiento crítico y el pensamiento abstracto.

Fundamentación Teórica del Pensamiento Crítico

El consenso de expertos (Facione, 1990) define el pensamiento crítico no como una capacidad innata, sino como un conjunto de destrezas que se pueden enseñar y aprender. Este constructo se divide esencialmente en dos

dimensiones:

Habilidades Cognitivas: Son las destrezas intelectuales que permiten el procesamiento estructurado de la información. Las seis habilidades centrales son la interpretación (comprender y expresar el significado de una experiencia, dato o situación), el análisis (identificar las relaciones de inferencia reales y supuestas entre enunciados o ideas), la evaluación (valorar la credibilidad de los enunciados y la fuerza lógica de las relaciones inferenciales), la inferencia (identificar y asegurar los elementos necesarios para llegar a conclusiones razonables), la explicación (presentar los resultados del razonamiento de forma clara y justificada), la autorregulación (monitorear y corregir el propio pensamiento; la capacidad de reflexión).

La habilidad de autorregulación es crucial. Implica que el estudiante se convierta en el gestor de su propio aprendizaje, formulando objetivos claros, seleccionando estrategias y realizando una autoevaluación constante (Picón, 2024). Sin embargo, se ha observado que los estudiantes tienden a centrarse en estrategias cognitivas de bajo nivel, como la lectura y la elaboración de resúmenes (Picón, 2024), lo que subraya la necesidad de integrar metodologías que promuevan la conciencia y el control de los procesos mentales.

La Música como Eje para el Desarrollo Cognitivo del Pensamiento

La música se establece como una herramienta didáctica fundamental que potencia el desarrollo integral, activando directamente los procesos cognitivos

superiores necesarios para el pensamiento crítico (Aguilar Gordon et al., 2018).

La práctica musical es intrínsecamente analítica y sintética. Esto, ya que cuenta con procesos cognitivos, por el cual la didáctica musical activa el análisis, la abstracción, la síntesis, la simbolización y la atención (Aguilar Gordon et al., 2018). Estos son los mismos procesos requeridos para la comprensión profunda en cualquier área del conocimiento.

Del mismo modo, cuenta con abstracción y razonamiento lógico, que en la música fortalece el razonamiento lógico-matemático y la memoria (Aguilar Gordon et al., 2018). Por ejemplo, la aplicación del Método Kodály mejora significativamente la discriminación auditiva y la capacidad de abstracción, lo que a su vez favorece procesos como el lecto-escritor en la educación preescolar (Guillén Martínez, 2021).

Y finalmente, la improvisación y creatividad. La improvisación musical es especialmente eficaz, ya que exige la toma de decisiones en tiempo real y la manipulación de elementos sonoros. Es un factor indispensable para generar competencias de reflexión, creatividad e innovación, pilares del pensamiento crítico (Guachichulca et al., 2024).

Metodologías musicales

Las metodologías musicales, como Kodály, Orff, y Dalcroze, se centran en el niño y en la creación musical, lo cual potencia el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, la creatividad y la imaginación (Capistrán Gracia et al., 2020).

Las Metodologías Musicales Activas y su Contribución al Pensamiento Crítico

El Enfoque Dalcroze (Euritmia): Se centra en la unión entre el oído, el movimiento, la mente y el cuerpo (Capistrán Gracia et al., 2020). El movimiento promueve el aprendizaje corporizado (embodied learning), reforzando la unidad mente-cuerpo (Juntunen, 2016). La euritmia, según Baeza y Corál (2025) implica el uso de movimientos corporales rítmicos para representar y sentir el ritmo musical, lo que ayuda a los estudiantes a internalizar patrones rítmicos y a desarrollar una comprensión más profunda de la estructura musical. Al desarrollar una comprensión profunda de la música a través del cuerpo, el estudiante puede componer "sin pensar", lo que es una manifestación de la internalización profunda y la aplicación flexible del conocimiento, habilidades esenciales para la inferencia en el pensamiento crítico.

En el caso de Orff, el enfoque pedagógico está basado en que todos los niños tienen la capacidad, desde el nacimiento, de hacer música y que puede desarrollarse por medio de la participación en actividades musicales (Baeza & Corál, 2025)). En el caso de la educación inclusiva, el valor de estas metodologías es tal que pueden ser adaptadas a diversas poblaciones. Tanto los métodos Dalcroze y Orff han demostrado ser efectivos en el acercamiento musical a comunidades sordas e hipoacúsicas, utilizando el movimiento, el trabajo corporal y la vibración para el desarrollo de habilidades (Parada Bautista, 2022).

La Educación Musical como Eje de Transformación Social

Para la educación básica, el pensamiento crítico debe ser un vehículo para la transformación social y la emancipación individual/colectiva, un objetivo que la educación musical, desde un enfoque crítico aborda directamente (Marín-Liévana et al., 2021). La educación musical se alinea con el paradigma sociocrítico y utiliza la música como un medio para cuestionar narrativas y discursos de poder, fomentando el pensamiento crítico al exigir a los estudiantes que cuestionen el canon occidental y las ideas preconcebidas sobre el "genio compositor" (Marín-Liévana et al., 2021).

Transversalidad e Integración Curricular

El pensamiento crítico debe abordarse mediante un enfoque interdisciplinario (López et al., 2021). La música, con su capacidad intrínseca para la abstracción, la simbolización y la síntesis, debe ser considerada un eje transversal para todas las asignaturas del currículo académico (Aguilar Gordon et al., 2018). Esta integración es orgánica, dado que la didáctica musical activa precisamente los procesos cognitivos que sustentan la comprensión profunda en matemáticas, lenguaje o ciencias (Aguilar Gordon et al., 2018). Para lograrlo, es importante superar la visión de la música como una actividad accesoria limitada a festivales y restituir su valor pedagógico (López et al., 2021). Esto conlleva una enseñanza estructurada con objetivos claros y la aplicación de metodologías activas (Capistrán Gracia et al., 2020), asegurando que los estudiantes desarrollen un juicio con

propósito y autorregulación (Facione, 1990).

Modelo de Transversalidad por Áreas

La música activa procesos cognitivos requeridos en otras asignaturas:

Lenguaje: El método Kodály mejora la discriminación auditiva y la conciencia fonética (Guillén Martínez, 2021), habilidades esenciales para el proceso lecto-escritor y la interpretación del pensamiento crítico (Guillén Martínez, 2021).

Matemáticas: El manejo del ritmo y las subdivisiones es una aplicación directa del razonamiento lógico-matemático (Aguilar Gordon et al., 2018). La práctica con partituras entrena la mente para analizar estructuras y evaluar patrones lógicos (Aguilar Gordon et al., 2018).

Ciencias: La didáctica musical exige el análisis, la abstracción y la síntesis de patrones sonoros (Aguilar Gordon et al., 2018). Al componer o interpretar, el estudiante debe evaluar constantemente la coherencia y calidad de la ejecución, habilidades subyacentes al pensamiento científico (Aguilar Gordon et al., 2018).

La implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) exige una reconfiguración de las prácticas pedagógicas en las instituciones formadoras de docentes; sin embargo, existe una brecha crítica entre los perfiles de egreso deseados y las herramientas técnicas otorgadas a los normalistas. Como señalan Baeza y Corál (2025), es imperativo realizar una actualización de las metodologías musicales dentro del currículo actual para transitar de una enseñanza empírica y recreativa hacia una formación artística con rigor científico. Este vacío técnico

en los planes de estudio no solo limita el aprendizaje de las artes, sino que desperdicia el potencial de la música como un dispositivo de mediación cognitiva capaz de cultivar el juicio con propósito y la autorregulación en el alumnado de educación básica.

Metodología

El presente trabajo se presenta bajo la modalidad de Proyecto de Investigación en Proceso, reportando los avances del diagnóstico y la fundamentación metodológica inicial.

Esta investigación cualitativa de alcance descriptivo-propositivo se fundamenta en el diseño de investigación-acción para transformar la práctica educativa en la Escuela Normal de Educación Preescolar "Nelly Rosa Montes de Oca y Sabido" de Mérida, Yucatán. El estudio se centra específicamente en una muestra por conveniencia integrada por las alumnas de primer semestre del grupo B, quienes actualmente cursan la asignatura de expresión artística bajo el Plan de Estudios 2022.

El proceso metodológico se estructura en tres fases esenciales que inician con un diagnóstico curricular y de saberes mediante un análisis documental del programa oficial y la aplicación de un cuestionario de veinte ítems sobre métodos musicales activos. Posteriormente, se contempla el diseño de una intervención didáctica de ocho sesiones basada en la euritmia y el método Orff para potenciar la autorregulación, concluyendo con una etapa de evaluación mediante guías de observación y rúbricas sustentadas en el modelo de pensamiento crítico de Facione.

Resultados

Los resultados de la fase de fundamentación teórica demuestran que las metodologías activas (Kodály, Orff, Dalcroze y Suzuki) poseen una estructura compatible con los principios de la Nueva Escuela Mexicana. El análisis comparativo permitió identificar que el método Kodály fortalece específicamente la discriminación auditiva necesaria para la interpretación crítica, mientras que la euritmia de Dalcroze se vincula con la autorregulación rítmica y cognitiva.

Como parte de la primera fase de esta investigación en proceso, se realizó un análisis documental exhaustivo del programa del curso "Expresión y apreciación artística: cantos, ritmos y juegos" perteneciente al primer semestre del Plan de Estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Preescolar. Los hallazgos principales son:

Omisión de metodologías especializadas ya que el programa oficial (SEP, 2022) se centra en la sensibilización y el juego como fines en sí mismos, pero no incluye el estudio ni la aplicación técnica de las metodologías Kodály, Orff, Dalcroze o Suzuki. Esta carencia limita las herramientas didácticas de los futuros docentes para utilizar la música como un proceso de pensamiento complejo. Del mismo modo, el currículo actual enfatiza la "revaloración de la expresión" y el "enfoque intercultural", pero presenta un vacío en la vinculación de la práctica musical con las habilidades de autorregulación, análisis e inferencia (dimensiones del pensamiento crítico según Facione).

Tabla 1.

Pedagogía musical y pensamiento crítico.

Metodología Musical	Habilidad de Facione	Aplicación en el Aula Normalista
Kodály	Interpretación y Análisis	Discriminación auditiva para descodificar significados sonoros y fonéticos
Dalcroze (Euritmia)	Autorregulación	Control consciente del cuerpo y el tiempo para monitorear la ejecución rítmica.
Orff-Schulwerke	Evaluación e Inferencia	Toma de decisiones en la improvisación grupal y valoración de la coherencia sonora.
Suzuki	Explicación	Justificación del proceso de aprendizaje mediante la disciplina reflexiva y la repetición consciente.

Elaboración propia (2025).

Como se observa en la Tabla 1, se establece una relación directa entre las dimensiones de Facione (1990) y las técnicas específicas de cada método.

Discusión

Esta propuesta discute la brecha existente entre las

aspiraciones de la Nueva Escuela Mexicana y la carga técnica de los programas de formación inicial docente. Mientras el Plan de Estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Preescolar promueve la "sensibilización artística", el diagnóstico curricular revela una ausencia de metodologías específicas que permitan transitar de la música como un recurso meramente recreativo hacia uno de mediación cognitiva superior.

A diferencia del enfoque tradicional detectado en el curso analizado, que prioriza el canto y el juego como actividades de acompañamiento, se argumenta que la integración sistemática de la Euritmia de Dalcroze y el Método Orff dota a la normalista de herramientas para activar procesos de autorregulación y análisis. La discusión se centra en que la formación artística en la ENEP no debe ser accesorio; por el contrario, debe ser el eje donde el futuro docente experimente y evalúe sus propios procesos de pensamiento crítico. A diferencia de los enfoques tradicionales, esta propuesta sostiene que una enseñanza estructurada con objetivos claros es la garantía técnica para cimentar una formación integral y crítica en el alumnado, en concordancia con Aguilar Gordon (2018), que la didáctica musical debe ser un eje transversal que active procesos cognitivos de abstracción y síntesis similares a los requeridos en matemáticas y lenguaje. La efectividad de esta propuesta depende directamente de la capacidad del sistema educativo para superar la música como una actividad accesorio, limitada a la preparación de festivales (López et al., 2021). Esto conlleva dos exigencias críticas.

Una de las exigencias críticas es la estructura curricular consciente y el valor pedagógico ya que desde la enseñanza musical debe ser estructurada y dejar de priorizar el producto final sobre el proceso pedagógico (festivales escolares). Debe estar dotada de objetivos claros que aseguren la aplicación de metodologías activas y críticas.

Y la otra de las exigencias críticas es la formación docente especializada, ya que es fundamental que la música sea impartida por docentes especializados y que se promueva el trabajo en equipo interdisciplinario (López et al., 2021). Solo un especialista capacitado en los métodos activos puede aprovechar plenamente el potencial para desarrollar la creatividad, la imaginación y la abstracción en los estudiantes (Capistrán Gracia et al., 2020).

La efectividad de la música para el desarrollo de un juicio con propósito y la autorregulación (Facione, 1990) no solo es una cuestión de potencial, sino de aplicación metodológica y voluntad política. Asegurar una educación musical estructurada e impartida por especialistas es la garantía técnica para cimentar una formación verdaderamente integral y crítica en el alumnado de educación básica.

Conclusión

Se concluye que existe una desarticulación técnica entre las metas de pensamiento crítico de la Nueva Escuela Mexicana y los contenidos del Plan de Estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Preescolar. El diagnóstico revela que la formación musical actual es

limitada y carece de metodologías activas como Orff o Dalcroze. Por tanto, es imperativo sistematizar estas pedagogías en la formación inicial docente para dotar a las normalistas de herramientas que transformen la música en un dispositivo de autorregulación y análisis, garantizando así una educación artística de excelencia con rigor científico y pertinencia cultural.

Las metodologías musicales activas funcionan como dispositivos cognitivos eficaces para cultivar el juicio con propósito en la educación básica. Es necesario que la formación docente incluya capacitación especializada en estos métodos para garantizar un diálogo interdisciplinario donde la música posea un valor pedagógico propio, ya que su integración como eje transversal beneficia directamente áreas fundamentales como el lenguaje, las matemáticas y las ciencias sociales al compartir procesos esenciales de análisis y síntesis.

Referencias

- Aguilar Gordon, F. del R., Villacís Marín, D. A., & Narváez Flores, S. M. (2018). La educación musical como herramienta para el desarrollo de destrezas y habilidades en los estudiantes. *Tsafiqui*, 6(20), 93-106.
- Baeza, V., & Corál, M. (2025). Actualización de metodologías musicales en la Nueva Escuela Mexicana. En A. Díaz-Cabriales, S. Villa Martínez, M. L. Carrasco Guzmán, A. Villa Ogando, D. Flores Corral, M. Uribe Cruz, & J. C. G. Vargas (Eds.), *Perspectivas sobre el aprendizaje y la transformación educativa en México* (pp. 2151-2168). Asociación Normalista de Docentes Investigadores.

- Bolívar Guachichulca, M., Ramón, K. del C., Saula, V. L., & Saula, R. J. (2024). La improvisación musical como una herramienta didáctica para el desarrollo del pensamiento abstracto. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 3234-3251. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12565
- Capistrán Gracia, R. W., Muñoz Macías, P. S., Rodríguez Ruiz, S., & Coutiño Gutiérrez, A. M. (2020). *Educación musical para preescolar, primaria y secundaria*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. American Philosophical Association. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315423.pdf>
- Juntunen, M. L. (2016). The role of movement in enhancing musical learning: Applications of Dalcroze Eurhythmics. *Music Education Research*, 18(2), 183-199.
- López, M., & Sánchez, P. (2021). Estrategias de aprendizaje colaborativo en la enseñanza musical: Un estudio con el método Orff. *Educación y Música*, 22(4), 78-92.
- Marín-Liéban, P., Blasco Magraner, J. S., & Botella Nicolás, A. M. (2021). Hacia una conceptualización de la educación musical crítica: aplicación de los paradigmas científicos, las teorías curriculares y los modelos didácticos. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(2), 3-24. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.10016>
- Martínez, C. (2023). Euritmia y toma de decisiones en el aula: Un estudio basado en el método Dalcroze. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 89-105.
- Parada Bautista, W. T. (2022). *Dalcroze y Orff en un proceso de sensibilización musical en el proyecto “Manos y pensamiento” de la Universidad Pedagógica Nacional* [Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá] <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/18313>
- Picón, G. A. (2024). Estrategias de autorregulación y gestión del aprendizaje en estudiantes de maestría. *Revista Andina de Educación*, 7(1), 000714. <https://doi.org/10.32719/26312816.2023.7.1.4>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Programa del curso: Expresión y apreciación artística: cantos, ritmos y juegos. Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de Estudios 2022*. Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM).

Inteligencia Emocional y Praxis Crítica en un Aula Primaria de Yucatán

Yessica Yaniru Pool Canche

ypool157@gmail.com

Jesús Francis Martínez Ortega

jesus.martinez@upnmda.edu.mx

Universidad Pedagógica Nacional,

Unidad 31-A, Mérida

Resumen

La creciente presencia de conductas disruptivas en el aula de primaria interpela los modelos pedagógicos tradicionales, que a menudo interpretan estas manifestaciones como meros actos de indisciplina. Esta ponencia, derivada de una investigación-intervención en una escuela primaria rural de Hocabá, Yucatán, propone un desplazamiento de la mirada: de la sanción de la conducta a la escucha de la emoción que la subyace. Se argumenta que dichos comportamientos son, en muchos casos, síntomas de un malestar sociocultural que los niños no logran verbalizar. El objetivo es presentar el diseño y la fundamentación de una propuesta pedagógica, anclada en el Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios (ABP), que utiliza la inteligencia emocional como herramienta para una praxis docente crítica y humanista, en sintonía con los postulados de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). La metodología, de corte cualitativo, permitió diagnosticar el clima emocional del aula y construir colaborativamente estrategias de autorregulación, empatía y resolución dialógica de conflictos. Los resultados no se miden en la erradicación de la conducta, sino en la

transformación del sentido que la comunidad áulica le otorga al conflicto. Se concluye que la formación docente requiere, de manera impostergable, una alfabetización emocional que dote a los futuros maestros de la sensibilidad para "excavar" en el silencio de sus estudiantes y construir, desde allí, una cultura de paz. La inteligencia emocional, así entendida, deja de ser una habilidad psicológica individual para convertirse en una competencia ética y política fundamental para la convivencia.

Palabras Clave

Inteligencia emocional, praxis docente, Nueva Escuela Mexicana, convivencia escolar, investigación-acción.

Planteamiento del Problema

El discurso educativo contemporáneo se encuentra saturado de una preocupación legítima por la disrupción en el aula. Sin embargo, el marco interpretativo desde el cual se aborda este fenómeno rara vez escapa de una lógica gerencial o conductista: la conducta disruptiva es un *déficit* que debe ser corregido, un *ruido* que debe ser silenciado para restaurar el orden y la eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta ponencia parte de una disidencia fundamental con dicho enfoque. Proponemos que lo que llamamos "conducta disruptiva" no es el problema en sí mismo, sino la manifestación —a menudo desesperada— de un malestar para el cual los estudiantes carecen de un lenguaje socialmente aceptado. Es, en esencia, un síntoma que habla.

Nuestra investigación-intervención, desarrollada en el contexto de una escuela primaria en Hocabá, una comunidad rural maya-hablante de Yucatán, nos ha

permitido observar la textura de este síntoma. La disrupción no es un acto monolítico; es un mosaico de gestos, sonidos y silencios cargados de significado. Es el lápiz que golpea rítmicamente la mesa de un niño que lucha con la transición lingüística entre el maya de su hogar y el español de la academia. Es el juego de manos clandestino que escala hasta convertirse en un pequeño conflicto, llenando un posible vacío de afecto o de atención parental en un contexto de precariedad laboral. Es, en definitiva, la voz del cuerpo y la emoción ocupando el espacio que la palabra aún no puede nombrar.

Este fenómeno interpela directamente los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que nos convoca a una educación humanista, inclusiva y situada. ¿Cómo podemos formar en la empatía y el pensamiento crítico si nuestra primera reacción pedagógica ante el malestar es la sanción y no la escucha? Aquí reside el nudo problemático: existe una brecha profunda entre el ideal curricular de una formación socioemocional integral y la praxis docente cotidiana, a menudo desprovista de las herramientas hermenéuticas y metodológicas para descifrar y acompañar la vida afectiva del estudiantado.

Por lo tanto, el problema que nos ocupa no es cómo eliminar las conductas disruptivas, sino cómo **construir una praxis pedagógica basada en una epistemología de la escucha**. Se trata de un problema que es, a la vez, metodológico, ético y político. Requiere diseñar intervenciones que no busquen "disciplinar" al niño, sino dotar a toda la comunidad del aula de un lenguaje emocional común, transformando el conflicto de un obstáculo para el

aprendizaje en una oportunidad para el encuentro y la formación ciudadana.

Marco Teórico

Para desmontar la visión hegemónica de la disrupción como simple indisciplina, se requiere un andamiaje conceptual que nos permita reinterpretar el fenómeno. Nuestra propuesta se sostiene sobre una triangulación teórica que articula la dimensión psicológica del sujeto, la dimensión ética de la práctica docente y la dimensión política del currículo.

El primer pilar es, necesariamente, la **inteligencia emocional**. Lejos de reducirla a un manual de autoayuda, la entendemos en su sentido más profundo como una forma de *alfabetización afectiva* (Goleman, 1995). Conceptos como autoconciencia, autorregulación y empatía no son vistos como meras habilidades para el éxito individual, sino como las competencias fundamentales que posibilitan el reconocimiento y la gestión del propio mundo interior y, en consecuencia, la apertura al mundo del otro (Bisquerra & García, 2018). Sin este lenguaje para nombrar, comprender y navegar el flujo de las emociones, el malestar solo puede expresarse a través del acto disruptivo, que emerge como un grito mudo.

Sin embargo, una herramienta psicológica, por potente que sea, resulta estéril sin un propósito que la oriente. Aquí es donde anclamos nuestro segundo pilar: la **pedagogía crítica**. Retomando el concepto de **praxis** (Freire, 1970), entendemos la labor docente no como una aplicación técnica de estrategias, sino como un ciclo

dialéctico y permanente de acción-reflexión-acción transformadora. Desde esta perspectiva, la intervención en el aula deja de ser un mero ejercicio de "manejo de grupo" para convertirse en un acto político y ético. El docente no es un administrador de conductas, sino un acompañante crítico que, junto a sus estudiantes, indaga en las causas del conflicto para transformarlas. La inteligencia emocional, entonces, se convierte en la herramienta de esta praxis reflexiva.

Finalmente, este diálogo entre la herramienta psicológica y la praxis ética encuentra su validación y su mandato en el marco curricular vigente. La **Nueva Escuela Mexicana (NEM)**, con su explícito llamado a una formación humanista, inclusiva y orientada a la comunidad (SEP, 2022), provee el sustento filosófico y normativo para este tipo de intervenciones. Los ejes articuladores de la NEM, como el pensamiento crítico, la inclusión y la vida saludable, exigen precisamente una práctica docente que se haga cargo de la dimensión socioemocional del aprendizaje. Nuestra propuesta, por lo tanto, no es un añadido extracurricular, sino la materialización de los principios que el propio sistema educativo enuncia como su horizonte.

En síntesis, este marco teórico nos permite afirmar que atender las conductas disruptivas a través de la inteligencia emocional no es una estrategia de control, sino un acto de coherencia pedagógica. Es dotar a los estudiantes de las herramientas de Goleman para que puedan convertirse en los sujetos de la praxis de Freire, dentro del proyecto de comunidad que imagina la NEM.

Metodología

La naturaleza del problema —comprender e intervenir en la compleja trama de emociones y conductas del aula— demandaba un abordaje que trascendiera la simple medición para adentrarse en la interpretación. Por ello, esta propuesta se inscribe en el **paradigma sociocrítico**, materializándose a través de una metodología de **investigación-acción**. No se buscó estudiar a los sujetos desde una distancia objetivista, sino construir, junto a ellos, un proceso de reflexión y transformación de su propia realidad (Freire, 1970). El enfoque, por tanto, fue eminentemente **cualitativo**, adoptando el formato de un **estudio de caso** centrado en el grupo de cuarto grado de la Escuela Primaria "Alberto Echeverría Ferraez", en Hocabá, Yucatán.

El proceso de intervención se estructuró siguiendo el ciclo de la investigación-acción y se organizó en fases secuenciales, cada una con un propósito definido, adoptando el modelo de Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios (ABP).

1. **Fase de Diagnóstico:** El punto de partida fue una inmersión hermenéutica para comprender el clima emocional del grupo. Se utilizaron herramientas como los "círculos de diálogo", dibujos libres sobre la experiencia escolar y el "termómetro emocional". El objetivo no era etiquetar conductas, sino generar un espacio de confianza que permitiera a los estudiantes comenzar a nombrar sus sentires.

2. **Fase de Planeación:** A partir de los hallazgos del diagnóstico, se llevó a cabo una asamblea de aula donde, de

manera colectiva, se identificaron las situaciones conflictivas prioritarias. Esta fase fue crucial, pues el problema a resolver no fue impuesto por la investigadora, sino que emergió de la voz de los propios estudiantes, quienes codiseñaron la ruta del proyecto y establecieron acuerdos grupales.

3. **Fase de Desarrollo:** Constituyó el núcleo de la intervención. A través de una serie de actividades diseñadas exprofeso —como la creación de un "rincón de la calma", juegos de roles para practicar la empatía y la dramatización de cuentos sobre emociones—, se pusieron en práctica las estrategias de inteligencia emocional. La praxis se centró en la vivencia y la experimentación, no en la instrucción teórica.

4. **Fase de Socialización:** Para que la transformación no quedara encapsulada en el aula, se diseñaron actividades para compartir los aprendizajes con la comunidad escolar y familiar. La "Galería de emociones" y la redacción de cartas a sus familias permitieron a los estudiantes objetivar y comunicar su proceso, fortaleciendo el vínculo escuela-hogar.

5. **Fase de Evaluación y Cierre:** La evaluación fue concebida como un proceso formativo y continuo. Se utilizaron instrumentos como la observación participante (registrada en un diario de campo), el análisis del portafolio emocional de cada estudiante y una rúbrica de habilidades socioemocionales aplicada de forma procesual. El cierre se realizó mediante un círculo de reflexión, donde se valoraron los cambios no solo en la conducta, sino en la calidad de la convivencia y el discurso emocional del grupo.

En resumen, la metodología fue la encarnación del marco teórico: un dispositivo dialógico, participativo y

flexible que buscó en todo momento la coherencia entre el fin (la emancipación emocional y la convivencia justa) y los medios para alcanzarlo.

Resultados y Discusión

La implementación de la propuesta pedagógica en el aula de cuarto grado generó una serie de transformaciones cualitativas que, más que "solucionar" el problema de la disrupción, lo resignificaron. Los resultados se exponen no como evidencia de un éxito rotundo, sino como indicios de un proceso de humanización de la convivencia escolar.

Del Lenguaje de la Culpa al Léxico de la Emoción

El primer hallazgo tangible fue un desplazamiento en el discurso de los estudiantes para referirse a los conflictos. Inicialmente, en los círculos de diálogo, predominaba un lenguaje atributivo y de culpa ("él me pegó", "ella me molestó"). Tras las actividades de diagnóstico y el trabajo con herramientas como "El monstruo de colores", emergió gradualmente un léxico emocional. Los estudiantes comenzaron a articular sus experiencias desde el "yo siento": "Me sentí triste cuando no me dejaron jugar", "Sentí enojo porque tomaron mis cosas sin permiso".

Esta transición no es meramente lingüística; es una revolución cognitiva y ética. Al nombrar la emoción, el estudiante se apropia de su experiencia interna (Goleman, 1995) y deja de proyectar la totalidad del conflicto en el otro. Este paso es la condición de posibilidad para la empatía y el diálogo. Discutir desde la emoción y no desde la culpa desarma la defensividad y abre una vía para la comprensión mutua, un principio fundamental para la construcción de una

comunidad de aprendizaje como la que propone la NEM (SEP, 2022).

El Espacio como Tercer Pedagogo

La introducción de dispositivos espaciales como el "rincón de la calma" tuvo un impacto notable. Su uso, inicialmente sugerido por la docente, comenzó a ser autogestionado por los propios niños. Se observó que, ante un pico de frustración o enojo, los estudiantes acudían voluntariamente a este espacio no como un castigo (el tradicional "rincón"), sino como un refugio legítimo para la autorregulación.

Este resultado demuestra que la gestión emocional requiere de condiciones materiales y simbólicas. No basta con decirle a un niño "cálmate"; es necesario ofrecerle un entorno que habilite y dignifique esa calma. El espacio dejó de ser un contenedor pasivo de actividades para convertirse en un agente pedagógico activo que enseña, contiene y cuida. Esta es una manifestación directa de una praxis crítica (Freire, 1970) que transforma el ambiente para transformar al sujeto, demostrando que la convivencia pacífica también se construye a través de la arquitectura afectiva del aula.

La Emergencia del "Nosotros"

Quizás la transformación más profunda se observó en la dinámica grupal. Las asambleas de aula, donde se planificó el proyecto y se establecieron acuerdos, gradualmente cultivaron un sentido de corresponsabilidad sobre el clima escolar. Si al principio los conflictos eran vistos como problemas privados entre dos o tres individuos, hacia el final del proceso, el grupo comenzaba a intervenir como mediador. Frases como "¿Qué podemos hacer para que no vuelva a

pasar?" empezaron a sustituir a la simple acusación.

Este hallazgo es crucial, pues evidencia un movimiento desde una ética individualista hacia una ética del cuidado colectivo. Los estudiantes no solo aprendieron a gestionar *sus* emociones, sino que empezaron a comprenderse como parte de un tejido social cuya salud dependía del bienestar de todos sus miembros. Se trata del germen de una ciudadanía activa y empática, donde los problemas se abordan de manera dialógica y comunitaria, encarnando plenamente el espíritu de la formación que persigue el campo formativo "De lo humano y lo comunitario" (SEP, 2022).

En discusión, estos resultados sugieren que un enfoque en inteligencia emocional, enmarcado en una pedagogía crítica, logra más que reducir la frecuencia de conductas disruptivas: **politiza la vida afectiva del aula**. Enseña a los estudiantes que sus emociones importan, que tienen derecho a sentirlas y que, a través del diálogo y la cooperación, tienen el poder de transformar su entorno para hacerlo más habitable para todos.

Conclusiones

Al inicio de este recorrido, nos propusimos dislocar la mirada convencional sobre la conducta disruptiva, desplazándola de la categoría de indisciplina a la de síntoma. Hemos argumentado que detrás del acto que interrumpe, a menudo se esconde una emoción que busca, torpemente, un cauce para expresarse. La intervención pedagógica aquí esbozada, más que un recetario de técnicas para gestionar el aula ha sido un ejercicio de hospitalidad afectiva: un intento deliberado por crear un espacio donde todas las emociones,

incluso las más incómodas, tuvieran derecho de ciudadanía.

Los resultados nos permiten concluir que el impacto más significativo de una pedagogía centrada en la inteligencia emocional no es la supresión del conflicto, sino su transformación. Observamos cómo un léxico emocional comenzó a reemplazar el lenguaje de la culpa, cómo el espacio físico del aula se convirtió en un refugio para la autorregulación, y cómo emergió un sentido de corresponsabilidad que desplazó la reactividad individual. Estos hallazgos validan nuestra hipótesis inicial: al dotar a los estudiantes de herramientas para la alfabetización emocional, se cultiva el terreno para una convivencia más justa y dialógica.

Sin embargo, la conclusión más profunda trasciende el aula de cuarto grado. Esta experiencia nos obliga a interpelar directamente la formación inicial docente. No es posible materializar los ideales humanistas de la Nueva Escuela Mexicana si los futuros maestros no son, ellos mismos, sujetos emocionalmente alfabetizados. La inteligencia emocional, por tanto, no puede seguir siendo un tema marginal o un taller complementario en las mallas curriculares de las Escuelas Normales. Debe ser concebida como una **competencia ética y política transversal**, tan fundamental como la didáctica de las matemáticas o el dominio de la lectoescritura.

Este trabajo, entonces, cierra con una invitación y una provocación: a repensar la formación docente desde una pedagogía del cuidado y de la escucha. A formar maestros que no teman al conflicto, sino que sepan leerlo; que no busquen silenciar el malestar, sino acompañarlo. Porque solo

a través de la educación del corazón —como dirían los antiguos sabios— es posible transformar verdaderamente las realidades del aula y, con suerte, las de la sociedad que en ella se gesta.

Referencias

- Bisquerra, R., y García, E. (2018). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 91(32.1), 87-102.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126758>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Kairós.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). *Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. Gobierno de México.
https://revistadgepe.gob.mx/wp-content/uploads/2022/01/1_Marco-Curricular_ene2022.pdf

El desafío entre la práctica docente y la transición hacia la Nueva Escuela Mexicana

Ofelia de Guadalupe Ascencio Rico
ofiluasri@hotmail.com

Miriam Ivette Esquivel Zaldívar
miriamez04@gmail.com

Deidre Carolina Pérez Chi
dperezchi@gmail.com

Zoila Basulto Baz
zoila.basulto@certcaucel.edu.mx

Instituto Superior de Educación Normal del
Centro Educativo Rodríguez Tamayo (ISEN - CERT)

Resumen

La problemática central abordada en esta investigación, realizada por catedráticos de las licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar del Instituto Superior de Educación Normal del Centro Educativo Rodríguez Tamayo (ISEN - CERT), se centró en cómo los docentes formadores de las Escuelas Normales enfrentaron la **enseñanza y preparación** de sus alumnos del plan de estudios 2018 para sus **prácticas profesionales**, considerando la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). La metodología empleada fue de enfoque cualitativo. Los resultados manifestaron que la mayoría de los estudiantes normalistas experimentó dificultad para adaptar los contenidos a las **metodologías** vigentes de la NEM. Esto se debió a que los docentes de las escuelas de práctica (los maestros en servicio) estaban, al mismo tiempo, en un proceso inicial de conocimiento e implementación de estas nuevas metodologías. La mayor

resistencia se observó en el nivel de Educación Primaria. Los docentes de las escuelas de práctica, habituados a trabajar por asignaturas, solicitaron a los practicantes a fragmentar el trabajo por proyectos en sesiones que cubrieran contenidos específicos de cada asignatura, evitando así el trabajo auténtico por proyectos y la interdisciplinariedad que promueve la NEM. Por su parte, el nivel Preescolar enfrentó un doble desafío en el diseño de las planeaciones. Inicialmente, se usaban situaciones didácticas, pero se transitó a proyectos sociocríticos que no siempre se alineaban con el nivel de desarrollo de los niños. Estos proyectos, que a menudo abarcaban múltiples etapas y partían de una situación problemática, dificultaron la puesta en práctica y generaron una necesidad de modificar la práctica educativa de los futuros docentes. En esencia, la falta de consolidación de las nuevas metodologías en las escuelas de práctica fue el principal obstáculo para la preparación de los normalistas en el marco de la NEM.

Palabras clave

Formación docente, práctica profesional, Nueva escuela mexicana, trabajo por proyectos.

Planteamiento del problema

Es importante destacar el papel del docente formador en la práctica profesional, ya que es un promotor del cambio y su compromiso se manifiesta en su labor educativa, lo que le permite percibir las necesidades que requieren sus alumnos, al conocer el contexto en donde se desenvuelven, pero, para poder identificar las áreas de oportunidad y sus fortalezas, es primordial que elabore una autoevaluación de

su práctica, así como de su propia preparación profesional, todo lo anterior lo va alcanzando a través de la experiencia que va obteniendo en cada curso escolar en el cual se desarrolla.

Considerando lo anterior, el brindar esa experiencia a los futuros docentes, es fundamental, ya que les servirá de guía para considerar aquellos aspectos relevantes, como las características del grupo, su nivel de desarrollo, la forma de enseñanza, el tipo de estrategias que deben percibir para alcanzar su preparación profesional.

Este trabajo, realizado por catedráticos de las licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar del instituto superior de educación Normal del Centro Educativo Rodríguez Tamayo (ISEN-CERT), campus Cauce; pretende compartir el interés por dar a conocer los problemas que abordaron las generaciones del plan de estudios 2018, de las Licenciaturas en Educación Primaria y educación preescolar ante los desafíos de la nueva escuela mexicana, debido a que tenían que afrontar en su práctica docente un programa diferente, del cual se estaban formando, ya que son dos planes de estudio diferentes

Por lo anterior se planteó la siguiente problemática, de cómo enfrentaron los docentes formadores, de las escuelas normales la enseñanza y preparación de los alumnos que cursaron el plan de estudios 2018, en las escuelas de práctica, ante la implementación de la nueva escuela mexicana.

Marco teórico

El plan de estudios 2018 de las licenciaturas de Educación Primaria y Educación Preescolar, promueve la

importancia de que la investigación educativa continúa siendo un pilar importante en la formación del futuro docente, ya que como objeto de estudio, de conocimiento o intervención, la práctica docente requiere del uso riguroso de herramientas para sistematizar y organizar distintos tipos de información que permitan construir explicaciones más profundas de los problemas educativos que se presentan en el ámbito escolar.

En la actualidad, la profesión docente está experimentando cambios sin precedentes. Los nuevos escenarios para la profesión docente determinarán los énfasis en la formación inicial, así como los efectos de ésta en el desarrollo profesional, de ahí que valga preguntarse acerca del tipo de saberes, conocimientos y experiencias que se requieren para fortalecer el perfil de quienes se integrarán al servicio educativo:

Muchos son los desafíos que los docentes enfrentan en los diferentes contextos, roles y funciones que desempeñan cotidianamente. Asegurar que los alumnos aprendan, resulta, en sí misma, una tarea compleja; lograrlo en condiciones inéditas, cambiantes y de incertidumbre, agrega mayores exigencias al tipo de decisiones pedagógico-didácticas que éstos tienen tomar para ofrecer respuestas más asertivas a su tarea como educador. (SEP 2018)

Los nuevos escenarios de la profesión docente demandan que el estudiantado normalista se reconozca como personaje central de la transformación socioeducativa, cuya participación es factor fundamental en el proceso educativo y en las diversas tareas que como formador realiza en su trabajo cotidiano. En concordancia con el enfoque y los

principios que sustentan los Planes y programas de estudio vigentes, las maestras y maestros egresados estarán en posibilidad de construir en equilibrio su actuar y la propuesta didáctica para lograr el aprendizaje, a fin de revitalizar la práctica docente. (SEP 2022)

Tal es el caso de la permanencia del curso Asesoría para la investigación que dentro de la malla curricular se hace presente, la cual no se ve como tal ya que se enfoca en la metodología de investigación.

De este modo, el desarrollo de competencias para la investigación sugiere una actuación deliberada de la persona que investiga. La necesidad de explicar y comprender conduce a focalizar y delimitar objetos de estudio, sea para explorar, describir, interpretar, analizar, comparar, contrastar o intervenir (SEP, 2018).

Debido a los cambios y a partir de las necesidades de los tiempos actuales, surge la necesidad de ir promoviendo una formación más integral y coherente, así surge la nueva escuela mexicana.

La NEM reconoce que el aprendizaje es un proceso múltiple que ocurre dentro y fuera de la escuela y que se desarrolla durante toda la vida. Las maestras y maestros serán formados en los diferentes tipos de educación para llevar a la práctica las metodologías de enseñanza, con la finalidad de transformar efectivamente el aula.

La cual se logrará a través de programas de formación inicial de docentes con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, que permitan generar una cultura de paz y promoción del civismo, acercamiento al arte, a la ciencia y a la cultura; atención a la interculturalidad y fortalecimiento

de las lenguas nacionales indígenas; fomento a la activación física, la práctica del deporte y la educación física.

La NEM tiene como ejes del proyecto educativo la equidad y la excelencia en educación. Estos dos principios son la base para que se coloque en el centro a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes para garantizar una cobertura universal.

Para ello, el Estado debe asegurar que los docentes tengan la debida formación y capacitación, proporcionar los recursos necesarios para contar con instalaciones adecuadas y dotar de materiales educativos que permitan generar de una mejor manera los conocimientos para el desarrollo integral de los educandos.

Además de que toma como base el artículo tercero, el cual menciona la importancia de la educación para la transformación del país, por lo que destaca la relevancia de la formación inicial de las escuelas normales las cuales requieren analizar y promover la mejora del modelo educativo de la nueva escuela mexicana para resignificar la educación de los alumnos con un enfoque holístico, es decir integral que desarrolle la identidad nacional, democrática equitativa, inclusiva e interculturalidad, poniendo énfasis en las perspectivas de género y respecto a los derechos humanos, las libertades y la cultura de paz para promover los valores humanos, el desarrollo socioemocional y la mejora continua de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

De igual manera la ley general de educación menciona a través de su artículo 96. Las personas egresadas de las instituciones formadoras de docencia contarán con el conocimiento de diversos enfoques pedagógicos y didácticos

que les permita atender las necesidades de aprendizaje de niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

En los planes y programas de estudio de las instituciones de formación docente, se promoverá el desarrollo de competencias en educación inicial y con enfoque de inclusión para todos los tipos educativos; asimismo, se considerarán modelos de formación docente especializada en la educación especial que atiendan los diversos tipos de discapacidad.

Todo lo anterior permite que la estrategia nacional de mejora de las escuelas normales propone entre sus principios rectores:

La generación de procesos pedagógicos que trasciendan la condición del docente como transmisor de información hacia un docente que sea constructor de conocimientos y de experiencias significativas, en un acto ético basado en el principio que quien enseña aprende porque retoma los saberes contextualizados de sus estudiantes.

La revalorización del magisterio que reconoce a las maestras y los maestros como agentes de transformación social y se traduce en la acción del Estado para el diseño, elaboración y aplicación de medidas que mejoren las condiciones en las que realizan su función y contribuyan al máximo logro de aprendizaje y desarrollo integral de los educandos.

Así como la participación de la comunidad de las instituciones formadoras de docentes para la construcción colectiva de sus planes y programas de estudio, con especial atención en los contenidos regionales y locales, además de los contextos escolares, la práctica en el aula y los colectivos

docentes, y la construcción de saberes para contribuir a los fines de la Nueva Escuela Mexicana.

Destaca además la importancia de la formación integral, capacitación y actualización constante de los formadores de futuras maestras y maestros.

Considerando lo anterior se moderniza el acuerdo 16/08/22 que menciona, el perfil de egreso, del cual se origina el diseño del plan y programa de estudios de la educación normal, en este apartado se detalla los conocimientos, capacidades y habilidades, actitudes y valores que deben demostrar poseer los futuros docentes, además de manifestar un interés genuino por la enseñanza y el aprendizaje, el trabajo comunitario, es decir con toda la comunidad escolar.

La malla curricular del Plan y programa de estudio se organiza en cinco trayectos formativos, los cuales son un conjunto de espacios integrados por distintos cursos que constituyen un currículo interdisciplinario y contextualizado, que aportan conceptos, teorías, métodos, procedimientos y técnicas en torno a un propósito definido para contribuir a la preparación pedagógica, didáctica y profesional de las y los estudiantes. El trayecto formativo 3, denominado Práctica profesional y saber pedagógico, visibiliza que es en contextos reales de práctica donde las y los estudiantes en formación demuestran los saberes pedagógicos y disciplinares heurísticos y axiológicos que están adquiriendo en la Escuela normal, de ahí surge la necesidad como docentes formadores de formadores, de actualizar términos, ideas y contenidos para vincular los conocimientos del Plan de estudios 2018 que estudiaban los

alumnos con los nuevos conceptos que solicita el Programa 2022 con la nueva escuela mexicana.

También se recalca la importancia de las prácticas docentes, pues ofrecen la oportunidad de organizar comunidades de aprendizaje en las que tiene tanto valor el conocimiento y experiencia de formadores de formadores de la Escuela Normal, como las maestras y los maestros titulares de las escuelas de práctica y el estudiantado normalista, bajo la premisa de que el saber y el conocimiento se movilizan si se colocan en el plano del diálogo de saberes, el debate y el análisis colectivo. De esta manera, las prácticas profesionales permiten construir estrategias de acompañamiento específico por parte de cada docente que forma y de las y los profesionales de las escuelas de práctica.

Las prácticas profesionales permiten analizar contextos; situaciones socioeducativas para encontrar las relaciones entre la Escuela Normal y las instituciones de práctica profesional con la comunidad; así como aspectos pedagógicos, didácticos, metodológicos e instrumentales asociados a los enfoques vigentes de la educación básica. Contribuirán a establecer relaciones cercanas y sensibles con la realidad escolar, la teoría y los procedimientos para la enseñanza (Acuerdo 16/08/22).

El presente representa un encuentro de saberes, trayectorias y gusto por la investigación desde diferentes miradas. Nace de un interés genuino por habilidades inherentes del ser humano como la observación, la curiosidad, el deseo de aprender, la formulación de preguntas, la búsqueda de explicaciones y construcción de comprensiones cada vez más amplias de lo que somos como

personas. Justo esta idea humanizadora es la que detona esta obra que se enmarca en una institución formadora de docentes.

Metodología

Esta investigación adopto un enfoque cualitativo, a través del cual se realizó una serie de encuestas y entrevistas a los futuros egresados de la generación del plan de estudios 2018, de las licenciaturas de educación primaria y preescolar, a partir del análisis de los resultados obtenidos, se pudieron corroborar los supuestos relevantes, los cuales se sustentan en el marco teórico tales como el artículo tercero, el acuerdo 16/08/22, la ley general de educación entre otros sustentos.

Los participantes de esta investigación fue una población de 56 alumnos de ambas licenciaturas los cuales iniciaron con el plan 2018 hasta concluir en el 2025, con la implementación del enfoque de la nueva escuela mexicana.

El análisis de los datos se realizó al identificar las ideas comunes entre los participantes, para poder estructurar los resultados.

En las acciones que se realizaron para atender la problemática fue en dos vertientes la primera fue por parte de la institución formadora, la cual proveyó de talleres y cursos en los que invitó a expertos para que explicaran y se analizaran los temas y contenidos relevantes y en el profesional a través de colegiados docentes y de tutores, así como asesorías, enfatizando el compromiso de ambas partes.

La duración de los talleres fue realizada en varias sesiones las cuales establecían temas según la necesidad, enfatizado el enfoque de la nueva escuela mexicana,

detallando la importancia de identificar las situaciones problemáticas que se manifiestan en la comunidad escolar donde se desenvuelve.

Los expositores invitados comunicaron, argumentaron y expresaron la importancia de la nueva escuela mexicana, destacando la revalorización del magisterio y de cómo esta va promoviendo la excelencia en la calidad educativa con un enfoque humanista.

Resultados

Los resultados obtenidos en la investigación manifestaron que la mayoría de los alumnos presentaron dificultad en adaptar los contenidos con las metodologías vigentes, ya que los docentes de las escuelas de práctica comenzaban a conocerlas y a implementar en su práctica diaria.

Se pudo percibir que donde hubo más resistencia fue en nivel de educación primaria, ya que los docentes de las escuelas de práctica manejan asignaturas y al promover el trabajo por proyecto, los practicantes debían de dividirlo por sesiones y enseñando determinados contenidos como asignatura evitando el trabajo por proyectos y la interdisciplinariedad.

En el nivel preescolar se enfrentó un doble desafío en el diseño de las planeaciones las cuales se trabajaban en un inicio a través de situaciones didácticas, para posteriormente trabajar a través de proyectos socio críticos los cuales no respondían al nivel de desarrollo de los niños, ya que la mayoría de estos abarcaba varios momentos o etapas las cuales dificultaban su puesta en práctica, además de que se

tenía como base una situación problemática, propiciando una modificación en la práctica educativa.

En ambos niveles educativos los alumnos destacaron que los docentes tutores de las escuelas de práctica no tenían un conocimiento pleno del nuevo plan y programa de estudio, lo que generaba confusión en los aspectos que se pretendían favorecer, ya que antes se manejaban aprendizajes esperados, y actualmente son procesos de desarrollo de aprendizaje los cuales manifiestan los niveles de conocimiento, habilidades y destrezas que deben de tener los alumnos, y eran confundidos, al considerarlos por grado educativo

Discusión

Los docentes en formación pudieron realizar una práctica educativa de manera eficiente, respondiendo a las necesidades y contexto del aula, ya que contaron con docentes formadores comprometidos con la signatura que desarrollan.

De igual manera se logró con base en una comunicación asertiva, es decir de escuchar las ideas y comentarios, así como las experiencias que experimentan día con día, los docentes formadores, y la de ellos mismos, en su práctica diaria, de esta manera este intercambio de información enriqueció el proceso, al brindar a los futuros docentes el conocimiento necesario, que les permitiría el realizar una práctica educativa exitosa, acorde a los nuevos enfoques que solicitaba la nueva escuela mexicana.

Es decir, el tener las herramientas necesarias, que sus docentes en formación les proporcionaron a través de los colegiados y que de manera autónoma y creativa ajustaron o

adecuaron los contenidos que pedía el plan de estudios 2018 y los vincularon con el del plan de estudios 2022 y así como al enfoque de la nueva escuela mexicana, les permitió obtener una mayor confianza y seguridad, en el diseño de sus planeaciones y de poner en práctica las estrategias que les permitirían alcanzar los procesos de desarrollo del grado que estaban atendiendo.

Es importante destacar un aspecto relevante de la nueva escuela mexicana, es la revalorización del docente, como agente promotor del cambio, con autonomía pedagógica, lo que permitió en cierta manera al futuro docente, como al docente formador realizar las adecuaciones pertinentes para que el proceso de enseñanza y aprendizaje se realice de una manera eficiente y acorde a las características y necesidades del grupo y adecuadas al contexto donde se desenvuelven.

Es por lo que la institución formadora de docente promueve la autonomía docente, permitiendo a los docentes formadores considerar la información necesaria que facilitara a los futuros docentes tomar las mejores decisiones pedagógicas que les permitieran realizar unas prácticas pertinentes.

Conclusiones

La revalorización del docente se ve reflejado en el compromiso de las maestras y los maestros formadores ya que se expresa en la confianza que cada docente puede hacer en su asignatura para atender las diversas situaciones problemáticas que se presentan.

En cada curso se considera la posibilidad de una

intervención creativa, intercultural y situada, ya que esta va cambiando, es por lo que el responsable del curso en la Escuela Normal implementa y propone la utilización de estrategias, situaciones o actividades de aprendizaje y enseñanza, en función de las características, necesidades y posibilidades de sus estudiantes, de la institución y el contexto comunitario. Es decir, con base en su experiencia y formación, la maestra o el maestro responsable del curso puede retomar la propuesta que se le presenta y adecuarla, a condición de que, efectivamente, favorezca el logro de las capacidades propuestas en el curso. (acuerdo 16/08/22).

La NEM promueve la autonomía docente para que los maestros puedan tomar decisiones pedagógicas basadas en su conocimiento y experiencia, cuestionando métodos y herramientas para mejorar su práctica, se busca que los docentes sean agentes de cambio, capaces de adaptarse a las necesidades de los estudiantes y del contexto educativo.

Además de que promueve que los maestros en formación sean maestros activos, comprometidos y en constante actualización para transformar las prácticas educativas hacia la inclusión, al equidad y la justicia social, por lo tanto, la formación de docentes debe enfocarse en dotar a los estudiantes de herramientas para contextualizar los aprendizajes, poder gestionar ambientes de aprendizaje donde se desarrolle el pensamiento crítico, la autonomía profesional y estrategias didácticas que respondan las necesidades y realidades de las comunidad donde se desenvuelvan.

Como formadores de docentes, es importante tener un compromiso real con nuestra asignatura que es la práctica

docente, ya que somos nosotros los encargados de proporcionarles a nuestros alumnos las herramientas pertinentes para que puedan ejercer una práctica educativa apegada a la realidad y a los cambios que la educación requiere independientemente del Plan de Estudios que estudien.

Referencias

- Secretaría de Educación Pública (2018). *Aprendizaje en Servicio. Licenciatura en Educación Preescolar Plan de estudios*, SEP
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de Estudios 2022 Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales Programa del curso Aprendizaje en el Servicio Séptimo semestre*. SEP
- SEP (2019). *Acuerdo Educativo Nacional: Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales*

Descolonizar la formación de profesionales de la educación: una tarea pendiente

Justo Germán González Zetina,
justo.gonzalez @upnmda.edu.mx
UPN, Unidad 31-A, Mérida, Subsede Peto.

Resumen

En este trabajo compartimos algunas reflexiones con base en nuestras experiencias dentro de la formación de docentes, así como de otras profesiones educativas. Estas reflexiones surgen del entrecruce de esas experiencias y los hallazgos derivados de dos investigaciones realizadas durante el año sabático entre el 2024 y 2025, y en la que uno de los referentes centrales era la Nueva Escuela Mexicana. Desde nuestra perspectiva, los programas y proyectos educativos interculturales en México surgidos a fines del siglo pasado han respondido a lo que algunos autores llaman “interculturalidad funcional”, en tanto que se reconoce la diversidad y la diferencia cultural, pero no se trastocan las estructuras de dominación que sostienen las desigualdades. En este sentido, este proyecto aún vigente en nuestras concepciones y prácticas de educación intercultural requiere una revisión autocrítica que permita la formación de profesionales de la educación que contribuyan a generar, en su práctica profesional, proyectos educativos decoloniales. Esto es, pensar la decolonialidad en la educación implica, por un lado, dismantelar las desigualdades constituidas por cuestiones de raza, etnia, género, sexo, edad, capacidades o condición social; pero por el otro, requiere la cancelación del corpus normativo, como de las instituciones que sostienen

esas desigualdades, lo que pone a los centros educativos ante el reto de propiciar una educación que haga de la interculturalidad crítica su praxis cotidiana y que contribuya a construir un horizonte de posibilidad alterno al dominante. Para desarrollar nuestros planteamientos partimos del análisis del “giro decolonial” y de las categorías curriculares que nos parecen claves centrales del proyecto que la Nueva Escuela Mexicana ha planteado en el Plan de Estudio de la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022; posteriormente, hacemos un breve recuento de cuáles son los desafíos que este programa formativo de la educación básica le plantea al sistema formador de profesionales de la educación, para concluir con algunas reflexiones que apunten a perfilar una formación en perspectiva decolonial en este ámbito.

Palabras clave

Autonomía, decolonialidad, diversidad, interculturalidad crítica.

El Discurso Decolonial de la Nueva Escuela Mexicana

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) ha trastocado, no sólo las concepciones de lo que ha significado el currículum en nuestro país sino, sobre todo, lo que hemos considerado como el conocimiento escolar y su racionalidad, sus fuentes legítimas, la manera de concretarlo en las aulas y su manera de evaluarlo, como también las formas de organización, las de gestión pedagógica y administrativa, de tal manera que sean consecuentes con una praxis pedagógica crítica. Por otra parte, también se ponen en entredicho las subjetividades hegemónicas y su valoración modelizada de raza, género,

sexualidad y etnia, entre otras; como el tradicional papel de las y los docentes y el de las comuneras y comuneros en la definición del currículum, quienes pasan de ser usuarios a ser protagonistas, junto con las niñas, los niños y los jóvenes en la definición de la praxis pedagógica.

Con base en lo anterior, nos atrevemos a valorar la propuesta desarrollada en el Plan de Estudio de la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria, como un *giro copernicano*, en consideración de que sus fundamentos dan un vuelco radical a la racionalidad dominante en los currícula propuestos en los regímenes anteriores, al descentrar los núcleos hegemónicos, consecuencia de la modernidad, como el proyecto universal civilizatorio por excelencia. Este descentramiento, desde nuestra perspectiva, se organiza a partir de proyecto decolonial que sustenta, como una de las categorías fundacionales centrales, el currículum actual de la educación básica en nuestro país.

Para analizar las implicaciones de este *giro*, proponemos acudir, como eje central, a la categoría de *autonomía*, la cual nos parece fundamental para el desarrollo educativo del nuevo Plan de Estudios, y la cual, junto con los conceptos de diversidad, interculturalidad crítica, *lo común*, inclusión y pensamiento crítico, constituyen el denso tejido que enmarca esa praxis pedagógica tan necesaria para una educación liberadora.

El Giro Decolonial y su Expresión en la Educación Básica

El denominado “giro decolonial”, el cual no ha estado exento de críticas en el contexto latinoamericano (Zapata Silva, 2018), plantea la necesidad de dismantelar la

hegemonía construida en el proceso de desarrollo del proyecto de la modernidad en nuestro continente, el cual termina por menospreciar las tradiciones culturales de los pueblos indígenas conquistados durante el proceso de colonización.

Este poder colonial

Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbito y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia social cotidiana y a escala societal (Aníbal Quijano, 2000, p. 342, en SEP, 2023, p. 46).

En este sentido, Como afirma Catherine Walsh (2009, p. 38-39), la perspectiva descolonizadora implica la apelación a la "legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto" por lo propio, "alienta la creación de otros modos de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir" (en SEP, 2023, p. 45).

Este giro en la formación de ciudadanía en nuestro país implica dismantlar como modelo único autoproclamado "universal" de la realidad, como referente del ser de los sujetos y sus identidades, el conocimiento, los lenguajes, las formas de relación, los valores, las finalidades y los procesos de continuidad y futuro constituido por la matriz eurocéntrica con su proyecto de modernidad. Es decir, por un lado, es necesario el reconocimiento y valoración de lo propio y, por otro, su inclusión en los procesos educativos para su apropiación crítica en diálogo con las racionalidades dominantes.

De acuerdo con Walsh (2012) la colonialidad cruza

todos los aspectos de la vida y "su operación puede ser más claramente entendida a partir de cuatro áreas o ejes entrelazados": la colonialidad del poder, del saber, del ser y la cosmogónica.

La colonialidad del poder

El primer eje – la colonialidad del poder – se refiere al establecimiento de un sistema de clasificación social basada en la categoría de "raza" como criterio fundamental para la distribución, dominación y explotación de la población mundial en los rangos, lugares y roles de la estructura capitalista-global del trabajo, categoría que – a la vez – altera todas las relaciones de dominación, incluyendo las de clase, género, sexualidad, etc. (Walsh, 2012, p. 67).

En relación con este primer eje, la perspectiva ético-política declarada en el Plan 2022, plantea que lo nacional "tiene que reposicionarse como el espacio *de lo común desde la diversidad* que caracteriza un país como México" (SEP, 2022, p. 6). En primer lugar, este reposicionamiento implica una propuesta ético-política que busca la democratización de la escuela "desde adentro y desde abajo", en la que "maestras y maestros, estudiantado y familias construyen su sentido específico en la cotidianidad de sus acciones (Gadotti, 2013), lo que permite construir procesos formativos y escolares desde la diversidad cultural, territorial, epistemológica, ambiental y social (en SEP, 2024, p. 22). Pues como señalan Lavat y Dardot (2015):

(...) el término <común> es particularmente apto para designar el principio político de una coobligación para aquellos que están comprometidos en una misma

actividad.

(...) para designar el hecho de que haya hombres que se comprometen juntos en una misma tarea y produzcan, actuando de ese modo, normas morales y jurídicas que regulan su acción (s/p)

Esto es que, lo *común* es una construcción entre sujetos diversos que comparten un espacio y tiempo específicos, situados históricamente. Es un proceso en el que se constituyen como sujetos colectivos en tanto crean las reglas para su convivencia y subsistencia, sin menoscabo de sus diferencias como seres humanos.

La experiencia escolar que se desprende de estos procesos diferenciados expresa el contexto formativo real de cada escuela en el que las maestras y maestros ejercen la enseñanza, ponen en juego sus saberes docentes y contextualizan el currículo, al mismo tiempo que es la condición para que las y los estudiantes se apropien, cada uno a su manera, de la cultura universal, la ciencia, los valores y las distintas formas de vivir y convivir (SEP, 2024, p. 22).

Este giro dismantela las estructuras jerárquicas heredadas del régimen conservador basadas en un sistema de cargos sostenidos por “competencias o credenciales académicas”, en el mejor de los casos, y que ubican el poder de decisión con base en el lugar ocupado en la estructura. Dentro de esta perspectiva, la democratización del proceso educativo en donde todos los participantes tienen capacidad de decisión, en la que todos son sujetos y no objetos de la enseñanza, busca instalar en cada centro educativo una praxis pedagógica donde el poder es compartido por los

involucrados en la actividad y no deriva de una clasificación por edad, género, rango social o económico, color de piel, convicciones religiosas o de otra índole, “a partir del reconocimiento del carácter público de las escuelas formadoras de ciudadanas y ciudadanos con un profundo sentido de construcción colectiva vinculada a la comunidad en sus múltiples concepciones” (SEP, 2024, p. 14).

Uno de los soportes curriculares importantes en el giro decolonial que Plan propone, lo podemos ubicar en el eje articulador de interculturalidad *crítica*, el cual, como veremos más adelante, orienta las acciones educativas para caminar hacia una pedagogía decolonial. Respecto a las relaciones de poder, este eje asume la existencia de las relaciones asimétricas construidas desde la mirada colonial y reconoce que

se hacen presentes en los espacios escolares donde se expresan como relaciones de poder que jerarquizan a las personas, distribuyendo de manera desigual y asimétrica los beneficios y el prestigio social en favor de unas y unos; todo en detrimento de otras y otros. La escuela, consciente de esta situación, asume la responsabilidad de reconocer las formas específicas como tales asimetrías se hacen presentes, y se propone la búsqueda de soluciones para superarlas (SEP, 2023, p. 39).

Cerraríamos este planteamiento señalando que, en tanto que el Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica 2017 proponían “Fortalecer el liderazgo directivo” y “Reforzar las supervisiones y los servicios de asistencia y acompañamiento técnicos” (SEP, p. 37), el Plan 2022

propone una gestión autorregulada por lxs participantes, que requiere una transformación administrativa y de gestión que lleve a “fortalecer la capacidad de las instituciones educativas del Estado para construir un proyecto educativo en cada escuela, involucrando a cada Consejo Técnico Escolar” (SEP, 2024, p. 13).

De acuerdo con Philippe Meirieu (2020, Pp.1 I6-117) la educación debe fijarse como objetivo que los sujetos puedan, al mismo tiempo, "pensar por sí mismos" para resistir todas las formas de influencia y control, y asociarse entre sí para el bien común. Es el papel de la autoridad educativa crear las condiciones para ello y, a su vez, corresponde a los docentes, las y los estudiantes y familias hacer que las cosas sucedan (en SEP, 2023, p. 32)

Luego entonces, no se trata de “*tener gestores con liderazgo y acompañantes atentos que vigilen el buen desempeño del docente*”, sino de contribuir a la construcción de colectivos autogestivos ya que, “Para la Nueva Escuela Mexicana, lo común se entiende como un principio de corresponsabilidad y coparticipación entre aquellos miembros de la comunidad escolar que están comprometidos con la formación y emancipación de las y los estudiantes (SEP, 2024, p. 23). Para ello, “junto con los adultos, las y los estudiantes participan activamente en la construcción social de la escuela y su entorno (SEP, 2024, p. 20).

Estos preceptos curriculares, sin duda, requieren que las autoridades educativas sustituyan “los mecanismos verticales y jerárquicos de decisión por otros que privilegien la horizontalidad, el diálogo y la deliberación en la toma de

decisiones en todo el sistema educativo (SEP, 2023, p. 32).

La colonialidad del saber

Este eje de la colonialidad nos remite a las valoraciones y concepciones que construimos en relación con el conocimiento –y sus formas para producirlo– que consideramos como válidas, importantes e imprescindibles y que, por lo tanto, debe ser aprendido en la formación de todo sujeto. En ese sentido, cuando hablamos de la colonialidad del saber hacemos referencia a que nuestro currículum es

el posicionamiento del eurocentrismo como orden exclusivo de razón, conocimiento y pensamiento, lo que descarta y descalifica la existencia y viabilidad de otras racionalidades epistémicas y otros conocimientos que no sean los de los hombres blancos europeos o europeizados (...). Usándolo como dispositivo de dominación, la colonialidad penetra y organiza los marcos epistemológicos, academicistas y disciplinares (Walsh, 2012, 67).

De acuerdo con Tubino (2019), la imposición llevada a cabo bajo por durante el proceso de colonización a través de acciones violentas sobre los pueblos colonizados, generó un conjunto de estructuras simbólicas que están “en la base de la violencia epistemológica existente y de las formas perversas de relacionamiento intercultural actualmente persistentes” (Tubino, 2019, párr. 8)

Las estructuras simbólicas que generan la descalificación y menosprecio epistémico “Se trata de formas institucionalizadas de validación y exclusión a priori de, no solo saberes tradicionales no academizados, sino de las personas que los representan y portan. Las universidades

latinoamericanas convencionales son una clara expresión de ello” (Tubino, 2019, párr. 8).

Para Raúl Fornet-Betancourt (2009), esta violencia se caracteriza por

un contexto epistemológico ocupado, invadido, por la cultura científica dominante, entendiendo por ésta no solamente una constelación abstracta de saberes más o menos relevantes para el ser humano y su estar hoy en el mundo, sino también como un dispositivo de concentración de poder que condiciona e hipoteca la producción misma de conocimiento, así como su transmisión, su administración, su empleo, su organización e institucionalización”(en Tubino, 2019, párr. 8).

En respuesta a la colonialidad epistémica el Plan 2022 plantea como uno de sus fundamentos, “La comunidad como el núcleo integrador de los procesos de enseñanza aprendizaje”. Entre las razones de esta propuesta

es que la escuela debe considerar los conocimientos y saberes socialmente contruidos de la vida comunitaria por las y los estudiantes, así como el sentido que ellos le dan en el proceso de enseñanza y aprendizaje para discutir e inclusive problematizar el contenido del Plan y los Programas de Estudio a la luz de la realidad concreta que viven (SEP, 2024, p. 79).

Este reconocimiento y valoración de los saberes comunitarios tiene varias implicaciones interesantes pues: a) incluye conocimientos no académicos, o científicos, como conocimientos legítimos para “educarnos”; pero también

valora a los portadores de esos saberes. b) coloca en términos de horizontalidad al currículum “oficial” con los aprendizajes locales ya que “se le concede igual valor al aprendizaje y a la enseñanza que se realiza en espacios de la comunidad local, como el realizado en el aula o en cualquier otro espacio de la escuela” (SEP, 2024, p. 82).

La colonialidad del ser

En relación con los sujetos y sus identidades, el Plan de Estudio 2022 asume la importancia de dismantelar las concepciones del conservadurismo europeo, profundamente arraigadas como consecuencia del proceso de la colonialidad, al proponer “Construir una propuesta curricular con una verdadera unidad nacional desde la diversidad de sus grupos, organizaciones, pueblos y sujetos” (SEP, 2022, p. 9); así como “Desarrollar un planteamiento curricular pertinente con la diversidad social, territorial, lingüística y cultural del profesorado, así como de las y los estudiantes” (SEP, 2022, p. 9).

Esta diversidad es concebida en el currículum desde un conjunto de diferencias de distinta naturaleza como son las correspondientes a la edad (niñas, niños, adultos mayores, jóvenes); el género (mujeres y hombres); el origen étnico (pueblos indígenas y afromexicanos); ciudadanía (extranjeros, migrantes, refugiados, asilados y desplazados); sexo genérica (personas trans, intersexuales y queers, entre otras y otros); con capacidades diferentes incluyendo las personas con aptitudes sobresalientes; “todas y todos inscritos en diversos grupos urbanos o rurales pertenecientes a distintas clases sociales que reclaman una visión plural, incluyente y participativa en el ejercicio pleno

de sus derechos humanos (SEP, 2022, p. 16).

Este reconocimiento y valoración de la diversidad humana están basados en el derecho humano a la educación como el principio fundamental de la política educativa nacional (SEP, 2024, p. 61), puesto que, para el Plan 2022, el propósito de la educación no reside meramente en la acumulación de “conocimientos significativos” o el “desarrollo de competencias”, sino

implica brindar una educación democrática, crítica y emancipadora que les impulse a aprender a aprender de otras y otros, preocupados por su desarrollo individual y el de su comunidad, sin que el color de la piel, la orientación sexual, las preferencias ideológicas y culturales, el origen étnico, la localización de la escuela, la condición migratoria y económica o vivir con una discapacidad sea condición para interrumpir su trayectoria formativa o ser excluidos de ésta (SEP, 2024, p. 62).

Y aunque no podemos negar que las reformas anteriores establecieron como políticas la universalización de la educación básica, la permanencia, la inclusión, el reconocimiento de la diversidad y la interculturalidad, éstas estaban atravesadas por perspectivas instrumentales, imperiales y afines al desarrollo del neoliberalismo global.

Este tratamiento de las relaciones interculturales termina por ser funcional a las estructuras de poder instaladas (Walsh, 2012), y mantener “formas perversas de relacionamiento social {que} se estructuran a partir de estereotipos estigmatizadores y de modelos de jerarquización de las personas interiorizados subjetivamente

de manera involuntaria y no deliberada en los procesos de socialización primaria y secundaria (Tubino, 2019, párr. 11).

La colonialidad cosmogónica

El último eje, uno que ha sido tema de poca reflexión y discusión, es el de la colonialidad cosmogónica de la madre naturaleza y de la vida misma. La que encuentra su base en la división binaria naturaleza/sociedad, descartando lo mágico-espiritual-social, la relación milenaria entre mundos biofísicos, humanos y espirituales – incluyendo el de los ancestros, espíritus, dioses y orishas –, la que da sustento a los sistemas integrales de vida, conocimientos y a la humanidad misma (en Walsh, 2012, p. 68).

Al respecto, Lenkersdorf (2002) –estudioso de la lengua tojolabal plantea que entre la cultura eurocéntrica y la de los pueblos indios americanos “se manifiesta con claridad la diferencia de las dos cosmovisiones que podemos tener de la realidad (p. 5)

En ese sentido, lo que ha dominado es una cosmovisión antropocéntrica en la que el ser humano (hombre, blanco y heterosexual) es la creación por excelencia y se encuentra por encima de todos los demás seres que existen en el mundo (mujeres, indígenas americanos, afrodescendientes, sexualidades alternativas, animales, montañas, astros etc.). Desde esta supremacía se otorgan el poder para poseerlos, hacer el uso que consideran necesario y, por sus diferencias, sojuzgarlos o menospreciarlos. Por el contrario, existen otras concepciones, valoraciones, sentimientos y formas de relación con el cosmos que no

comparten esta perspectiva. Como ejemplo cercano, tenemos lo planteado por Morales Damian (2010) al referirse a la cosmovisión maya al señalar que

La población humana coexiste con la población vegetal, animal, mineral y meteórica en un intercambio biológico que se expresa en mitos y rituales específicos. Para el pensamiento maya, cuerpo y naturaleza son un solo territorio, el territorio de lo sagrado (p. 279).

Es decir, los seres humanos mantienen una relación de interdependencia pensada como sujeto entre sujetos, ya que todos los seres tienen corazón y ello “explica por qué la conquista significó, no sólo dominar al grupo humano sino sojuzgar a la Madre Tierra (Morales Damián, 2010, p. 286).

En síntesis, podemos afirmar que en las concepciones mayas subyace la idea del hombre como parte de la naturaleza, la cual, además de ser pensada como una totalidad de entidades vivas, que sienten, que “tienen corazón”, en sentido contrario al del pensamiento eurocéntrico,

el hombre no domina la naturaleza, sino dialoga con ella para aprovechar sus recursos” (Morales Damián, 2010, p. 290). Por ello, “Pedir permiso” y “Agradecer” con ofrendas, no es resultado de la ignorancia o el pensamiento mágico de un pueblo atrasado, sino la construcción de un comportamiento ético que se expresa en las prácticas vigentes entre los campesinos mayas para el trabajo del monte, la milpa, la caza (en González Zetina, 2023, p. 13).

Frente a este eje de la colonialidad, algunas de las premisas curriculares que el Plan de 2022 propone para

acercarse al giro decolonial, de nueva cuenta las encontramos en el eje articulador de interculturalidad crítica, en el que se expresa la importancia de generar formas de convivencia con la naturaleza a partir de:

Enseñar y aprender conocimientos y saberes desde diversos fundamentos conceptuales que permiten a las y los estudiantes pensarse a sí mismos en coexistencia con los otros y el medio ambiente.

÷ Que la formación recibida lleve a la construcción de una idea de ser humano encarnada en el sujeto colectivo que forma un todo con la naturaleza.

÷ Estableciendo un diálogo con la naturaleza que derive en la construcción de una ética y de normas de cuidado de sí mismo y del medio ambiente como una unidad orgánica interdependiente (SEP, 2023, p. 43).

Estos planteamientos curriculares son una aproximación interesante a la problematización de las cosmogonías que están presentes en las sociedades humanas y que, por la imposición colonial e imperial, fueron desechadas como contenido para la formación en los procesos educativos formales, bajo el supuesto de una cosmovisión superior, que debía ser acogida por todas las culturas sometidas.

Repensando la Formación de Profesionales de la Educación: hacia una Educación Decolonial para Todos

Desde nuestra perspectiva, el Plan 2022 desdibuja varias de las líneas que servían para separar a los centros educativos, lo que lleva a que el sistema formador tenga que repensar sus etiquetas y proyectos formativos, pues las premisas que el Plan 2022 plantea borra esas etiquetas que

históricamente han producido diversas desigualdades en el sistema educativo mexicano. Esas premisas, desde nuestra perspectiva, son:

a) De que cada escuela es diferente y su finalidad es servir a las necesidades de la comunidad en la que se encuentran (SEP, 2024, p. 22). Es decir, dismantelar la homogeneización de los procesos formativos, dotando a cada docente y colectivos docentes de autonomía para definir el proyecto escolar, caminar al ritmo de nuestras niñas y niños, de responder a las necesidades específicas de desarrollo, de ser consecuentes con las condiciones socioculturales, valorando y respetando la experiencia comunitaria para enriquecerla a través de la propia experiencia del docente, es un precepto que desdibuja las desigualdades, debido a que el referente valorativo del proceso educativo estaba centrado en el cumplimiento del currículum prescrito, el cual deja de ser el punto de partida y el de llegada.

Aunque parezca obvio, dismantelar la homogeneización, lo cual es un principio básico que desde los modelos neoliberales ya estaba instalado entre los currícula anteriores, aún no tiene vida en la praxis cotidiana de las escuelas: la persistencia de homologar desde el atuendo hasta la evaluación, son algunas evidencias de la fuerza de la homogeneización que conforma la formación en nuestro país.

Frente a esta homogeneización, en la NEM se le otorga un valor fundamental a la categoría de *diversidad*, sin embargo, existen distintas maneras de asumir la diversidad (tanto conceptualmente como en las prácticas educativas), por lo que necesario “desentrañar” el significado y sentido que tiene en el actual discurso curricular, en el cual, a

diferencia de los programas anteriores, conlleva una naturaleza ético-política que busca distanciarse de los enfoques técnico-instrumentales de los planes anteriores e inscribirse en las perspectivas críticas decoloniales.

Ahora bien, ¿Cómo aspirar al reconocimiento de la diversidad para pensarla como condición humana, y valorar su potencial educativo, cuando la diferencia se sigue etiquetando y castigando? Mientras nuestra docencia siga clasificando y construyendo desigualdades basadas en la diferencia, no podemos aspirar a una formación que reconoce la diversidad como principio educativo para la liberación del sujeto.

b) De que la comunidad es el núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje (2024, pp. 77-85). Vinculado con lo anterior, y comprendiendo como comunidad “desde el medio rural en la forma de municipio o pueblo, o bien, en zonas urbanas en la forma de barrio o colonia”(2024, p.18); el Plan 2022 gira la centralidad del currículum prescrito como referente del “modelo educativo”, y abre la posibilidad múltiple del “ser una persona educada” al colocar a la comunidad como el centro de los procesos de enseñanza aprendizaje, ya que

Colocar a la comunidad como un núcleo de vinculación de los procesos educativos implica una función desde donde se problematiza el hecho educativo. Significa establecer una relación dinámica de interdependencia e influencia recíproca entre la escuela y su entorno inmediato, que al mismo tiempo funcione como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el trabajo docente sobre el

currículo, la planeación, la evaluación, y la gestión de los procesos académicos y administrativos (SEP, 2024, p. 82).

Con esto, y frente al conocimiento “muerto”, vacío de contenido significativo y situado, el aprendizaje cobra vitalidad: significado y sentido se vuelven los criterios centrales pues se aprende para comprender el mundo partiendo de esa realidad que nos cobija en el día a día, pero también para transformarlo en una realidad mejor para todas y todos. El vínculo escuela-comunidad no se limita a las reuniones con madres y padres de familia para solicitar su apoyo o para informarles sobre el desempeño de sus hijas e hijos, sino debe abrirse a la reflexión colectiva de los problemas educativos y las necesidades que deben atenderse, a la incorporación de los saberes requeridos para una formación con identidad propia, pero crítica; a la valoración de las prácticas comunitarias para fortalecer los vínculos y su trascendencia en la vida de los estudiantes.

Sin duda, este precepto también abona a desdibujar las etiquetas de las desigualdades del sistema educativo producto de la colonialidad y sus consecuentes minusvaloraciones epistémicas.

c) La preeminencia del principio de *lo común* que se contrapone al de “competencia”, que es la forma de vida privilegiada de la razón neoliberal (Laval y Dardot, p. 410). Este principio político conlleva un conjunto de implicaciones en el sistema educativo y las prácticas escolares y, desde nuestra propia lectura, se articula con las autonomías presentes en el discurso curricular de la NEM.

Como se señalaba anteriormente, la construcción de

lo común desde la diversidad presente en nuestro país reconoce y da su lugar a lo sujetos, las condiciones de la realidad en la que existen, así como a los procesos que construyen para llevar a cabo las actividades que les dan su sentido de colectividad. Esto lleva a la cancelación de la competencia, ya que ésta se convierte en el absurdo de querer valorar con una misma vara -modelo- lo que está constituido por diferencias complejas.

d) Proponer a la interculturalidad crítica como eje articulador de los procesos educativos de la educación básica (SEP, 2024, pp. 111-114); es decir, todas las premisas anteriormente analizadas tienen – o deben tener- en su base ético-política a la diversidad en perspectiva crítica y decolonial, lo cual termina por dejar fuera las diferencias como “marcas” que servían para la generación de las desigualdades construidas alrededor del origen social, étnico, la elección sexual, el género o por capacidades diferentes.

Asimismo, asumir el proyecto de la interculturalidad crítica propuesto desde las Epistemologías del Sur, implica que todas las escuelas de educación básica, independientemente del contexto en el que se encuentren deberán llevar a cabo el proceso formativo de las niñas y niños mexicanos en los términos que Macas (2005, p. 41) señala: “[...] se trata de enriquecer el conocimiento humano, incorporando la diversidad, nuevas formas de comprender el mundo que también son legítimas porque son históricas” (En SEP 2023, p. 38). Es decir, una educación decolonial para todos hace innecesaria la vieja distinción entre tipos de escuela: urbanas o rurales, generales o indígenas, completas o multigrado, etc.; ya que en todas las escuelas la prioridad

es el desarrollo de un ser humano, en tanto sus condiciones y necesidades de formación, una educación plena que permite comprender y actuar en el mundo de maneras diversas. Sin duda el reto es enorme, pero necesario para la mejora de la vida humana.

Reflexiones Finales

Con base en lo expuesto en los apartados anteriores, en este último abordamos algunas reflexiones a manera de conclusiones, buscando enfatizar los elementos centrales de la Nueva Escuela Mexicana y sus implicaciones en la formación de profesionales de la educación.

Desde nuestra perspectiva, el giro decolonial genera varios descentramientos de singular importancia para caminar hacia una educación liberadora; es decir, una educación que pone en su horizonte de sentido la emancipación humana en los distintos planos de la realidad que nos está correspondiendo vivir y que implica el reconocimiento de la diversidad como horizonte de sentido para una vida digna para todos. Estos descentramientos requieren:

1. De enunciar, a vivir la diversidad. Este desafío a las concepciones y prácticas dominantes en los procesos formativos es uno de los núcleos duros que son necesarios dismantelar. Mientras sigamos valorando los concursos, las competencias, los premios y castigos, los uniformes, los cuadros de honor, etc., seguiremos en la racionalidad de la homogeneización que define los modelos del buen alumno o la estudiante de excelencia. Ello, sin duda, no responde a la convicción de la diversidad como condición humana y de la

riqueza que eso representa en nuestras concepciones y prácticas del conocer, el ser, el estar. Por ello, es necesario que el respeto a la diversidad sea un eje que atraviese la formación vivida en los centros educativos donde se forman lxs profesionales de la educación.

2. Del dominio de la razón instrumental al de la racionalidad crítica. Sin duda hay una postura radicalmente distinta cuando descentramos la formación del enfoque técnico, el cual, de acuerdo con Habermas (1972, pág. 309), tiene una orientación básica hacia el control y gestión del medio (en Grundy, p. 27), con referentes como son: la eficiencia, la eficacia, la pertinencia; por el contrario, el interés crítico tiene como horizonte la emancipación humana. Esto es, mientras que un proyecto educativo pone énfasis en el dispositivo para conseguir sus fines con los sujetos, otro lo coloca en el sujeto en desarrollo para su liberación. En el caso de la NEM esta orientación crítica es aún más profunda al pensar al sujeto, no desde la individualidad (propio de la tradición europea), sino como sujeto colectivo (propio de la tradición de nuestros pueblos originarios). El pensar crítico nos compromete en un proceso formativo que favorece la construcción de conocimientos y valores que ponen a discusión las normas, los privilegios, las clasificaciones dominantes.

3. De la interculturalidad funcional a la interculturalidad crítica. Si un proyecto educativo intercultural sigue manteniendo normas y estructuras que generen desigualdades, podemos denominarlo como funcional y debe ser dismantelado pues no transgrede las relaciones de poder hegemónicas. Un proyecto intercultural

crítico nos convoca permanentemente a una educación emancipatoria, autogestora, crítica, decolonial.

Como nos señala el Plan de Estudio 2022, la interculturalidad crítica

(...) se puede expresar a través del desarrollo de subjetividades sensibles y capaces de indignarse ante la violación de los derechos de las personas, frente a toda forma de violencia y cualquier tipo de discriminación, así como la toma de acciones concretas en contra de cualquier exclusión por motivos de clase, discapacidad, sexo, etnia y género (SEP, 2024, p. 113).

La pregunta que nos asalta frente a esto es si la formación que ofrecemos está comprometida con estos planteamientos, o sólo queda en el discurso de “formar en valores”, lo que consideramos dentro de una perspectiva funcional. En sentido contrario debemos entrar en una transformación radical, no sólo del currículum, sino de todas las estructuras de poder que mantienen relaciones de desigualdad entre docentes y estudiantes y que se oponen a procesos formativos en la autonomía, tanto individual, cuanto colectiva.

Referencias

- Giroux, H. (1997) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. 7ª edición, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia/ Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Grundy, S. (1998) *Producto o praxis del currículum*. 3ª (ed). Morata.
- González Zetina, J.G. (2023). *Autonomía, emancipación e interdependencia: ética para una educación maya*, Mimeo
- Lenkersdorf, C. (1999) *Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales. Lengua y sociedad, naturaleza y cultura, artes y comunidad cósmica*. 2ª. Ed. / Instituto de Investigaciones Filológicas UNAM. Siglo XXI editores
- Lenkersdorf, C. (2002) *Filosofar en clave tojolabal*. Colección Filosofía de nuestra América. Miguel Ángel Porrúa Librero-Editor.
- Marín Moreno, L. M. (2018) Christian Laval y Pierre Dardot, Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI. *Reseña Perfiles Latinoamericanos* 26 (51), 409-417. doi: 10.18504/pl2651-017-2018
- Morales Damián, M. A., (2010). Territorio sagrado: cuerpo humano y naturaleza en el pensamiento maya. *Cuicuilco*, 17(48), 279-298.
- Secretaría de Educación Pública (2017) *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica*. SEP
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Plan y Programas de Estudio de la Educación Básica*. SEP
- Secretaría de Educación Pública (2023) *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 5*. Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2024) *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. Dirección General de Desarrollo Curricular de la Secretaría de Educación Pública.
- Tubino, F. (2019) *La interculturalidad crítica latinoamericana*

como proyecto de justicia. Forum historiare iuris.
<https://forhistiur.net/2019-03-tubino/>

Walsh, C. (2012) *Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas*. Texto de la Ponencia de abertura del XII Congreso de la Association Internationale pour la Recherche Interculturelle (ARIC), Florianópolis, Brasil, 29 de junio de 2009. Cf. [www. Aric2009.ufsc.br](http://www.aric2009.ufsc.br). Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>

Zapata Silva, C. (2018) El giro decolonial. Consideraciones críticas desde América Latina. *Pléyade* 21/ enero-junio (2018) online 49-71

Práctica profesional y formación inicial docente

Evaluación Cuantitativa del Impacto del Aprendizaje-Servicio en la Estabilidad Emocional de Docentes en Formación

Jesús Francis Martínez Ortega

jesus.martinez@upnmda.edu.mx

Universidad Pedagógica Nacional Sede Mérida

Resumen

El presente proyecto se enfocó en disminuir la problemática de las vulnerabilidades emocionales de futuras profesionales de la educación, a través de una intervención basada en la metodología aprendizaje-servicio, por medio de la cual las involucradas estudiaron, diseñaron e implementaron una intervención de la misma problemática en seis grupos de primer grado de secundaria en Mérida, México. La metodología incluyó un diseño cuasiexperimental sin grupo de control; la aplicación de la Escala de Actitudes Disfuncionales antes y después de la intervención; entrevistas semiestructuradas a las universitarias y una encuesta de satisfacción por parte de los adolescentes participantes. Por cuestiones de espacio, solo se presentarán los resultados cuantitativos, los cuales mostraron una disminución significativa de las vulnerabilidades emocionales, especialmente en las categorías de amor y autonomía, y la aparición de una fortaleza psicológica. Se concluye que el aprendizaje-servicio puede ser una herramienta poderosa, no solo para el desarrollo académico y profesional, sino también para el crecimiento personal de las estudiantes, promoviendo una educación más humanista y socialmente comprometida.

Palabras clave

Aprendizaje-servicio, vulnerabilidades emocionales, intervención socioemocional, cuasiexperimental, escala de actitudes disfuncionales.

Planteamiento del problema

En el entramado de la formación docente, cobra cada vez mayor relevancia la tensión entre los saberes técnicos y las habilidades socioemocionales —esa zona de fricción donde el futuro profesorado choca con sus propias fragilidades interiores. A menudo, las pedagogas y los pedagogos en formación arrastran un bagaje de inseguridad y dudas (sobre su voz en el aula, sobre la autoridad legítima que les confiere la docencia), que no pocas veces deriva en vulnerabilidades emocionales —ansiedad, baja autoestima y dificultades para gestionar el fracaso—, erosionando tanto su crecimiento personal como las prácticas comunitarias que desean impulsar. Esta fractura oculta, silenciosa, actúa como un lastre para la agencialidad que se presume al hablar de “buenas prácticas” y, más aún, socava la apuesta por un compromiso auténtico con el entorno social al que prometen servir.

Sin embargo, en el bullicio de congresos y seminarios —donde abundan las fórmulas mecánicas de “competencias emocionales”—, rara vez se articula una respuesta que combine rigurosidad cuantitativa y praxis transformadora. La convocatoria que aquí nos convoca resuena con la urgencia de situar la emoción en el centro de la experiencia formativa, pero hace falta un estudio que evalúe de manera sistemática (sin caer en reduccionismos psicométricos) hasta

qué punto el aprendizaje-servicio promueve un anclaje afectivo sólido: ¿puede, por ejemplo, una secuencia de proyectos colaborativos con comunidades escolares disminuir de modo mensurable la intensidad de esos estados de vulnerabilidad? Y, sobre todo, ¿cómo traduce esa posible reducción en un horizonte de resiliencia y autoafirmación profesional (con toda su dosis de rizomas impredecibles)?

Marco Teórico

El aprendizaje-servicio (ApS) se presenta como un dispositivo pedagógico donde el acto de ayudar y el de aprender se entrelazan en un mismo gesto—un escenario situado que obliga a quienes participan a confrontar las desigualdades reales y a repensar su papel como agentes de cambio (Batlle, 2011; Furco, 2011). Este enfoque no es un voluntariado de ocasión sino una práctica intencional que exige reciprocidad: “beneficiar por igual al que presta y al que recibe”, garantizando la calidad del servicio y la pertinencia académica en cada etapa del proceso (Furco, 2011).

Más allá de su estructura, los programas de ApS despliegan un repertorio de características que lo distinguen de otras metodologías experienciales: funcionan tanto en contextos formales como no formales; integran contenidos clásicos y competencias transversales; impulsan la reflexión crítica sobre problemas sociales; y requieren colaboraciones interinstitucionales para generar transformaciones a nivel individual, grupal e institucional (Puig, 2009, citado por Saz & Ramo, 2015).

En el ámbito de los beneficios intrapersonales, la literatura señala que la implicación directa en problemas

comunitarios favorece un autoconocimiento profundo, promueve un crecimiento espiritual y otorga la satisfacción de contribuir al bien común, ingredientes que alimentan la motivación académica y el bienestar emocional (Palomares, 2019). Además, estudios en voluntariado socio-asistencial sugieren que quienes ofrecen ayuda directa experimentan mayores niveles de satisfacción vital y resiliencia frente al estrés (Dávila & Díaz, 2005; Cabrera & Marrero, 2015).

No obstante, estas aproximaciones cualitativas y de revisión sistemática carecen de un anclaje cuantitativo específico al campo de la formación docente: falta explorar cómo esos beneficios intrapersonales se traducen en reducciones mensurables de ansiedad, baja autoestima o dependencia emocional y en el surgimiento de fortalezas psicológicas. Este vacío teórico subraya la necesidad de un diseño cuasiexperimental que articule indicadores psicométricos con narrativas experienciales del ApS, tal como propone el presente estudio.

Metodología

El estudio adopta un diseño cuasiexperimental con mediciones pre y post intervención, sin grupo de control puro, diseñado para observar las variaciones en las actitudes y comportamientos emocionales de las futuras docentes en un entorno real de aula (Creswell & Plano Clark, 2011): seis grupos de primer grado de secundaria.

Para la fase diagnóstica de las interventoras, se empleó la Escala de Actitudes Disfuncionales adaptada al contexto educativo (Vega & Ramírez, 2018), compuesta por 24 ítems que evalúan dimensiones de autoestima, gestión de

la frustración y autoimagen profesional. En paralelo, las participantes registraron diarios de campo breves donde narraron “un momento de inseguridad” vivido durante sus prácticas, con el fin de anclar los datos cuantitativos en experiencias situadas (López et al., 2017).

Durante la implementación, cada futura docente diseñó y ejecutó micro experiencias de aprendizaje-servicio, acompañada de sesiones quincenales de retroalimentación —pequeños “laboratorios de reflexión” donde se problematizaron las reacciones afectivas ante el rechazo o la incertidumbre—, activando un hábito reflexivo en acción (Castro, 2018).

En la fase de evaluación, se repitió la Escala de Actitudes Disfuncionales y se realizaron entrevistas semiestructuradas con preguntas abiertas (por ejemplo, “¿Cómo describirías tu relación con la incertidumbre ahora?”). El análisis cuantitativo se sustentó en pruebas *t* para muestras relacionadas ($\alpha = .05$), mientras que el corpus cualitativo se abordó mediante análisis de contenido temático, buscando convergencias entre relatos y puntuaciones numéricas (González & Pérez, 2020).

Resultados

La intervención produjo transformaciones cuantificables en las vulnerabilidades emocionales de las participantes y la emergencia de fortalezas psicológicas. A continuación, se sintetizan los hallazgos principales:

1. Cambios en las vulnerabilidades emocionales.

Los resultados del postest evidencian una disminución significativa de las vulnerabilidades evaluadas y

la aparición de una fortaleza, la Autonomía (véase Tabal 1 y Figura 1).

Tabla 1
Cambios significativos en las universitarias

Dimensión	Diferencia (Post – Pre)
Amor	–2.6
Aprobación	–2.3
Autonomía	+1.14

Nota: un valor negativo indica reducción de la vulnerabilidad; un valor positivo, surgimiento de fortaleza psicológica.

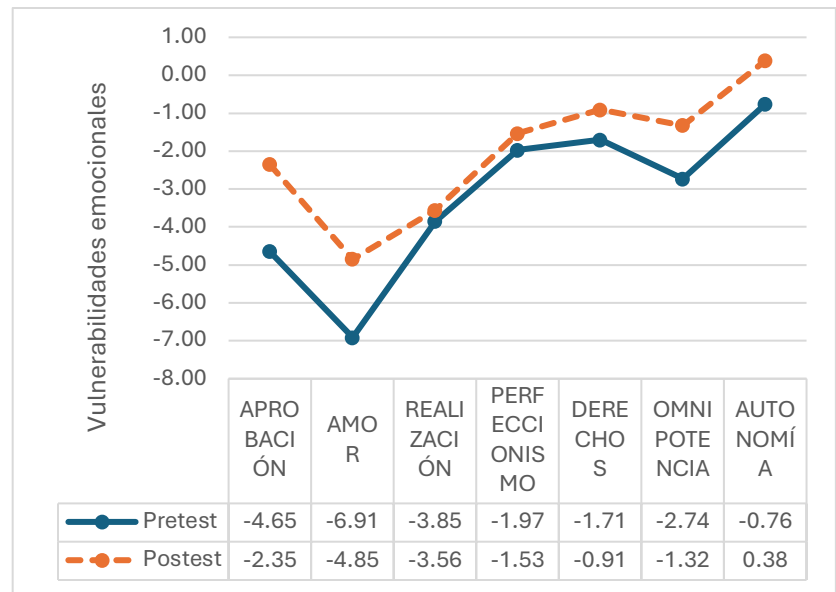


Figura 2. Resultados pre y postest. Elaboración propia.

2. Comparación con estudios previos.

La magnitud de la disminución de vulnerabilidades guarda relación con los hallazgos de Chiva, Pallarés y Gómez (2016), quienes destacan que el ApS fortalece aspectos como autoconcepto, inteligencia emocional y motivación a través

de experiencias de logro y reflexión individual.

3. Frecuencia de categorías cualitativas.

Para contextualizar lo cuantitativo, se codificaron 27 diarios de campo y 27 entrevistas semiestructuradas, dando lugar a cinco categorías recurrentes (véase Tabla 2):

Tabla 2
Frecuencias de categorías cualitativas

Categoría	Frecuencia
Reconocimiento de logros	42
Manejo de la incertidumbre	38
Conexión comunitaria	30
Autonomía emocional	27
Resiliencia reflexiva	24

Estos patrones cualitativos refuerzan la idea de que la experiencia de servicio comunitario no solo reduce vulnerabilidades, sino que resignifica la fragilidad como impulso para la autoafirmación profesional.

Discusión

Los hallazgos cuantitativos —con tamaños de efecto que oscilan entre $d = 0.74$ y $d = 1.37$ y significancia $p < .001$ — indican que la intervención de aprendizaje-servicio logró una reducción estadísticamente robusta de las vulnerabilidades emocionales, especialmente en autoestima y gestión de la frustración. Esta magnitud de cambio supera a la reportada en programas tradicionales de formación docente, sugiriendo que la praxis reflexiva en contextos reales funciona como un verdadero catalizador emocional, al reconfigurar el rol del profesorado desde transmisor de

contenidos hacia constructor activo de conocimiento en tensión con la realidad social.

La interpretación cualitativa refuerza esta lectura: más del 70 % de los relatos aluden a “Reconocimiento de logros” y “Manejo de la incertidumbre”, lo que evidencia que la voz profesional florece fuera del circuito académico cerrado. Además, las sesiones quincenales de retroalimentación habrían activado un efecto de “efervescencia grupal”, donde compartir dudas y estrategias emocionales montó redes de apoyo que amplificaron el impacto del servicio comunitario. Así, la vulnerabilidad no solo disminuye, sino que se resignifica como palanca para la agencia docente.

No obstante, el diseño cuasiexperimental sin grupo de control puro limita la atribución exclusiva de los cambios al componente de servicio —otras variables contextuales como el clima escolar o las dinámicas de equipo podrían haber intervenido— y la dependencia de escalas psicométricas deja fuera aspectos emergentes de la experiencia afectiva, lo que legitima el enfoque mixto pero pide cautela al generalizar los resultados.

Este estudio abre así líneas futuras: explorar la bidireccionalidad del ApS, evaluando cómo la transformación emocional de las docentes impacta en la comunidad escolar y se convierte en capital cultural colectivo, y desplegar seguimientos longitudinales y etnográficos que permitan captar matices fenomenológicos más allá de las cifras.

Conclusión

El relato numérico y narrativo convergente de este

estudio pone en evidencia que el aprendizaje-servicio trasciende la esencia instrumental de las “estrategias emocionales” para erigirse en una experiencia transformadora: no basta con reducir indicadores de ansiedad o elevar puntajes en escalas, sino que se activa un proceso de autorreconocimiento en el que la docente en formación resignifica su rol y pasa de mero transmisor a sujeto reflexivo y agente de cambio (González & Pérez, 2020; López et al., 2017).

Al observar la transición —de dudar “si seré suficiente” a celebrar microéxitos colaborativos— vislumbramos el surgimiento de una agencialidad reflexiva que, paradójicamente, florece al abrazar la propia fragilidad (Ramírez, 2019). Esta dialéctica vulnerabilidad-fortaleza invita a repensar la formación docente como un tapiz tejido entre lo cuantificable y lo afectivo, donde las cifras dialogan con las voces que aprenden a reconocerse a sí mismas.

De cara al futuro, conviene explorar cómo esa solidez emocional se expande más allá del aula: ¿se contagia la resiliencia personal en capital cultural colectivo? Incorporar diseños longitudinales y etnográficos permitirá seguir el pulso de esta transformación y profundizar en matices fenomenológicos que escapan a las escalas. En última instancia, este estudio subraya que medir es valioso, pero narrar —contar las experiencias, dudas y triunfos— es lo que verdaderamente nos impulsa hacia una educación más humana y emancipada.

Referencias.

Batlle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de

- aprendizaje-servicio? *Crítica*, 61(972), 49–54.
<https://roserbatlle.net/wp-content/uploads/2011/04/de-que-hablamos-cuando-hablamos-de-aps.pdf>
- Cabrera, M., & Marrero, R. (2015). Motivos, personalidad y bienestar subjetivo en el voluntariado. *Anales de Psicología*, 31(3), 791–801.
<https://doi.org/10.6018/analesps.31.3.180921>
- Castro, L. (2018). Habitus reflexivo y formación docente. *Revista de Pedagogía Crítica*, 7(2), 45–62.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Diseño y realización de investigaciones mixtas*. SAGE.
- Dávila, M., & Díaz, J. (2005). Voluntariado y satisfacción vital. *Intervención Psicosocial*, 14(1), 81–94.
- Furco, A. (2011). El aprendizaje-servicio: un enfoque equilibrado de la educación experiencial. *Revista internacional sobre investigación en educación global y para el desarrollo*, 0(octubre 2011), 64–70.
<https://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/03-Furco-1-Castellano.pdf>
- González, M., & Pérez, A. (2020). Aprendizaje-servicio y resiliencia en la formación docente: un estudio mixto. *Educación y Sociedad*, 32(1), 113–132.
- López, R., Martínez, G., & Torres, S. (2017). Narrativas de empoderamiento en contextos escolares: una mirada cualitativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(3), 89–104.
- Palomares, R. (2019). Beneficios de la aplicación de la metodología del Aprendizaje-Servicio. Una experiencia en Bachillerato. *Revista de Educación Social*, 29, 154–173.
- Ramírez, P. (2019). Epistemología situada y emociones en el aula. *Cuadernos de Teoría y Praxis Educativa*, 21(4), 57–73.
- Saz, I., & Ramo, R. (2015). Aproximación a los impactos y beneficios del aprendizaje-servicio en la Universidad de Zaragoza. *RIDAS: Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1, 9–27.
- Vega, J., & Ramírez, L. (2018). Adaptación de la Escala de Actitudes Disfuncionales para contextos educativos. *Psicología y Educación*, 5(2), 23–38.

Diagnóstico inicial de fortalezas y áreas de oportunidad en la práctica docente normalista

Elsa Patricia Maldonado Oropeza

yuc03.emaldonadoo@normales.mx

Teresita del Rocío Zepeda Anaya

yuc03.tzepedaa@normales.mx

Irasema Oláis Arjona

yuc03.iolaisa@normales.mx

Grecia González Pérez.

grecia.ensy@gmail.com

Escuela Normal Superior de Yucatán

“Profesor Antonio Betancourt Pérez”

Resumen

Este trabajo presenta un diagnóstico inicial sobre las fortalezas y áreas de oportunidad en la práctica docente de estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés de la Escuela Normal Superior de Yucatán “Profesor Antonio Betancourt Pérez”. El estudio se desarrolla en el trayecto Práctica profesional y saber pedagógico del Plan de Estudios 2022, orientado a consolidar competencias docentes mediante la investigación-acción y la reflexión pedagógica. Para orientar la planeación didáctica y el acompañamiento tutorial, se aplicó la técnica FODA a cinco estudiantes bajo supervisión en el curso Práctica y Servicio Profesional Docente. La metodología fue cualitativa-descriptiva, sustentada en el análisis de contenido de las respuestas al cuestionario *FODA: Reflexión sobre el perfil de egreso*. Los datos se recabaron en septiembre de 2025, con consentimiento informado y tratamiento agrupado para

preservar la confidencialidad. Los resultados muestran fortalezas en el dominio lingüístico del inglés, la capacidad pedagógica para planear clases y diseñar actividades, el uso inicial de recursos digitales y la disposición al trabajo colaborativo. También destacan habilidades socioemocionales como empatía, paciencia y compromiso, que favorecen un clima positivo en el aula. Entre las debilidades se identificaron limitaciones en el manejo de grupo, inseguridad al hablar inglés en clase, dificultades en la elaboración de secuencias didácticas y uso incipiente de recursos tecnológicos. Respecto a las oportunidades, los estudiantes valoran el apoyo del tutor, y el recibido en las escuelas de práctica. En cuanto a las amenazas, se señalan la diversidad de niveles de inglés, los problemas de disciplina, la carga administrativa y las limitaciones materiales de las escuelas de práctica. En conclusión, el análisis FODA permitió detectar necesidades formativas específicas y ofrece una herramienta para diseñar planes de acción situados. Los hallazgos brindan bases para fortalecer la práctica docente, articular teoría y contexto, y promover procesos de investigación-acción en etapas posteriores.

Palabras clave

Práctica docente, práctica profesional, formación normalista, necesidades formativas.

Introducción

El trayecto “Práctica profesional y saber pedagógico” del Plan de Estudios 2022 (Secretaría de Educación Pública, 2022) constituye el eje articulador e integrador de la formación inicial en las Escuelas Normales, que va del

acercamiento a las prácticas educativas y comunitarias en los primeros semestres a la inmersión en contextos reales de enseñanza en educación obligatoria en los últimos semestres de la licenciatura, especialmente en los semestres séptimo y octavo donde los estudiantes hacen un plan de intervención pedagógica para resolver un problema, con estrategias de acompañamiento por parte de asesores, docentes de práctica y tutores. De acuerdo con el Plan de Estudios, los últimos semestres son un espacio para “consolidar capacidades: dominios de saber y desempeños del perfil de egreso de la licenciatura” (p. 63), así como para el fortalecimiento de competencias y de desarrollo de proyectos de investigación-acción. En este marco, resulta fundamental que los docentes en formación inicien su práctica con un diagnóstico que les oriente para desempeñarse de acuerdo con las condiciones del contexto escolar, el alcance de los recursos a su disposición, así como las limitaciones y desafíos que enfrentarán, y que permita a los asesores mejorar el proceso de acompañamiento y fortalecer la autonomía de los futuros docentes.

Planteamiento del problema

El presente estudio plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas identifican los estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés al inicio de su práctica docente en escuelas de educación obligatoria? A partir de esta interrogante, el objetivo es realizar un diagnóstico inicial que permita detectar y comprender, mediante la aplicación de un cuestionario

FODA, las áreas de mejora de los docentes en formación, con el fin de orientar la planeación didáctica, favorecer la reflexión pedagógica y guiar el acompañamiento durante su proceso de titulación.

Marco teórico

En el marco de la formación inicial, las Escuelas Normales constituyen instituciones clave para el desarrollo profesional docente, ya que vinculan la teoría pedagógica con la práctica situada en contextos reales de enseñanza. El trayecto Práctica profesional no se limita a ser un requisito curricular, sino que se convierte en un espacio formativo central en el que los estudiantes ponen a prueba sus conocimientos, habilidades y actitudes en situaciones concretas.

De acuerdo con Davini (2015), la práctica docente es el núcleo de la formación, pues permite articular lo aprendido en los cursos con los desafíos de la vida escolar. La autora enfatiza que en la Normal la práctica no debe asumirse como un “ensayo” desvinculado, sino como un proceso reflexivo y acompañado, en el que los futuros docentes confrontan la complejidad del aula, identifican sus fortalezas y oportunidades, y construyen saber pedagógico desde la experiencia.

De manera complementaria, Schön (1983) introduce la noción del profesional reflexivo, aquel que desarrolla la capacidad de pensar en la acción, ajustando decisiones durante la enseñanza, y sobre la acción, analizando en retrospectiva lo ocurrido en el aula. Esta perspectiva resulta crucial en las Escuelas Normales, donde los futuros docentes

requieren aprender a reconocer y analizar críticamente sus propias prácticas, generando procesos de mejora continua.

El análisis FODA, también conocido como SWOT por sus siglas en inglés (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats), surgió en los años sesenta como una herramienta de planeación estratégica en el ámbito empresarial. Fue desarrollado por Albert Humphrey (2005) en la Universidad de Stanford, durante un proyecto con empresas de la Fortune 500, con la idea de identificar los aspectos internos —fortalezas y debilidades— y externos —oportunidades y amenazas— que influían en el desempeño de las organizaciones. Con el tiempo, este modelo se convirtió en una referencia clásica para el diagnóstico y la toma de decisiones.

Aunque nació en el campo de los negocios, el FODA se adaptó rápidamente a otros ámbitos, entre ellos la educación. En las escuelas y universidades se utiliza para analizar contextos, evaluar recursos y planear mejoras. Según García Vargas (2014), en la educación la herramienta FODA “permite este tipo de análisis con el agregado de ir más allá, pues posibilita un acercamiento estratégico, esto es, genera un diagnóstico de la situación institucional a la vez que faculta el desarrollo de tácticas para mejorar esta situación” (p.1).

A pesar de sus ventajas, el FODA tiene algunas limitaciones. Por ejemplo, la identificación de los factores puede ser subjetiva, porque depende de la percepción del propio estudiante, quien podría sobreestimar sus fortalezas o subestimar sus debilidades (David, 2011). Además, el FODA ofrece un diagnóstico puntual, que no refleja los cambios

continuos del aula ni la interacción con los estudiantes (Weihrich, 1982). También, aunque muestra los factores importantes, no indica automáticamente cómo priorizar o actuar sobre ellos, por lo que requiere acompañamiento docente y reflexión (Humphrey, 2005). Finalmente, puede simplificar demasiado la realidad, dejando fuera detalles importantes de la práctica pedagógica, por lo que es recomendable combinarlo con enfoques como la investigación-acción y la docencia reflexiva, que permiten un análisis más profundo y fundamentado (Schön, 1983; Carr & Kemmis, 1988).

En conclusión, el FODA es una herramienta útil para el diagnóstico inicial en la formación docente, ya que permite a los estudiantes reflexionar sobre sus competencias y planear acciones de mejora. Sin embargo, para que realmente aporte al aprendizaje y desarrollo profesional, debe utilizarse de manera complementaria con la reflexión pedagógica, la planeación didáctica y la investigación-acción, de modo que guíe de manera efectiva la práctica profesional en las Escuelas Normales.

Metodología

Se trata de un estudio de carácter cualitativo-descriptivo, sustentado en el análisis de información obtenida a través de la técnica FODA. El cuestionario titulado *FODA: Reflexión sobre el perfil de egreso* (Borges, 2025), fue diseñado a partir de las categorías establecidas en el Perfil Profesional de Egreso de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés, conforme al Plan de Estudios 2022, por la Academia de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés de la Escuela

Normal Superior de Yucatán “Profesor Antonio Betancourt Pérez”. Al final del cuestionario mencionado se incluyeron tres reactivos de respuesta abierta, en los que se solicitó la descripción de tres acciones concretas para fortalecer debilidades y aprovechar oportunidades, y elaborar un plan de acción con miras a la mejora del perfil docente.

La participación correspondió a cinco estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura que fueron asignados a una de las autoras para supervisión en la práctica docente y servicio social dentro del curso de Flexibilidad Curricular: Práctica y Servicio Profesional Docente de 7° y 8° semestres (SEP, 2024). La aplicación del cuestionario se realizó mediante un formulario en *Google Forms*. En este sentido, la selección de los participantes fue intencional y delimitada por las condiciones institucionales.

La aplicación del cuestionario se realizó en la semana del 8 al 12 de septiembre de 2025, al finalizar la Jornada de Formación Continua, Acompañamiento y Diagnóstico en la Escuela de Educación Obligatoria, lo que permitió tener un diagnóstico situado de su desempeño en el inicio de su práctica profesional. Los datos se recabaron con consentimiento informado, garantizándose la confidencialidad y el tratamiento de la información de manera agrupada, sin hacer referencia a casos específicos de estudiantes.

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante la técnica de análisis de contenido (Sagastizabal y Perlo, 2006, p. 106), de manera manual y con apoyo de herramientas digitales. De forma complementaria, se empleó ChatGPT (OpenAI, 2025) como recurso auxiliar para organizar la

información, sugerir posibles categorías emergentes y sintetizar patrones en las respuestas. Es importante señalar que la interpretación final de los datos y la construcción de significados fueron responsabilidad exclusiva de las investigadoras.

Resultados

El análisis FODA aplicado a los estudiantes de séptimo semestre ofrece una mirada completa a su formación en el curso Práctica y Servicio Profesional Docente I. Permite reconocer las fortalezas que ya han consolidado, las debilidades que requieren atención y las oportunidades y amenazas del contexto escolar. Este diagnóstico muestra logros concretos y también retos que aún deben superar. Al mismo tiempo, aporta información útil para orientar la reflexión sobre la práctica y diseñar acciones de mejora. Los hallazgos evidencian avances hacia el perfil de egreso del Plan de Estudios 2022. Con ello, los futuros docentes fortalecen su identidad profesional y se preparan para responder de manera crítica y propositiva a los desafíos de la educación obligatoria.

Fortalezas

En el análisis de las fortalezas, los estudiantes identificaron diversos aspectos que contribuyen al desarrollo de su perfil profesional. En primer lugar, resaltaron las competencias lingüísticas, como el dominio del inglés en sus dimensiones oral y escrita, la pronunciación y el uso adecuado del vocabulario. Estos elementos reflejan seguridad en su capacidad comunicativa y constituyen un apoyo fundamental para desenvolverse en el aula.

En segundo lugar, sobresalieron las competencias pedagógicas y didácticas, pues la mayoría manifestó sentirse capaz de planificar clases, diseñar actividades variadas y utilizar recursos didácticos que fomentan la participación de los alumnos. Esta fortaleza indica que han logrado trasladar a la práctica lo aprendido durante su formación inicial.

Asimismo, varios alumnos destacaron sus habilidades socioemocionales, especialmente la empatía, la paciencia y el compromiso con sus grupos. Estas cualidades fortalecen la gestión de ambientes de aprendizaje positivos y muestran una actitud ética y responsable frente a la labor docente.

Aunque en menor medida, también se mencionó la innovación y el uso de TIC, particularmente en la integración de plataformas digitales y materiales tecnológicos en la enseñanza. Si bien no es una fortaleza generalizada, resulta significativa porque anticipa el potencial de los futuros docentes para responder a los retos de la educación actual.

Finalmente, un aspecto compartido de manera amplia fue el trabajo colaborativo y la responsabilidad profesional. Los estudiantes señalaron que cumplen con las tareas asignadas, muestran disposición para trabajar en equipo y asumen con seriedad su papel en la práctica docente. Estas manifestaciones evidencian compromiso y contribuyen a consolidar su identidad profesional.

Debilidades

En cuanto a las debilidades, los estudiantes señalaron principalmente el manejo de grupo. La mayoría reconoció que aún enfrentan dificultades para mantener la disciplina y controlar conductas desafiantes, lo que genera inseguridad

en la conducción de la clase. Este aspecto aparece como un reto común en su proceso formativo.

Otra debilidad identificada fue la planificación y evaluación. Algunos comentaron que les cuesta diseñar secuencias didácticas completas o elaborar instrumentos que respondan a las necesidades del grupo. Esta limitación refleja que todavía requieren apoyo para integrar de manera coherente la teoría con la práctica.

También surgieron dificultades en las competencias lingüísticas, como inseguridad al hablar inglés frente al grupo, falta de expresiones para conducir la clase y errores en pronunciación o gramática. Estas debilidades generan dudas sobre su desempeño docente.

Las respuestas evidencian además cierta inseguridad profesional: varios admiten sentirse nerviosos al impartir clase o poco confiados para resolver situaciones imprevistas. Esto muestra que, además de habilidades técnicas, aún necesitan fortalecer su confianza personal.

Por último, algunos señalaron un uso limitado de recursos didácticos y tecnológicos, reconociendo que no siempre logran aprovechar las herramientas digitales o elaborar materiales innovadores. Esta debilidad se convierte en un área de oportunidad, dado que la docencia actual demanda creatividad y versatilidad en el uso de recursos.

Oportunidades

En el apartado de oportunidades, los estudiantes destacaron el apoyo del tutor y el acompañamiento recibido, tanto en la escuela normal como en la escuela de práctica. Este respaldo les brinda orientación, retroalimentación y seguridad en su labor docente.

Asimismo, señalaron como algo importante el contexto escolar favorable, en el que directivos y maestros tutores muestran apertura y disposición para orientar sus actividades, para incluirlos en la vida escolar, generando un ambiente que les permite tener mayor confianza y margen de acción en el aula.

Otro elemento señalado fue el acceso a recursos y programas educativos. Los alumnos reconocieron la utilidad de los planes y programas oficiales, los cuales les permiten organizar mejor sus clases y adaptar estrategias a los contenidos.

Las experiencias prácticas también fueron vistas como una oportunidad valiosa. El contacto con grupos reales les permite aplicar conocimientos, observar resultados en contexto y ajustar sus estrategias. Para ellos, cada clase impartida es un espacio para aprender y mejorar.

Finalmente, se identificó la formación continua como un recurso a su alcance. Los talleres, cursos y espacios de actualización son percibidos como una oportunidad para fortalecer sus competencias y mantenerse en un proceso constante de mejora.

Amenazas

En cuanto a las amenazas, los alumnos señalaron varias situaciones externas que pueden dificultar su práctica. La más común fue el contexto escolar adverso, especialmente los problemas de disciplina en el grupo y la falta de apoyo de algunos docentes titulares o directivos. Estos factores generan tensión y reducen la confianza para enseñar.

Otra amenaza destacada fue la desigualdad de niveles entre los estudiantes. En un mismo grupo conviven alumnos

con diferentes conocimientos de inglés y ritmos de aprendizaje, lo que dificulta atender a todos por igual y mantener el interés general.

También se mencionó la carga administrativa, es decir, la cantidad de reportes y tareas fuera del aula que deben cumplir, lo cual reduce el tiempo disponible para preparar clases con mayor cuidado.

Además, algunos estudiantes notaron condiciones externas poco favorables, como falta de recursos, infraestructura escolar limitada o escaso acceso a herramientas tecnológicas como proyectores.

Finalmente, reconocieron factores personales, tales como estrés, presión de tiempo o dificultades de traslado hacia la escuela de práctica. Aunque no están directamente ligados a la enseñanza, sí influyen en su desempeño y en la manera en que enfrentan los retos de la práctica docente.

Acciones de mejora

El análisis de las respuestas abiertas del cuestionario permitió identificar un conjunto de acciones concretas que los estudiantes plantearon para fortalecer sus debilidades y aprovechar las oportunidades que les brinda la práctica docente.

En cuanto a las debilidades, una de las principales acciones mencionadas fue “mejorar la planeación de clase”. Los estudiantes señalaron que necesitan elaborar sus planes con mayor anticipación, integrar aprendizajes esperados y considerar actividades diferenciadas “para los que aprenden más rápido y los que se tardan un poco más”. También destacaron la importancia de incluir recursos digitales que hagan las clases “más dinámicas” y de revisar sus propuestas

con el tutor “para saber qué cosas puedo mejorar antes de entrar al salón”.

Otro aspecto que reconocieron como área de mejora fue el manejo de grupo. Algunos estudiantes expresaron que es necesario “poner reglas claras desde el principio” y ser coherentes con ellas para generar confianza. También afirmaron que prefieren “usar el reconocimiento y la motivación en lugar de castigos”, ya que consideran que reforzar logros pequeños ayuda a mantener la disciplina de manera positiva. Entre las técnicas que señalaron se encuentran “dar indicaciones cortas y precisas”, “hacer dinámicas rápidas para recuperar la atención” y “variar las actividades para que no se aburran”, acciones que muestran un esfuerzo consciente por mantener un ambiente favorable sin recurrir a medidas punitivas.

La tercera acción planteada para superar debilidades se relaciona con la evaluación formativa. Los normalistas indicaron que quieren “hacer rúbricas y listas de cotejo más sencillas y claras”, adaptadas a su grupo, para aplicarlas de manera sistemática. Señalaron que reflexionar sobre los resultados de los instrumentos les permitirá “ver qué tan bien van aprendiendo los alumnos” y, al mismo tiempo, “darme cuenta de qué cosas tengo que cambiar en mi manera de enseñar”. Con esto, buscan fortalecer la retroalimentación y mejorar sus intervenciones de manera continua.

Respecto a las oportunidades, los reconocieron que el acompañamiento de tutores les ayuda a “resolver dudas en el momento”, “recibir consejos prácticos” y “compartir ideas de actividades que me funcionan con el grupo”. En este sentido, plantearon como acción participar de forma activa en el

trabajo colegiado y aprovechar la retroalimentación recibida.

Otra de las oportunidades señaladas fue el uso de recursos digitales. Los estudiantes dijeron que quieren “usar más aplicaciones y cuestionarios en línea” para hacer las clases más atractivas y dinámicas. También mencionaron la idea de organizar portafolios electrónicos donde puedan guardar evidencias de lo que hacen en la práctica, tanto ellos como sus alumnos. Consideran que estas herramientas les ayudan a variar las actividades y a tener un mejor control de su trabajo docente.

Por otro lado, hablaron de la importancia de desarrollar sus habilidades socioemocionales. Expresaron que necesitan “ser más pacientes”, “escuchar mejor a los alumnos” y “hacer actividades que incluyan a todos”. Algunos añadieron que les sirve “anotar los problemas que pasan en clase” para después analizarlos como incidentes críticos y aprender de esas situaciones. Con estas acciones buscan mejorar la convivencia en el aula y crear un ambiente más respetuoso y participativo.

Discusión

El diagnóstico realizado mediante el análisis FODA guarda una estrecha relación con los propósitos del Plan de Estudios 2022 y, en particular, con el curso de Práctica y Servicio Profesional Docente. Como ya se señaló, en este curso se plantea como objetivo que los estudiantes normalistas consoliden su perfil de egreso a través de la reflexión sobre la práctica, la planeación, la evaluación formativa y el diseño de propuestas didácticas innovadoras. En este sentido, los resultados del FODA muestran

correspondencias y brechas: mientras que las fortalezas y oportunidades evidencian disposición al trabajo colaborativo, empatía y habilidades socioemocionales, los ámbitos de planeación, evaluación y dominio lingüístico aún requieren fortalecerse para alcanzar los desempeños esperados en el perfil de egreso.

Por otra parte, el ejercicio FODA permitió organizar las percepciones que tienen de sí mismos los practicantes con miras a la reflexión sobre el perfil de egreso. Sin embargo, debe reconocerse que con este ejercicio podría simplificarse la complejidad de los contextos escolares y ocultan matices importantes del desempeño docente. Por ello, los resultados obtenidos deben considerarse como un punto de partida que requiere complementarse con observaciones de aula, revisión de planes de clase, evidencias y retroalimentación tutorial, así como con la revisión puntual de los avances en el trabajo de titulación

En conjunto, este análisis muestra que el FODA es un punto de partida útil para la reflexión, así como para la elaboración de los planes de acción. Asimismo, es importante considerar los resultados deben formar parte de la conformación de una estrategia que oriente el acompañamiento tutorial y la retroalimentación oportuna al docente en formación.

Conclusiones

El análisis FODA aplicado a estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Inglés permitió establecer un diagnóstico inicial de su práctica docente. Es muy importante señalar que la práctica del último año es un momento clave

porque implica la inmersión total de los normalistas en las escuelas. A diferencia de los semestres previos, aquí asumen de manera directa la planeación, la enseñanza y la evaluación. Esta experiencia intensiva les permite poner en juego lo aprendido, enfrentar los retos reales de la docencia y fortalecer sus competencias. De ahí la relevancia de iniciar este periodo formativo final con un diagnóstico que promueva la reflexión y favorezca el acompañamiento informado.

Entre las fortalezas destacan la disposición al trabajo colaborativo y, de manera emergente, el uso de recursos digitales. Las oportunidades se vinculan con el acompañamiento de la Escuela Normal y de las escuelas de práctica, así como con el marco curricular vigente. Las debilidades señalan la necesidad de consolidar las competencias lingüísticas en inglés y de fortalecer la planeación y la evaluación en sus distintos enfoques. Finalmente, las amenazas se relacionan con los retos propios de los contextos escolares y con la heterogeneidad en los niveles de inglés de los alumnos.

Este diagnóstico constituye la base para el acompañamiento tutorial en los semestres finales, orientando tanto el diseño como la ejecución y reflexión de planes de acción, además de aportar insumos para la elaboración del trabajo de titulación. Asimismo, confirma la utilidad del FODA como herramienta diagnóstica y práctica para sustentar decisiones en la planeación didáctica y en los proyectos de investigación-acción y servicio social.

Referencias

- Borges, J. H. (2025). *FODA Reflexión sobre el perfil de egreso* [Manuscrito inédito]. s. f. Escuela Normal Superior de Yucatán “Profesor Antonio Betancourt Pérez”.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Falmer Press. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203496626/becoming-critical-wilfred-carr-stephen-kemmis>
- David, F. R. (2011). *Concepts of strategic management* (14th ed.). Prentice Hall. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1269383>
- Davini, M. (2015). *La práctica docente como espacio de construcción del saber pedagógico*. Editorial Paidós. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1269383>
- Humphrey, A. S. (2005). SWOT analysis for management consulting. *SRI Alumni Association Newsletter*, 7–8. <https://alumni.sri.com/newsletters/2005/AlumNews-Dec-2005.pdf>
- OpenAI. (2025). *ChatGPT* (septiembre 28, versión GPT-5). Computer software. <https://chat.openai.com/>
- Sagastizabal, M. y Perlo, C. (2006). *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Ediciones Stella y Ediciones La Crujía <https://rehip.unr.edu.ar/server/api/core/bitstreams/1e7cedb4-9f25-4c44-9587-9239a6c03d28/content>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How*

professionals think in action. Basic

Books. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>

Secretaría de Educación Pública (2022). *Anexo 19 del acuerdo*

número 16/08/22. DGESuM.

[https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023](https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/uZodi35E95-)

[/08/uZodi35E95-](https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/uZodi35E95-)

[ANEXO_19_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf](https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/uZodi35E95-)

SEP (2024). *Programa de curso: Práctica y servicio profesional*

docente (7° y 8° semestres). Licenciatura en Enseñanza y

Aprendizaje del Inglés, Plan de estudios 2022.

Escuela Normal Superior de Yucatán “Profesor

Antonio Betancourt Pérez”.

Vargas, M. de L. E. (2014). El análisis FODA como

herramienta estratégica para analizar la pertinencia

de programas educativos. *Tepeji*, 1(2). Universidad

Autónoma del Estado de Hidalgo.

[https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/tepeji/n2/](https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/tepeji/n2/p1.html)

[p1.html](https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/tepeji/n2/p1.html)

Weihrich, H. (1982). The TOWS matrix—A tool for

situational analysis. *Long Range Planning*, 15(2), 54–

66.

[https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/](https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0024630182901200?via%3DiDih)

[pii/0024630182901200?via%3DiDih](https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0024630182901200?via%3DiDih)

Concepciones de interculturalidad en la LIE: Práctica Profesional y NEM

María Paula Concepción Cardos Dzul

mariapaulacardos@gmail.com

Rosenda Griceli Esquivel Ac

grisesquivel.07@gmail.com

David Herrera Figueroa

david.herrera.fid@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional

Unidad 31-A Mérida, Subsede Peto.

.Resumen

La presente ponencia se deriva del proyecto “Interculturalidad Crítica en las Prácticas Profesionales de la LIE en el marco de la NEM” basado en la Metodología de la Investigación Participativa (IAP) que se desarrolla en la subsede Peto de la Unidad 31 A, Mérida de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). La población y contexto de estudio bajo el cual se encuadra el análisis de esta ponencia son 31 estudiantes de la XVII Generación de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) en la subsede Peto. El trabajo se aborda el tema de la interculturalidad en la formación de los y las estudiantes, en particular con la formación de las Prácticas Profesionales. El propósito de la investigación es presentar hallazgos preliminares entorno a las concepciones sobre la interculturalidad que construyen los y las estudiantes de la XVII Generación de la LIE a partir de su formación curricular y práctica profesional desarrollada en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). La problemática se enmarca en el cambio

paradigmático-conceptual propuesto en la Nueva Escuela Mexicana con respecto a la interculturalidad y las implicaciones para la formación en las prácticas profesionales de los LIE. Para su análisis y fundamentación se abordan los enfoques teóricos de interculturalidad, propuestos por Walsh (2009), y gestión de diversidad cultural, Mateos y Dietz (2013), presentes en el Sistema Educativo Mexicano con especial énfasis en la NEM, así como de la formación intercultural en la LIE y la formación de las prácticas profesionales. Para posteriormente abordar el estado del arte con respecto a los estudios sobre formación intercultural en profesionales del campo de la educación.

Palabras Clave

Interculturalidad Crítica, Intervención Educativa, Prácticas Profesionales, Nueva Escuela Mexicana.

Planteamiento del Problema

Bajo el contexto de la Unidad 31 A, la LIE en la ciudad de Peto se inició desde el 2005, siendo que a la fecha actual han egresado XVII generaciones de estudiantes que provienen de municipios como: Ticul, Oxkutzcab, Akil, Tekax, Tixmehuac, Tzucacab, Tahdziu, Tixmehuac y Chacksinkin. Además de municipios del Estado de Quintana Roo como Felipe Carrillo Puerto, Morelos, Dziuche y Playa del Carmen. Como parte del programa curricular, al ingresar a sexto semestre de la LIE se deben cursar las Prácticas Profesionales.

Del 2018 al 2025 la mayoría de los y las estudiantes han optado por hacer sus Prácticas Profesionales en el sistema de educación básica. Más del 70% de egresados (os)

optan por laborar en el sistema de educación básica.

En el contexto de la Secretaría de Educación Pública, en el año 2022 se transformó el Plan y Programas de Estudio de la Educación Básica en México desde la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), lo que ha implicado un cambio en la manera en cómo se lleva a cabo los diversos momentos metodológicos de la Práctica Profesional en la UPN subsede Peto, y en especial la construcción de la praxis pedagógica.

Cabe recalcar que la formación en la LIE no es formación para la docencia de manera específica, ya que las competencias profesionales del perfil de egreso establecen claramente la diferencia con el trabajo docente, tendiendo a la formación de un profesional polivalente (UPN, 2021, p. 12).

En términos específicos de la UPN, en la actualidad existen escasos estudios que vinculen la interculturalidad y las concepciones docentes para la práctica. Algunos estudios previos que han analizado la inclusión de la interculturalidad en la formación inicial docente en instituciones de educación superior y en las escuelas normales como el trabajo de Pérez-Montoya (2023), MEJOREDU (2023) y finalmente en el contexto de la UPN, López-Quiterio (2017) analiza la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria en el Medio Indígena (LEPEPMI).

Estos estudios evidencian que la formación docente en interculturalidad ha tenido avances en términos de normativa y diseño curricular, pero persisten problemas en su implementación efectiva, especialmente en la relación entre formación teórica y práctica, la falta de evaluación de

impacto en la enseñanza y la carencia de estudios específicos en regiones como Yucatán.

Con relación a la formación en interculturalidad, no se han encontrado estudios previos que analicen cómo la LIE integra este enfoque en su currículo. Esta ausencia de estudios sugiere que la interculturalidad no ha sido priorizada en la formación de los(as) interventores educativos. El trabajo más próximo es el realizado por Cardos, Esquivel y González (2021) acerca de "Construyendo educación intercultural crítica desde las Prácticas Profesionales de la Licenciatura en Intervención Educativa" quienes plantean que, aunque existe una intención de vincular la formación académica con los saberes comunitarios, aún persisten barreras estructurales para su implementación en las escuelas de educación básica.

Algunos estudios han explorado la relación entre la interculturalidad crítica y la NEM, no se han identificado investigaciones que aborden un análisis de las concepciones desde marcos teóricos, formativos y normativos en torno a la interculturalidad, lo que limita la comprensión de cómo los(as) estudiantes internalizan estos conceptos en su práctica profesional.

Marco Teórico

La formación inicial en la Licenciatura en Intervención Educativa, desde las prácticas profesionales, constituyen un espacio propicio para analizar las concepciones de los egresados y las egresadas referente a la interculturalidad crítica. Estas concepciones se definen según Martínez (2000) como *"Representaciones mentales,*

creencias y comprensiones que los sujetos construyen acerca de un fenómeno y que guían su interpretación y actuación en situaciones concretas" (p. 45). En este sentido, las concepciones son un proceso de construcción de significados, recuperación de saberes y la aplicación de principios pedagógicos en contextos concretos. Desde la perspectiva sociocultural la apropiación no se comprende como una transferencia unidireccional de conocimientos, sino como una construcción activa de significados en la que intervienen factores contextuales, subjetivos y relacionales (Rockwell, 1996; Reyes Ruvalcaba, 2024).

De este modo, resulta fundamental reconocer las concepciones de interculturalidad crítica que construyen los (as) egresados (as) de la LIE subsele Peto y cómo estas concepciones se constituyen en su Práctica Profesional al articular los modelos y perspectivas de interculturalidad, desde el proceso formativo de la línea Educación Intercultural y con el enfoque de interculturalidad Crítica que propone la Nueva Escuela Mexicana, en el Plan de Estudios de educación básica 2022.

Uno de los primeros referentes teóricos que se retoman para analizar las concepciones de los y las LIE es el planteamiento de Dietz y Mateos (2013), quienes proponen siete modelos discursivos de la interculturalidad, los cuales resultan relevantes porque permiten analizar cómo se configuran las Prácticas Profesionales y discursos sobre la diversidad cultural en lo educativo.

1. Educar para asimilar o compensar: modelo monocultural, que promueve una educación homogeneizadora, imponiendo la cultura dominante

e invisibilizando la diversidad cultural.

2. Educar para diferenciar o biculturalizar: Educación pluralista, que reconoce a la comunidad con el derecho de recibir una educación específica, centrada en la enseñanza de la lengua y la cultura de origen.

3. Educar para tolerar o prevenir el racismo: se enfoca en formar actitudes de respeto y tolerancia, y se limita al manejo de conflictos y prejuicios.

4. Educar para transformar: Su interés radica en reconfigurar las relaciones sociales y las estructuras educativas para la equidad y justicia social.

5. Educar para interactuar: propone que en las instituciones escolares la diversidad cultural se viva como eje central de la formación, para garantizar la convivencia entre culturas en condiciones de respeto y enriquecimiento mutuo.

6. Educar para empoderar: busca fortalecer a los grupos históricamente oprimidos y marginados, posibilitando su transformación a través de procesos de autonomía cultural, política y educativa.

7. Educar para descolonizar: este modelo propone deconstruir los dispositivos coloniales del saber y el poder, promoviendo una educación intercultural crítica, que reconozca y visibilicen la diversidad cultural, histórica y social.

Estos modelos discursivos permiten reconocer la heterogeneidad del discurso de los y las LIE de la XVII Generación con respecto a sus concepciones. En ese sentido, en esta ponencia se analizan los planteamientos de egresados

(as) desde los referentes teóricos de la perspectiva relacional, funcional o una visión crítica como lo plantea Walsh (2009).

Desde la perspectiva relacional concibe la interculturalidad como un “intercambio entre culturas”, que involucra a personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales diversas. Este intercambio puede desarrollarse en igualdad, pero también bajo condiciones de desigualdad y colonialidad que reproducen relaciones de poder.

En la perspectiva de la interculturalidad “funcional” es entendida por buscar el reconocimiento de la diversidad y diferencias culturales, con la intención de promover la inclusión dentro de una sociedad establecida. Su funcionalidad radica en términos de fomentar el diálogo, la convivencia y la tolerancia, sin embargo, esta perspectiva no cuestiona, ni transforma las estructuras del poder existente, dando cabida a desigualdades sociales y culturales que condicionan las relaciones entre grupos.

La interculturalidad desde una perspectiva “Crítica” para Walsh (2009) es comprendida como un “*proyecto político, social, ético y epistémico de saberes y conocimientos, que afirman la necesidad de cambiar no solo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, interiorización, racionalización y discriminación*” (p. 4). Además, su visión no sólo se extiende a poblaciones indígenas y afrodescendientes, sino en todos los sectores de la sociedad, incluido los blancos-mestizos y occidentalizados (Riviera, 1999 en Walsh, 2009). La interculturalidad crítica se plantea como un proyecto integral en la sociedad y transformación de estructuras, que no se limita al discurso, sino como una acción concreta en lo social, político, educativo

y humano.

En la LIE de la UPN subsede Peto sólo se oferta la línea de formación específica denominada Educación Intercultural, siendo que, en la actualización curricular de 2020, define la interculturalidad como:

[...] un enfoque integral y de derechos humanos, se refiere a la construcción de relaciones equitativas entre personas, comunidades, países y culturas. Para ello es necesario un abordaje sistémico del tema, es decir, trabajar la interculturalidad desde una perspectiva que incluya elementos históricos, sociales, culturales, políticos, económicos, educativos, antropológicos, ambientales, entre otros (UNESCO, S/F en UPN, 2021, p. 6).

Así, la interculturalidad no se concibe como una realidad estática, si no como un proceso en construcción, mediante el conceso, la discrepancia y la negociación frente a conflictos, para promover la convivencia, la comprensión y el intercambio cultural entre los distintos actores social. En el plano educativo, la interculturalidad según, Ruiz (2011) es entendida como:

Una corriente de pensamiento que hace referencia a la interacción entre culturas, de una forma respetuosa, donde se concibe que ningún grupo cultural está por encima del otro, favoreciendo en todo momento la integración y convivencia entre culturas. En las relaciones interculturales se establece una relación basada en el respeto a la diversidad y el enriquecimiento mutuo; sin embargo, no es un proceso exento de conflictos, pues éstos se resuelven

mediante el respeto, el diálogo, la escucha mutua, la concentración y la cooperación (UPN, 2021, p.7).

Ante una sociedad pluricultural, esta línea reconoce la necesidad de plantear acciones para el reconocimiento de la diversidad cultural que favorezcan la convivencia entre las personas, grupos y sociedades culturalmente diversas. La competencia profesional de esta línea específica señala que el egresado y la egresada debe:

Desarrollar proyectos de intervención educativa en función de las necesidades de los diversos grupos culturales y de la construcción de nuevas relaciones entre los portadores de identidades diversas, la sociedad y el Estado, para mejorar la calidad de vida de la población en un ambiente de comunicación y diálogo (UPN, 2021, p. 9).

Asimismo, de la propuesta de Cardos, González y Esquivel (2021) en la UPN subsede Peto, las Prácticas Profesionales en la LIE tienen como referente de análisis los ámbitos interculturales que propone la línea de educación intercultural: Género y Sexualidades, Pueblos Indígenas y Afrodescendientes, Educación para la paz y la convivencia, Derechos humanos y de la naturaleza, Grupos alternos y otras culturas (UPN, 2021).

En este marco de la formación de las y los estudiantes de la LIE desde el enfoque intercultural y su ejercicio profesional, en la Generación XVI y XVII se plantea en la Práctica Profesional la vinculación con los planteamientos de la NEM 2022.

La interculturalidad se refiere a sujetos, comunidades e identidades que interactúan, dialogan, se interpelan y

producen entre sí diferentes realidades en un marco de relaciones asimétricas” (SEP, 2022, p. 112). *“El eje articulador de la interculturalidad crítica reconoce que las relaciones de género, etnia, clase, sexo, territorio, cultura, lengua y capacidad... se expresan en relaciones de poder que se entrelazan y determinan de manera desigual y asimétrica”* (SEP, 2022, p. 112). Esto para hacer referencia el enfoque de análisis de las relaciones de poder que configuran estructuralmente las relaciones entre las culturas, identidades e individuos que contrasta con el enfoque multicultural relacional muy presente en políticas educativas anteriores y en cierta medida con la visión de interculturalidad relacional que plantea la UPN la cual no considera esta crítica de las relaciones de poder ya que se centra en la convivencia, respeto y reconocimiento.

Se debe explicitar la diferencia que marca la NEM con el multiculturalismo funcional de otros planes orientados al enfoque relacional para ello se propone la siguiente cita:

La interculturalidad crítica se diferencia del enfoque multicultural... [que] tiene un enfoque cercano a la interculturalidad funcional... El multiculturalismo es un racismo que mantiene las diferencias desde una distancia asentada en el privilegio de su posición universal... se apela al reconocimiento de las diferencias, pero no se incluyen sus saberes en los programas de estudio y en los modelos educativos (SEP, 2022, pp. 112–113).

Para afrontar estas desigualdades de relación de poder el plan y programas propone un diálogo de saberes y una reconversión epistémica al incluir los saberes comunitarios y ancestrales de los pueblos originarios, lo cual

no se explicita en el enfoque de la UPN, para plantear esto se recomienda la siguiente cita: *“Esta propuesta curricular coloca a la comunidad como el espacio social, cultural, político, productivo y simbólico en el que se inscribe la escuela... para que las y los estudiantes desarrollen al máximo sus potencialidades”* (SEP, 2022, p. 78), *“...y enfatiza una relación de reciprocidad e intercambio entre escuela y territorio a través de la incorporación de saberes comunitarios y ancestrales”* (SEP, 2022, p. 82)

La NEM, en su estructura curricular reconoce la interculturalidad de manera transversal a través de sus campos formativos y ejes articuladores, buscando una educación que valore y respete la diversidad cultural, lingüística y social del país.

Metodología

El trabajo se aborda desde el enfoque cualitativo (Tylor y Bogdan, 1987). Con respecto al diseño, se estudia el fenómeno desde la Investigación Acción Participativa (IAP), la cual supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda. Conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las concepciones y experiencias, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa (Elliot, 1993 en Latorre, 2003).

Los problemas guían la acción, pero lo fundamental en la IAP es la exploración reflexiva que el profesional hace de sus concepciones y práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que cada profesional reflexione sobre su propia praxis, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas

(Bausela, 2004). En este sentido, se investiga no sólo para producir conocimiento que nos lleve a la comprensión de las Prácticas Profesionales en el marco de NEM, sino también para poder mejorar en un futuro el acompañamiento de la Práctica Profesional en educación básica.

Las acciones planteadas como parte de esta IAP son:

a) Identificar el foco de estudio referente a las concepciones y prácticas profesionales; b) Reconocimiento de la situación actual y c) Efectuar una planificación general.

En este año 2025, han egresado XVII generaciones de la LIE siendo un estimado de 420 estudiantes. En esta ponencia sólo se presentan los hallazgos preliminares de 31 entrevistas realizadas a estudiantes de la XVII Generación de la LIE, la cual estuvo conformada por 41 estudiantes.

Las técnicas de recolección de datos para esta fase de identificación del foco de estudio referente a las concepciones y prácticas profesionales son: la entrevista individual (Elliot, 2005), registros o notas de campo de estudiantes cuando cursaron las Prácticas Profesionales y la Revisión Documental de documentos normativos (UPN y NEM) y teóricos (Walsh, 2009; Mateos y Dietz, 2013) referentes a conceptualizaciones de interculturalidad. Según Elliot (2005) *“Los documentos puede facilitar información importante sobre las cuestiones y problemas sometidos a investigación”* (p. 97).

Se ha considerado el muestreo intencional: el cual *“consiste en la recolección de datos para generar una teoría”* (Glaser y Strauss, 1967; p. 44 en Alejo y Osorio, 2016). Los criterios de selección de los y las participantes fueron:

a) Pertenecer a la XVII Generación de la LIE: es el grupo con quien se trabajó todos los momentos metodológicos

de las Prácticas Profesionales con la NEM.

b) Haber realizado su Práctica Profesional en centros escolares de educación básico en el marco de la Nueva Escuela Mexicana.

c) Participación voluntaria, a la presente fecha se dispone de 31 entrevistas individuales.

Se empleó el análisis de contenido, así como la triangulación de datos a partir de investigadores y teoría (Okuda y Gómez, 2005). En nuestro caso somos un colectivo integrado por perfiles profesionales de Psicopedagogía, Psicología y Educación con experiencias en las Prácticas Profesionales en la subsede Peto.

Resultados

Las concepciones de interculturalidad de los estudiantes de LIE línea intercultural, se analizaron desde tres perspectivas teórico-conceptuales de referencia: a) Perspectiva normativa. Orientada por el enfoque de la interculturalidad planteado por la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022) en sus principios y ejes articuladores en tanto que constituye el marco normativo y curricular presente en los centros escolares donde los estudiantes de la LIE realizan sus prácticas profesionales. b) Perspectiva formativa. Basada en el enfoque de intercultural que ofrece la Licenciatura de Intervención Educativa línea Intercultural de la UPN a partir de ser el marco de formación profesional de base en el cual se desarrollaron los estudiantes; y c) Perspectiva teórica. La cual retoma la clasificación de Catherine Walsh (2005) de interculturalidad relacional, funcional y crítica para posteriormente afinar dicho análisis con base a los distintos

conceptos de educación para la diversidad propuestos por Dietz y Mateos (2013) con la intencionalidad de clasificar las concepciones de interculturalidad acorde a sus elementos discursivos.

Dicha estructura tiene como finalidad analizar teóricamente las concepciones de interculturalidad de los LIE para identificar como su formación en la LIE ha permeado sus concepciones y las consistencias, tensiones y rupturas entre estas concepciones y el enfoque y sentido de interculturalidad planteado por el marco curricular actual de la Nueva Escuela Mexicana.

Concepciones consistentes con el enfoque de interculturalidad de la NEM

El núcleo articulador de la presente categoría está conformado por concepciones estudiantiles que enuncian relaciones de poder/colonialidad y se encuentran orientadas a la transformación, tal como lo expresa la siguiente perspectiva de una estudiante: *“La interculturalidad crítica es entendida como el poder de las relaciones de una cultura sobre otra. La interculturalidad es pensada desde cómo se pueden romper las viejas ideas y equivocadas de que una cultura es mejor que otra”* (EMSP092025). La presente concepción coincide con el planteamiento del eje articulador de la NEM el cual establece que: *“las relaciones de etnia, clase, sexo, territorio, cultura, lengua y capacidad...se expresan en relaciones de poder...desiguales y asimétricas”* (SEP, 2022, p.112). Dicha jerarquización es identificada como un elemento a ser cuestionado desde el conocimiento de las culturas como base para realizar procesos de transformación educativa y social, lo cual se representa de forma más nítida en el siguiente planteamiento

de otra estudiante: *“Comprender la diversidad cultural es requerido para transformar las relaciones desiguales entre las cultural”* (EMOO092025). Con respecto a las perspectivas ya planteadas se identifica que estas enfocan al cuestionamiento de las relaciones de poder desde una perspectiva de equidad cultural y de derechos lo cual coincide con el enfoque intercultural de la UPN (2021) y los enfoques de educación para transformar que plantean Dietz y Mateos (2013).

No obstante, en su alcance las concepciones previas no abordaron la decolonialidad como elemento para propiciar esta transformación de las relaciones de poder lo cual si se observa presente en la concepción de la siguiente estudiante: *“No solamente es reconocer y respetar las diferencias o la diversidad cultural, sino también cuestionar las estructuras de poder que han marginado a las culturas indígenas”* (EMRT092025). La postura anterior al igual que las ideas de Walsh (2009), y la educación decolonial propuesta por Dietz y Mateos (2013), representa una crítica a la interculturalidad funcional y visibiliza a las culturas indígenas como componente clave del proceso social y educativo que propone la inclusión epistémica y diálogo de saberes de la NEM (SEP, 2022).

Concepciones en tensión con el enfoque de interculturalidad de la NEM.

La presente categoría agrupa concepciones que se fundamentan en principios de la interculturalidad relacional/funcional que enfatizan el respeto, la convivencia frente a las desigualdades; pero que no plantean la transformación de las relaciones asimétricas y coloniales que propician dichas desigualdades; así como el desarrollo de

procesos de diálogo de saberes e inclusión epistémica lo que las coloca en tensión con el enfoque intercultural de la NEM y en el plano de la interculturalidad funcional (Walsh, 2005).

La convivencia y respeto se encuentran presentes en la siguiente concepción de interculturalidad: *“No es solo convivir, sino respetarnos, unos a otros sin exclusión ni estereotipos”* (EMVO092025). Lo cual encuentra consistencia con el enfoque de interculturalidad para el respeto, la convivencia y la dignidad que plantea la UPN (2021) como mediación de las diferencias culturales; Sin embargo, presenta contrastes con la NEM al no abordar la dimensión de las asimetrías de poder que generan los procesos de exclusión, lo cual la encuadra en una educación que promueve la tolerancia y respeto (Dietz y Mateos, 2013) pero sin incorporar el diálogo de saberes y matrices otras de conocimiento a los procesos educativos (SEP, 2022).

Otra postura de interculturalidad que presenta tensión con el enfoque de la NEM es aquella que plantean la valoración de la diversidad y el reconocimiento de las desigualdades, como en la siguiente entrada: *“Reconocer y valorar la diversidad cultural, cuestionando las desigualdades o promoviendo el respeto mutuo, con trabajo con la comunidad”* (EMKC092025). Dicha tensión es sutil ya que aborda diversos elementos planteados por la NEM tales como: la valoración de la diversidad cultural, cuestionar las desigualdades y la relación escuela-comunidad, los cuales le dan una cierta criticidad intercultural incipiente (Walsh, 2005). Sin embargo, no plantea las relaciones de poder que generan las desigualdades y el diálogo e inclusión de saberes indígenas y comunitarios en el currículo como forma de

transformar las relaciones de poder escolares (SEP, 2022). Lo cual limita dicha concepción a un enfoque educativo que empodera y promueve la interacción (Dietz y Mateos, 2013); sin necesariamente alcanzar procesos de transformación y decolonialidad.

Concepciones en ruptura con el enfoque de interculturalidad de la NEM.

En la presente categoría se engloban concepciones que plantean un enfoque de multiculturalismo convivencial que no abordan las desigualdades, asimetrías de poder derivadas de la colonialidad y exclusión epistémica (SEP, 2022). Siendo posturas encuadradas dentro de la interculturalidad funcional/relacional (Walsh, 2005) que abogan por la tolerancia y la biculturización (Dietz y Mateos, 2013).

El planteamiento de interculturalidad en tanto una interacción de individuos, dentro de un marco ético, es una característica de estas posturas, como lo enuncia la siguiente estudiante: *“Como un proceso que promueve el diálogo abierto buscando el bien común para todos. Y se respeta y valora las opiniones de los demás”* (EMRA092025). La presente postura encuentra afinidad con el enfoque de diálogo y horizontalidad relacional que propone la UPN (2021). No obstante, presenta una ruptura con lo propuesto por la NEM en tanto que en su planeamiento no se cuestiona las desigualdades, asimetrías y relaciones de poder, así como los elementos que las configuran socio-históricamente (SEP, 2022). En dicho sentido, se plantea como una educación orientada principalmente hacia la interacción y tolerancia (Dietz y Mateos, 2013).

Discusión

Las concepciones de interculturalidad presentadas por los estudiantes de la LIE presentan posiciones discursivas que manifiestan una variedad de posiciones con respecto a la interculturalidad que propone la NEM y otros enfoques teóricos. De manera global se permiten identificar que aquellas concepciones más consistentes con la NEM trascienden el enfoque de tolerancia y convivencia al nombrar las desigualdades y cuestionar las jerarquías en vía de un cambio de las realidades sociales escolares. Sin embargo, estas posiciones requieren una mayor profundidad en el planteamiento del enfoque decolonial al transitar de su enunciación indirecta al posicionarlo como enfoque ético-político-didáctico que incorpore el diálogo de saberes y la inclusión epistémica como vía para transformar de manera transversal los procesos escolares y sociocomunitarios (SEP, 2022; Walsh, 2005).

Las concepciones en tensión con el enfoque intercultural de la NEM presentan como principal característica una fuerte orientación a la perspectiva de mediación intercultural planteada por la UPN (2021) que aborda esta como un proceso de diálogo, respeto, trabajo comunitario y sistémico desde un enfoque de derechos humanos para la equidad y dignidad. Sin embargo, no problematiza los procesos de relación de poder que entrecruzan a la escuela y la sociedad a partir de las lógicas coloniales en torno al ser y saber y con ello no visibiliza los procesos de inclusión epistémica que se proponen desde la NEM para la transformación de dichas relaciones de poder (SEP, 2022).

Un enfoque intercultural orientado hacia un marco ético de convivencia y tolerancia es la característica integradora de las concepciones que presentan ruptura con aquel propuesto por la NEM. La disyuntiva se configura a partir de que este enfoque asume la interculturalidad como un multiculturalismo el cual no enuncia, no problematiza las desigualdades generadas por las relaciones de poder de lógica decolonial, lo cual las encuadra en la interculturalidad funcional que de acuerdo con Walsh (2005) es un racismo sutil que mantiene los procesos de desigualdad cultural y social.

Conclusiones

El presente estudio identificó que las concepciones de interculturalidad de la LIE se encuentran influenciadas principalmente por dos enfoques: el formativo, propio de la UPN, y el normativo, propuesto por la NEM. Los resultados aportan un nuevo referente a los estudios previos que permiten la toma de decisiones para modificar los procesos formativos en la LIE UPN para transitar del marco ético y reflexividad crítica adquirido por los estudiantes hacia al proceso de incorporación acciones pedagógico-didácticas que enriquezcan su práctica profesional desde un enfoque decolonial.

Como asesores responsables de las Prácticas Profesionales en la subselección Peto consideremos pertinente seguir recuperando estas experiencias de los y las LIE ya que son quienes han transitado las Prácticas Profesionales en contextos educativos formales.

Referencias

- Alejo, M. y Osorio, B. (2016). El informante como persona clave en la investigación cualitativa. *en Gaceta de Pedagogía* 35. <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/gaceta/articloe/view/552/512>
- Cardos-Dzul, M. P., Esquivel-Ac, R. G. y González-Zetina, J. G. (2021). *Construyendo interculturalidad crítica en las prácticas profesionales de la Licenciatura en Intervención Educativa*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://difusionyextension.upnvirtual.edu.mx/index.php/inicio/fomentoeditorial/catalogo?view=article&id=311&catid=27>
- Dietz, G. y Mateos Cortés, L. S. (2013). *Interculturalidad y educación intercultural en México*. SEP-CGEIB.
- Elliot, John. (2005). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Ediciones Morata.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó
- López-Quiterio, A. E. (2017). *Los procesos de formación para una educación intercultural: Licenciatura en Educación Preescolar o Primaria de la Universidad Pedagógica Nacional*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0707.pdf>
- MEJOREDU. (2023). *Retos para la formación intercultural de docentes en México*. MEJOREDU.
- Okuda, M. y Gómez, C. (2005). Métodos de investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. 34, (1). http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0034-74502005000100008
- Pérez-Montoya, C. (2023). *La educación intercultural en la formación de profesores en México. Aspiraciones y desafíos*. V Congreso Internacional de Interculturalidad Red ODUCAL, Oaxaca. <https://www.aacademica.org/carolina.perezmontoya/2.pdf>
- Reyes Ruvalcaba, O. (2024). *Docencia, currículum y apropiación cultural*. En prensa.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria*. SEP.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Universidad Pedagógica Nacional (UPN). (2021). *Licenciatura en Intervención Educativa: Línea de Educación Intercultural*. UPN.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Lima: Ministerio de Educación del Perú. UNICEF.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. En L. M. Dietz y R. Cortina (Eds.), *Educación e interculturalidad en América Latina: Políticas, discursos y prácticas*. Iberoamericana/Vervuert.

**Entre la evaluación y la retroalimentación: una
experiencia de investigación-acción en educación
preescolar**

Cinthya Guadalupe Yam Gil
yamgil_cinthya@hotmail.com

José Ladislao López Osorio
chrisyo77@hotmail.com

Mario Alberto Baas Lara
mariobaas@yahoo.com.mx

Miguel Ángel Flores Guerra
yuc02.mfloresg@normales.mx

Escuela Normal de Educación Preescolar
“Profa. Nelly Rosa Montes de Oca y Sabido”

Resumen

El presente informe de prácticas profesionales de la Licenciatura en Educación Preescolar aborda la evaluación formativa y la retroalimentación educativa como componentes esenciales del proceso de enseñanza y aprendizaje. El interés por este tema surgió durante las prácticas profesionales, al identificarse dificultades en la intervención de una estudiante normalista, relacionadas con el uso de estrategias de evaluación y retroalimentación en el aula. A partir de un diagnóstico inicial, se detectó un desconocimiento significativo sobre estos procesos, lo que limitaba la capacidad de la normalista para valorar el aprendizaje de sus alumnos y ofrecer una retroalimentación pertinente. Ante ello, el trabajo tuvo como objetivo fortalecer las competencias docentes de la estudiante, integrando sus saberes previos con los nuevos aprendizajes adquiridos

durante su formación inicial. Se utilizó la metodología de investigación-acción, por su pertinencia para analizar y transformar situaciones reales de práctica. Este enfoque permitió reflexionar, diseñar, implementar y evaluar acciones de mejora, orientadas a optimizar la práctica docente y promover una comprensión más profunda de la evaluación formativa. El informe se estructura en tres fases: diagnóstico de la problemática, planeación e implementación de estrategias, y análisis de resultados. A través de este proceso, fue posible reconocer áreas de oportunidad en la conducta pedagógica de la estudiante y elaborar una propuesta de mejora fundamentada en la experiencia práctica. En conclusión, el trabajo evidencia cómo la reflexión y la acción guiadas por la investigación pueden favorecer el desarrollo profesional de las futuras educadoras, contribuyendo a una práctica docente más consciente, crítica y formativa.

Palabras clave

Evaluación formativa, Retroalimentación, Práctica profesional y Educación Preescolar.

Planteamiento del problema

Durante el desarrollo de las prácticas profesionales correspondientes a la Licenciatura en Educación Preescolar, se identificó una dificultad recurrente en la intervención de una estudiante normalista relacionada con la evaluación formativa y la retroalimentación educativa. A partir de la observación sistemática del trabajo en aula, se detectó que la estudiante no lograba realizar de manera adecuada los instrumentos de evaluación ni ofrecer retroalimentaciones

efectivas a los niños, lo que limitaba su capacidad para identificar los avances en los aprendizajes y ajustar la enseñanza de acuerdo con las necesidades del grupo.

La evaluación formativa constituye un componente fundamental en el proceso educativo, ya que permite identificar el progreso del alumno, diagnosticar sus necesidades y orientar la intervención docente. No obstante, en la práctica observada, este proceso se reducía a la mera comprobación de resultados, sin un análisis reflexivo que propiciara la mejora continua del aprendizaje. De igual manera, la retroalimentación educativa, entendida como un proceso de comunicación pedagógica mediante el cual el docente proporciona información específica, oportuna y constructiva sobre el desempeño del alumno, se realizaba de manera general y poco significativa.

El diagnóstico inicial, sustentado en las rúbricas de desempeño aplicadas por las educadoras titulares, los diarios reflexivos elaborados por la estudiante y el análisis de las planeaciones didácticas, permitió identificar un desconocimiento importante respecto a los tipos, funciones y propósitos de la evaluación formativa. Asimismo, se detectó una dificultad en el diseño de instrumentos de evaluación coherentes con los aprendizajes esperados, así como en la elaboración de retroalimentaciones personalizadas y pertinentes.

Entre las causas que originan esta problemática se encuentran el manejo limitado de la teoría sobre evaluación educativa, la falta de experiencia en la interpretación de evidencias de aprendizaje y la escasa práctica en la elaboración de comentarios orientadores. Estas deficiencias

repercuten directamente en la calidad del proceso formativo, ya que impiden identificar con claridad los avances de los alumnos y obstaculizan la reflexión sobre la propia práctica docente.

En el análisis realizado mediante herramientas como el FODA, el árbol de problemas y el árbol de objetivos permitió definir con claridad la situación central:

“No se determinan los avances de los aprendizajes de los alumnos debido a la implementación incorrecta de evaluaciones formativas.”

Entre las consecuencias detectadas destacan la ausencia de un seguimiento individualizado del progreso de los niños, la falta de estrategias para retroalimentar los aprendizajes y la limitada reflexión pedagógica por parte de la estudiante normalista.

Esta situación resulta relevante en el marco de la formación inicial docente, ya que la evaluación formativa es un indicador clave del nivel de profesionalización alcanzado por los futuros educadores. Según Rubio y Olivo (2020), el ejercicio docente actual exige nuevas responsabilidades profesionales que van más allá de la simple transmisión de conocimientos, implicando la capacidad de innovar, gestionar el aprendizaje y atender la diversidad desde una práctica reflexiva. En este sentido, la evaluación y la retroalimentación son herramientas indispensables para promover una docencia crítica, ética y transformadora.

Asimismo, Jiménez y Miranda (2012) señalan que la docencia requiere motivación, resiliencia y compromiso, pues los docentes enfrentan desafíos como la falta de recursos y las exigencias sociales, lo que demanda una constante

actualización profesional. Por tanto, el fortalecimiento de las competencias vinculadas a la evaluación formativa no solo responde a una necesidad técnica, sino también a un compromiso ético con la mejora educativa y con la formación integral de las futuras docentes.

En consecuencia, el presente trabajo se enmarca en una perspectiva de investigación-acción, dado que esta metodología permite analizar una problemática real del contexto educativo y transformarla mediante la reflexión y la implementación de estrategias concretas. De acuerdo con Educación Navarra (2021), las acciones de mejora deben ser sistemáticas, observables y evaluables, promoviendo en los participantes la disposición al cambio y la búsqueda de soluciones contextualizadas.

Por ello, el objetivo general de esta propuesta es fortalecer las competencias docentes de la estudiante normalista en el ámbito de la evaluación formativa y la retroalimentación educativa, para que logre determinar con precisión los avances de los alumnos y brindar retroalimentaciones significativas que favorezcan su aprendizaje.

A partir del diagnóstico y el análisis contextual, la problemática puede expresarse de la siguiente manera:

¿Cómo fortalecer las competencias docentes de una estudiante normalista de educación preescolar para que implemente adecuadamente la evaluación formativa y la retroalimentación educativa durante su práctica profesional?

Objetivo general

Fortalecer las competencias docentes de la estudiante normalista en la aplicación de la evaluación formativa y la

retroalimentación educativa, mediante la implementación de estrategias basadas en la metodología de investigación-acción.

Objetivos específicos

1. Analizar el nivel de dominio teórico y práctico de la estudiante respecto a la evaluación formativa y la retroalimentación.
2. Diseñar y aplicar instrumentos de evaluación coherentes con los aprendizajes esperados y las características del grupo.
3. Implementar estrategias de retroalimentación que promuevan la reflexión, la comprensión y la mejora continua del aprendizaje.
4. Valorar el impacto de las acciones implementadas mediante la reflexión crítica sobre la práctica docente

Marco Teórico

Instrumentos de evaluación educativa

Los instrumentos de evaluación son herramientas pedagógicas fundamentales que permiten al docente medir el grado de conocimiento y desarrollo de los aprendizajes alcanzados por los alumnos, en relación con los objetivos educativos propuestos (Vargas, 2024). Su propósito va más allá de otorgar calificaciones: constituyen medios para reflexionar, mejorar la práctica docente y orientar el proceso educativo (Gobierno del Estado de México, 2024).

En el nivel preescolar, la evaluación adquiere una importancia especial, ya que este ciclo educativo incide en la formación integral del niño —su personalidad, inteligencia, comportamiento social y habilidades cognitivas, emocionales

y físicas— (Gobierno del Estado de México, 2024). Por ello, los instrumentos de evaluación permiten al docente recabar información sobre el progreso del alumno y tomar decisiones pedagógicas que favorezcan un aprendizaje más significativo (Forma Infancia European School, 2022).

De acuerdo con Casanova (1998), evaluar implica “obtener datos precisos y confiables sobre una situación con el fin de emitir un juicio de valor”, lo que permite corregir o mejorar los procesos educativos. Así, la elección del instrumento adecuado depende del nivel educativo, el tipo de conocimiento que se desea valorar y el propósito de la evaluación (Grupo Aspasia, 2023). Entre los principales instrumentos destacan las rúbricas, listas de cotejo, guías de observación, cuadernos de clase, mapas conceptuales, juegos didácticos y diarios de la educadora (Forma Infancia European School, 2022).

El diario de la educadora

El diario de la educadora es un instrumento clave para la evaluación formativa y la reflexión docente, pues permite registrar los acontecimientos más significativos del proceso de enseñanza-aprendizaje (López y Roger, 2014). A través de este recurso, el docente documenta observaciones sobre avances, logros o dificultades, lo cual favorece una retroalimentación más precisa y oportuna (Recrea Digital, 2023). El diario contribuye a la autoobservación y autorreflexión, fortaleciendo la práctica educativa. Según Aymes y Acuña (2014), esta herramienta posibilita identificar problemas de comprensión, estrategias efectivas y la aplicación práctica de la teoría. De esta forma, el diario se convierte en un recurso valioso para planificar acciones de

mejora y acompañar de manera individualizada el desarrollo de los alumnos.

Las rúbricas de evaluación

Las rúbricas constituyen uno de los instrumentos más utilizados en la actualidad, ya que facilitan la valoración cualitativa y cuantitativa del desempeño de los estudiantes mediante criterios e indicadores definidos (Rojotse, 2024). Pueden ser analíticas, al desglosar cada aspecto del rendimiento, o holísticas, cuando se realiza una apreciación global (Gatica y Uribarren, 2013). Una rúbrica integra tres componentes esenciales: los criterios de evaluación, que describen los elementos del desempeño a valorar; las definiciones de excelencia, que explican los niveles de calidad esperados; y las escalas de puntuación, que permiten clasificar los niveles de logro, como “sobresaliente”, “desarrollado”, “en desarrollo” o “emergente” (Gatica y Uribarren, 2013; Díaz, 2022).

El proceso de elaboración de una rúbrica implica establecer objetivos claros, seleccionar los aspectos a evaluar, definir criterios y descriptores positivos, asignar ponderaciones y analizar su pertinencia (Larra y Uribarren, 2012). Evaluar con rúbricas no solo facilita la identificación del nivel de desempeño, sino que proporciona retroalimentación útil y fomenta la autoevaluación y la evaluación entre pares. Entre sus ventajas se encuentra la claridad de los objetivos, la transparencia de los criterios y la posibilidad de identificar fortalezas y áreas de mejora (Gatica y Uribarren, 2013).

Retroalimentación en la educación

La retroalimentación es un componente esencial del

proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que brinda información al estudiante sobre su desempeño, ayudándole a reconocer logros y aspectos a mejorar (Umáximo, 2022). A través de ella, los alumnos pueden transformar sus debilidades en fortalezas y construir nuevos aprendizajes a partir de los previos (Ministerio de Educación, 2020). Una retroalimentación eficaz debe ser constructiva, comprensible y oportuna: indicar lo que el alumno hizo bien, lo que debe mejorar y cómo lograrlo (Umáximo, 2022). Además, promueve la metacognición, la autoevaluación y el aprendizaje autónomo, permitiendo que los estudiantes reflexionen sobre su proceso y asuman un papel más activo.

Existen diversos tipos de retroalimentación: correctiva, descriptiva, evaluativa, motivacional, formativa y sumativa, cada una con un propósito distinto dentro del proceso educativo (Euroinnova International Online Education, 2025). En el contexto preescolar, la retroalimentación suele realizarse mediante el diálogo oral y la observación directa, adaptándose al ritmo y necesidades de cada niño.

Asimismo, la retroalimentación entre pares y la autoevaluación son estrategias valiosas para fomentar la comunicación, la empatía y la autorregulación del aprendizaje (Euroinnova International Online Education, 2025). Desde la práctica docente, estos procesos permiten ajustar la enseñanza y diseñar estrategias didácticas diferenciadas, favoreciendo una educación más personalizada e inclusiva.

En conclusión, los instrumentos de evaluación — especialmente el diario de la educadora, las rúbricas y la

retroalimentación— son recursos indispensables para valorar el aprendizaje y fortalecer la práctica docente en el nivel preescolar. Su uso adecuado posibilita una enseñanza más reflexiva, equitativa y formativa, centrada en el desarrollo integral del niño y en la mejora continua del proceso educativo.

Metodología

El presente informe de prácticas profesionales se desarrolló bajo el enfoque de la investigación-acción, considerada la metodología más adecuada para abordar la problemática detectada durante la intervención de la estudiante normalista. Esta elección responde a que dicho enfoque permite mejorar la práctica educativa a través de la reflexión, la acción y la evaluación continua, favoreciendo el fortalecimiento académico y profesional de la futura docente (Universidad de Colima, 2024).

De acuerdo con Lewin (1946), la investigación-acción constituye una forma de cuestionamiento autorreflexivo realizada por los propios participantes con el propósito de mejorar la racionalidad y la justicia de las prácticas sociales y educativas en las que intervienen. Esta metodología implica que el investigador evalúe su propio desempeño y analice críticamente su práctica docente para comprender mejor los procesos de enseñanza y aprendizaje que lleva a cabo. En el contexto de la formación inicial docente, esta reflexión resulta esencial, ya que permite detectar errores, implementar mejoras y desarrollar nuevas estrategias pedagógicas que generen un cambio positivo en el aula.

El desarrollo de esta metodología se llevó a cabo

siguiendo cinco fases esenciales:

1. Problematicación, donde se identificó la dificultad de la estudiante normalista en la aplicación de la evaluación formativa y la retroalimentación.
2. Diagnóstico, mediante el cual se analizaron las causas y características de dicha problemática.
3. Diseño de una propuesta de mejora, orientada a fortalecer las competencias docentes en torno a la evaluación.
4. Aplicación de la propuesta, implementada durante el periodo de prácticas profesionales.
5. Evaluación de los resultados, fase en la que se analizaron los logros y limitaciones del proceso.

Resultados

El presente capítulo expone los resultados obtenidos durante las dos etapas de intervención de las prácticas profesionales realizadas en un Jardín de Niños del municipio de Kanasín, Yucatán. Ambas intervenciones se desarrollaron de forma presencial e intensiva: la primera del 4 al 29 de noviembre de 2024, y la segunda del 3 de marzo al 4 de abril de 2025, sumando un total de nueve semanas de práctica docente frente a grupo.

El objetivo general de ambas jornadas fue fortalecer la competencia profesional de la estudiante normalista en torno a la evaluación formativa y la retroalimentación educativa, dos componentes esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje. A partir del diagnóstico inicial, se determinó que existían debilidades en la aplicación de la evaluación como herramienta de mejora del aprendizaje, y en la capacidad para ofrecer retroalimentación oportuna, clara y

formativa a los alumnos.

Primera intervención: desarrollo y resultados

Durante la primera jornada, la normalista aplicó un plan de acción diseñado con base en el árbol de objetivos elaborado previamente. El propósito fue atender la problemática detectada: el bajo dominio en la competencia de evaluación formativa y retroalimentación. Para lograrlo, se establecieron tres objetivos particulares con sus respectivas acciones: investigar los instrumentos de evaluación, diseñar y aplicar una rúbrica formativa, y realizar retroalimentaciones efectivas a los niños.

Objetivo 1. Investigación sobre instrumentos de evaluación. La estudiante realizó una investigación documental sobre los instrumentos de evaluación más utilizados en educación preescolar, revisando fuentes académicas, artículos científicos y documentos institucionales. Esto le permitió comprender que un instrumento de evaluación es una herramienta que posibilita al docente obtener información válida y confiable sobre los aprendizajes de los alumnos. Entre los recursos más destacados se analizaron listas de cotejo, rúbricas, escalas estimativas y registros anecdóticos, identificando sus características y beneficios.

Como evidencia, elaboró una infografía donde sintetizó la información obtenida, lo cual facilitó la organización visual del contenido y sirvió de apoyo para futuras prácticas. Además, se profundizó en el estudio de la rúbrica como instrumento de evaluación recomendado por las tutoras del Consejo Técnico. La revisión teórica permitió reconocer que la rúbrica no solo evalúa el desempeño, sino

que también orienta el proceso de enseñanza y aprendizaje, al ofrecer descriptores de logro claros y niveles de desempeño definidos.

Objetivo 2. Diseño e implementación de rúbricas formativas. Posteriormente, la normalista diseñó cuatro rúbricas analíticas, una por cada Propuesta Didáctica de Aula (PDA) desarrollada. Estas herramientas permitieron valorar objetivamente el aprendizaje de los niños en función de los propósitos de enseñanza. La elaboración de los indicadores fue cuidadosa y se alineó con los aprendizajes esperados del nivel preescolar.

Sin embargo, durante la revisión, la docente titular del grupo sugirió ajustes en la redacción de ciertos indicadores, señalando la importancia de mayor claridad y coherencia con los objetivos pedagógicos. Tras realizar las correcciones, las rúbricas fueron aprobadas y utilizadas en el aula, demostrando ser instrumentos útiles para orientar tanto la evaluación como la retroalimentación.

Objetivo 3. Aplicación de la retroalimentación educativa. En esta fase, la estudiante investigó teóricamente el concepto de retroalimentación educativa, identificando su función esencial como estrategia pedagógica para mejorar el aprendizaje. Se revisaron fuentes especializadas en pedagogía infantil, lo que permitió reconocer la importancia de ofrecer comentarios constructivos, positivos y oportunos.

Luego, se diseñó un listado de estrategias de retroalimentación adaptadas al nivel preescolar, incluyendo el uso del lenguaje positivo, gestos, acompañamiento individualizado y diálogo reflexivo con los niños. Estas estrategias se implementaron al final de cada actividad y

durante la jornada escolar, tanto de forma individual como grupal. Los resultados evidenciaron que los niños mostraron mayor motivación y comprensión sobre sus avances, generando un ambiente de confianza y participación activa.

Evaluación general de la primera intervención

La valoración de los productos generados (rúbricas, diarios reflexivos y calificaciones) mostró avances en el dominio de la competencia profesional. El promedio alcanzado fue de 3.2, considerado dentro de un rango medio, lo que indica progreso, aunque aún con áreas de oportunidad. Con base en estos resultados, se elaboró un nuevo análisis FODA para profundizar en las causas y consecuencias del desempeño observado.

El análisis evidenció fortalezas como el compromiso y la mejora en la planeación didáctica, pero también debilidades persistentes, como el nerviosismo al brindar retroalimentación y la falta de dominio en su aplicación. Asimismo, se identificaron oportunidades derivadas del apoyo de las educadoras tutoras y amenazas vinculadas a la inasistencia de los niños y al escaso apoyo familiar.

A partir del nuevo diagnóstico, se reformularon el árbol de problemas y de objetivos, planteando como problema general *“No se realiza una adecuada retroalimentación de los conocimientos de los niños”* y como objetivo general *“Realizar una retroalimentación efectiva de los conocimientos y rendimiento académico de los alumnos”*. La matriz de acciones se reestructuró para incluir estrategias concretas, como fomentar preguntas reflexivas, dedicar tiempo específico para compartir aprendizajes y realizar retroalimentaciones durante actividades lúdicas.

Segunda intervención: desarrollo y resultados.

En la segunda jornada de prácticas, el propósito fue fortalecer la competencia aún en desarrollo: la retroalimentación educativa. La normalista aplicó las acciones diseñadas en la nueva matriz, enfocándose en optimizar el tiempo destinado a la retroalimentación y mejorar su calidad y pertinencia.

Objetivo: Establecer bloques de tiempo para la retroalimentación. Se implementaron tres acciones principales:

1. Fomentar preguntas reflexivas hacia los niños sobre sus logros mientras trabajaban o entregaban sus tareas, lo que favoreció el diálogo y la autoevaluación.
2. Destinar cinco minutos al final de la jornada para reflexionar grupalmente sobre los aprendizajes, reforzar conductas positivas y resolver dudas, fortaleciendo la cohesión del grupo.
3. Dar retroalimentación durante actividades lúdicas como el dibujo o el juego libre, permitiendo un ambiente más natural y relajado para el intercambio pedagógico.

Estas estrategias facilitaron la observación sistemática de los avances de los niños, cuyos trabajos fueron guardados en un portafolio individual de evidencias. Asimismo, la normalista creó un cuadro de registro de retroalimentaciones, herramienta útil para documentar comentarios, avances y áreas de mejora.

Evaluación general de la segunda intervención

Los resultados reflejaron una mejora significativa en la seguridad y dominio de la retroalimentación educativa. La normalista logró ofrecer comentarios más claros, pertinentes

y empáticos, fortaleciendo su relación pedagógica con los alumnos. Además, se observó un incremento en la participación de los niños y una actitud más positiva hacia las actividades escolares.

La experiencia con una nueva educadora tutora enriqueció la práctica profesional, al ofrecer diferentes perspectivas y estrategias para guiar la enseñanza. Este acompañamiento permitió afianzar habilidades comunicativas y reflexivas, esenciales para el desempeño docente.

Conclusiones y discusión

Durante las prácticas profesionales realizadas, la estudiante normalista centró su intervención en el fortalecimiento de la competencia del perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Preescolar que establece: *“Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa para mejorar los aprendizajes de sus alumnos”*. Esta se relaciona directamente con la unidad de competencia: *“Evalúa el aprendizaje de sus alumnos mediante la aplicación de distintas teorías, métodos e instrumentos, considerando las áreas, campos y ámbitos de conocimiento, así como los saberes correspondientes al grado y nivel educativo”*.

La selección de esta competencia respondió a la necesidad de atender una debilidad identificada durante la práctica docente, específicamente en el momento de aplicar la evaluación del aprendizaje en el aula. La observación y la reflexión inicial permitieron detectar que la estudiante mostraba inseguridad y desconocimiento sobre cómo evaluar adecuadamente a los niños del nivel preescolar. En este nivel

educativo, la evaluación no se traduce en calificaciones numéricas, sino que se realiza mediante procedimientos cualitativos, especialmente a través de la observación, registros anecdóticos y la asignación de niveles de desempeño.

La aplicación sistemática de esta competencia permitió a la normalista identificar momentos clave de observación dentro del desarrollo de las actividades, así como registrar evidencias de los avances y dificultades de los alumnos. A través de instrumentos adaptados al contexto, como rúbricas, listas de cotejo y el diario de la educadora, la estudiante logró obtener información valiosa sobre los aprendizajes, actitudes y procesos de los niños.

En un inicio, la aplicación de la evaluación formativa representó un reto importante. La normalista experimentó inseguridad en la selección de los instrumentos y en la descripción de los niveles de logro. Sin embargo, conforme avanzaron las semanas, la práctica, la retroalimentación de sus tutoras y el trabajo reflexivo propiciaron una mayor comprensión sobre el sentido y la utilidad de la evaluación. Este proceso de aprendizaje evidenció que evaluar no es solo calificar o registrar resultados, sino comprender el progreso del alumno para intervenir de manera oportuna y significativa.

Asimismo, el trabajo con la retroalimentación educativa constituyó un elemento central del proceso de mejora. La normalista comprendió que ofrecer comentarios constructivos, adecuados a la edad de los niños y centrados en los logros individuales, fortalece la comunicación pedagógica y motiva a los alumnos a involucrarse

activamente en su propio aprendizaje. La retroalimentación, más allá de corregir errores, se convirtió en una herramienta formativa que promovió la reflexión y la autoconfianza en los niños.

La experiencia demostró que una retroalimentación efectiva requiere emplear un lenguaje claro, positivo y empático, así como ofrecer observaciones inmediatas y relacionadas con las acciones concretas del alumno. Gracias a esta práctica, la normalista logró construir un ambiente de confianza y acompañamiento, donde los niños se sintieron escuchados y valorados. Esto impactó favorablemente tanto en el clima del aula como en la calidad de los aprendizajes.

El plan de mejora implementado durante las prácticas incluyó diversas acciones encaminadas a fortalecer las habilidades de evaluación y retroalimentación. Entre ellas destacaron: la investigación teórica sobre los instrumentos de evaluación formativa, el diseño y aplicación de rúbricas en las propuestas didácticas, y la elaboración de un registro reflexivo de las observaciones diarias. Estas acciones permitieron a la estudiante profundizar en la comprensión conceptual y práctica de la evaluación, reconociendo su papel central dentro del proceso educativo.

De esta manera, el trabajo realizado no solo benefició a la practicante, sino también a los niños, quienes, al recibir una retroalimentación adecuada, tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre su propio desempeño. Escuchar comentarios positivos, claros y constructivos les permitió identificar aquello que estaban haciendo bien y reconocer en qué podían mejorar. Este proceso fortaleció la autonomía, la autorregulación y la conciencia de aprendizaje,

contribuyendo así a su desarrollo integral.

El proceso también evidenció la importancia de la investigación como punto de partida para la mejora de cualquier competencia docente. Antes de intervenir, la estudiante se dedicó a explorar distintas fuentes y enfoques sobre la evaluación formativa y la retroalimentación educativa. Este ejercicio de indagación permitió actualizar sus conocimientos, contrastar teorías con la práctica y desarrollar una perspectiva más crítica sobre su propio desempeño. Tal como señalan Pérez-Van-Leenden (2019) y Fernández (2015), el maestro que investiga y reflexiona sobre su labor se convierte en generador de conocimiento pedagógico, capaz de transformar su práctica a partir de evidencias y no solo de intuiciones.

Por ello, una de las principales recomendaciones que se desprende de esta experiencia es que todo proceso de mejora docente debe comenzar con la investigación y la reflexión. Muchas veces, los docentes suponen conocer cómo aplicar una estrategia o instrumento, pero al indagar descubren que existen diferentes maneras de hacerlo, algunas más efectivas o pertinentes según el contexto. Este proceso de búsqueda y análisis permite no solo ampliar la comprensión teórica, sino también experimentar nuevas formas de enseñar y evaluar, lo cual enriquece el desempeño profesional.

Del mismo modo, es fundamental mantener una actitud abierta al cambio y al aprendizaje continuo. La práctica docente implica enfrentar desafíos, cometer errores y volver a intentarlo. La estudiante aprendió que cada error constituye una oportunidad de mejora, siempre que se

reflexione sobre él y se tomen decisiones informadas para superarlo. Este proceso cíclico de acción y reflexión, característico de la investigación-acción (Lewin, 1946; Restrepo, 2005), permitió que la normalista fortaleciera su autonomía, su pensamiento crítico y su compromiso ético con la enseñanza.

Finalmente, la experiencia vivida reafirmó que la evaluación y la retroalimentación son procesos complementarios que, cuando se aplican adecuadamente, contribuyen al desarrollo de prácticas educativas más humanas, reflexivas y efectivas. Evaluar implica mirar con atención, valorar con justicia y actuar con intención pedagógica; retroalimentar significa acompañar con empatía, orientar con claridad y motivar con respeto. Ambas acciones, cuando se integran en la práctica diaria, hacen posible que el docente no solo enseñe, sino también aprenda junto a sus alumnos.

En conclusión, esta experiencia de prácticas profesionales evidenció que la formación docente es un proceso permanente de transformación personal y profesional. Evaluar y retroalimentar no son tareas aisladas, sino momentos esenciales del acto educativo, donde el maestro se convierte en guía, observador y aprendiz. Por ello, se recomienda mantener una disposición constante al estudio, la actualización y la innovación pedagógica. Como señala Fernández (2015), la reflexión crítica y el aprendizaje continuo son las herramientas más valiosas para avanzar en la profesión docente.

Referencias

- Aymes, G. L., & Acuña, S. R. (2014). *El diario del profesor como herramienta de evaluación cualitativa de un programa para aprender a pensar*. https://www.cucs.udg.mx/talineng/sites/default/files/adjuntos/01_01/04_diario.pdf
- Díaz, M. (2022). *Rúbricas de evaluación: Qué son, cómo crearlas y ejemplos*. <https://www.codimg.com/education/blog/es/que-es-rubrica-evaluacion>
- Euroinnova International Online Education. (2025, 19 mayo). *Tipos de retroalimentación en educación inicial*. <https://www.euroinnova.com/pedagogia-terapeutica/articulos/tipos-de-retroalimentacion-en-educacion-inicial>
- Fernández, M. B. C., & M, D. J. (2015). Investigación-acción en formación de profesores: Desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica. *Psicoperspectivas*, 14(3). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol14-issue3-fulltext-626>
- Forma Infancia European School. (2022, 12 enero). *10 instrumentos de evaluación de alumnos*. <https://formainfancia.com/mejores-instrumentos-evaluacion-alumnos/>
- Gatica-Lara, F., & Uribarren-Berrueta, T. (2012). *¿Cómo elaborar una rúbrica?* https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000100010
- Recrea digital. (2023). *Diario del docente*.

<https://recreadigital.jalisco.gob.mx/proyectos-integradores/primaria/a-len/16.pdf>

Ministerio de Educación. (2020). *Evaluación y retroalimentación de los aprendizajes*.

<https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2020/04/6-Modelo-Evaluacion-y-retroalimentacion-aprendizajes.pdf>

Rubio Hernández, F. J., & Olivo-Franco, J. L. (2020). Dificultades del profesorado en sus funciones docentes y posibles soluciones. Un estudio descriptivo actualizado. *Ciencia y Educación*, 4(2), 7–25. https://recursos.ucol.mx/tesis/investigacion_accion.php

Umáximo. (2022). *Retroalimentación en educación: Qué es, características y beneficios*. <https://www.umaximo.com/post/retroalimentacion-en-educacion-que-es-caracteristicas-y-beneficios?c=cl>

Universidad de Colima. (2024). *Investigación-acción y formación docente*.

Lewin, K. (1946). *Investigación-acción como metodología de mejora y reflexión sobre la práctica*.

Restrepo Gómez, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1–10. <https://doi.org/10.35362/rie2912898>

Educación Navarra. (2021). *¿Qué es un plan de mejora?* https://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57761/Que%20es_un_plan_de_mejora.pdf/c300e8bc-1606-40c0-8a20-22ce1895bc04

Nota: Este trabajo de investigación fue diseñado con el apoyo de la herramienta de Inteligencia Artificial ChatGPT (OpenAI), la cual se utilizó para sintetizar el trabajo de titulación de la alumna Cynthia Yam.

Los rincones de aprendizaje como estrategia para niños en edad preescolar

Dayne Estefanía Vela Ceballos

Ceballosdayne6@gmail.com

Carlos Manuel Ávila Díaz

carlosaviladiaz9@gmail.com

Aisha Catalina Bejarano Pereira

catalina1775@gmail.com

Escuela Normal de Educación Preescolar

“Profa. Nelly Rosa Montes De Oca y Sabido”

Resumen

El trabajo analiza la importancia de los rincones de aprendizaje en la educación preescolar como una estrategia didáctica que promueve el desarrollo integral, la autonomía y la creatividad de los niños. Se fundamenta teóricamente en los aportes de María Montessori, Célestin Freinet, Lev Vygotsky y Jean Piaget, cuyos enfoques destacan el aprendizaje activo, la cooperación, la libertad con límites y la construcción del conocimiento a partir de la experiencia y la interacción social. El estudio subraya que el docente desempeña un rol transformador, al pasar de ser transmisor de contenidos a mediador del aprendizaje. Su labor implica observar, orientar, diseñar ambientes adecuados y promover la participación del alumnado. El ambiente educativo debe ser organizado, flexible y estimulante, favoreciendo la exploración, la toma de decisiones y el respeto por los ritmos individuales de aprendizaje. Asimismo, se destaca que los rincones de aprendizaje contribuyen al desarrollo integral — cognitivo, social, emocional y motriz— al permitir

experiencias significativas y autónomas. Estas prácticas, alineadas con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, fortalecen la independencia y la autorregulación infantil mediante la autoevaluación y la coevaluación. La investigación, de enfoque cualitativo y diseño fenomenológico, se realizó con tres educadoras y una especialista de USAER del Jardín de Niños Zazil Be en Mérida, Yucatán. A través de entrevistas, se exploraron sus percepciones sobre la implementación de los rincones. Los resultados mostraron una valoración positiva, destacando su utilidad para atender la diversidad, fomentar la motivación y potenciar el aprendizaje significativo. Finalmente, se identificaron retos en su aplicación, como la falta de recursos materiales, el espacio limitado y las dificultades en la evaluación. No obstante, se concluye que la reflexión docente y la adecuada planificación son esenciales para consolidar los rincones de aprendizaje como una práctica pedagógica efectiva e inclusiva.

Palabras Clave

Estilos de aprendizaje, Rincones de aprendizaje, Aprendizaje significativo, Desarrollo cognitivo.

Planteamiento del problema

Identifica vacíos y desafíos en su implementación, como la necesidad de una planificación adecuada, recursos suficientes, formación docente y estrategias efectivas de evaluación.

Marco Teórico

El presente documento ofrece una revisión

sistemática y fundamentada de la literatura relevante que sustenta teóricamente la investigación sobre los rincones de aprendizaje en la educación preescolar. Esta recopilación, basada en fuentes primarias y secundarias, constituye el soporte conceptual para comprender los fundamentos, enfoques pedagógicos, roles del docente, implicaciones en el desarrollo infantil y los retos de implementación de esta estrategia didáctica. El análisis se realizó mediante un proceso de reflexión crítica que garantizó la pertinencia y coherencia de las fuentes consultadas, con el propósito de contextualizar y argumentar teóricamente el problema de estudio.

Los conceptos básicos con que se trabajó son:

Estilos de aprendizaje: En Estilos de aprendizaje en estudiantes de la licenciatura en psicología del centro universitario UAEM Temascaltepec, 2016 (como se citó en Bobadilla, Cardoso, Carreño y Márquez, 2017) se considera al aprendizaje como un proceso en el que se involucran tres dimensiones: lo teórico en sí, las tareas y acciones del alumno, y las tareas y actividades de los profesores, es decir, el conjunto de factores que pueden intervenir sobre él.

Rincones de aprendizaje: En El uso los rincones de aprendizaje en el Subnivel 2 de Educación Inicial (como se citó en Quijije y Román, 2023) los rincones de aprendizaje constituyen espacios que facilitan un proceso de enseñanza y aprendizaje lúdico para niños de educación inicial, es decir, estos espacios están delimitados para ejecutar actividades basadas en el juego y en el uso de herramientas de aprendizaje acorde a los contenidos que se enseñan.

Aprendizaje significativo: En Aprendizaje

significativo: un concepto subyacente (como se citó en Moreira, Caballero y Rodríguez, 1977) es el mecanismo humano, por excelencia, para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo de conocimiento.

Desarrollo cognitivo: El desarrollo cognitivo puede comprenderse como la adquisición sucesiva de estructuras lógicas cada vez más complejas que subyace a las distintas áreas y situaciones que el sujeto es capaz de ir resolviendo a medida que crece (Case, R 1989).

Fundamentos teóricos de los rincones de aprendizaje

De acuerdo con el libro *Modalidades de trabajo para la acción transformadora y el codiseño, fase 2* (Secretaría de Educación Pública, 2024), “los rincones de aprendizaje son espacios diseñados para propiciar experiencias lúdicas, manipulativas, creativas y exploratorias, mediante la organización intencionada de materiales que promueven el aprendizaje individual o en pequeños grupos” (p.17). Estas áreas contribuyen al desarrollo integral del niño al estimular la imaginación, la creatividad y el pensamiento crítico. Además de cumplir una función didáctica, los rincones favorecen la autonomía, el protagonismo del alumno y el respeto por los ritmos y estilos de aprendizaje.

Enfoques pedagógicos que sustentan los rincones

El texto recupera los aportes de cuatro referentes fundamentales de la pedagogía contemporánea: María Montessori, Célestin Freinet, Lev Vygotsky y Jean Piaget, cuyos enfoques convergen en la importancia de la autonomía, la interacción social, la experiencia y la construcción activa del conocimiento.

El método Montessori, desarrollado a partir de las experiencias de María Montessori (1870–1952), concibe el aula como un espacio de libertad con límites, donde los niños aprenden mediante la exploración y la autodisciplina. Según *La pedagogía Montessori y su incidencia en la Educación Inicial* (como se citó en Hernández, Onofre y Gómez, 2021), las normas se establecen de forma conjunta, fomentando la responsabilidad y la libertad responsable. Así, el docente promueve la cooperación y el respeto a la dignidad de los demás, apoyando el desarrollo autónomo del niño.

Por su parte, Célestin Freinet planteó una pedagogía basada en la experiencia, la expresión libre y la cooperación. Como señala Rodríguez (2024), Freinet defendía una *escuela viva*, centrada en el estudiante, donde el aprendizaje se construye desde la práctica y la interacción. Su modelo rechaza la rigidez de la enseñanza tradicional y promueve entornos flexibles que valoran la diversidad y la individualidad. Los pilares de su pedagogía —actividad, cooperación, globalización del conocimiento, libertad y socialización— se vinculan directamente con los principios de los rincones de aprendizaje, al fomentar la autonomía, la participación activa y la creatividad desde los primeros años de vida.

El pensamiento de Lev Vygotsky también resulta esencial para comprender la dinámica de los rincones. Su teoría sociocultural enfatiza el papel del entorno social y del lenguaje en la construcción del conocimiento. Según Werstch (1988), toda función psicológica aparece primero en el plano social y luego en el individual, idea que se expresa en la *Ley Genética General del Desarrollo*. Esta perspectiva

coincide con la propuesta de los rincones como espacios de interacción, cooperación y aprendizaje mediado, donde los niños desarrollan habilidades cognitivas y sociales dentro de su *zona de desarrollo próximo* (Carrera y Mazzarella, 2001).

Asimismo, Jean Piaget aporta desde su teoría del desarrollo cognitivo una visión constructivista del aprendizaje. Para Piaget, el conocimiento se construye activamente mediante la interacción con el entorno, reorganizando esquemas mentales previos. Como sostienen Saldarriaga, Bravo y Llor (2016), el aprendizaje es el resultado de la interacción de factores cognitivos y sociales, proceso que se realiza de forma continua. Este enfoque promueve la autogestión del aprendizaje, el desarrollo de la autonomía y la internalización de saberes duraderos, aspectos clave para el funcionamiento de los rincones de aprendizaje.

Rol del docente y del ambiente educativo

La implementación de los rincones exige un cambio en el rol del docente, quien deja de ser un transmisor de contenidos para convertirse en un mediador y guía del aprendizaje. Según Sarabia (2009), el profesor debe observar, comunicarse con los alumnos, identificar sus intereses, apoyar la formulación de proyectos y valorar actitudes respecto al trabajo en los rincones. Esta práctica permite atender las necesidades individuales y personalizar el proceso educativo.

El ambiente educativo también adquiere un papel fundamental. Debe estar organizado para favorecer la autonomía, la creatividad y la interacción significativa. La SEP (2024) subraya que los docentes deben respetar la

autonomía infantil, permitiendo que los niños planifiquen, autogestionen y decidan sobre su propio proceso de aprendizaje (p.20). Así, los rincones se convierten en espacios de libertad guiada que promueven la toma de decisiones y el desarrollo personal en coherencia con una pedagogía activa y centrada en el niño.

Desarrollo integral en la etapa preescolar

El desarrollo integral infantil comprende el crecimiento físico, cognitivo, emocional y social de los niños (Salas, 2023). En este proceso, la escuela desempeña un papel esencial al ofrecer entornos seguros, estimulantes y adaptados a cada etapa. Los estudios de Santi-León (2019) evidencian que los niños que asisten a servicios de desarrollo integral presentan mejores condiciones para enfrentar su trayectoria educativa formal. En consecuencia, la articulación entre el entorno escolar y las experiencias de aprendizaje temprano es determinante para potenciar las capacidades infantiles y asegurar trayectorias escolares exitosas.

Impacto de los rincones de aprendizaje

Los rincones de aprendizaje tienen un impacto significativo en el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales. Fernández (2009) destaca que los niños aprenden a valorar sus capacidades, aceptar los errores y persistir ante las dificultades. Además, fortalecen su autonomía al asumir responsabilidades en el uso de materiales y en la organización de su trabajo. La SEP (2024) agrega que estos espacios permiten a los niños trabajar sin la presencia constante del adulto, favoreciendo la independencia y la autorregulación (p.19).

Asimismo, fomentan la convivencia y el respeto mediante dinámicas de grupo y asambleas que promueven la autoevaluación y la coevaluación (Secretaría de Educación Pública, 2024). Investigaciones recientes confirman que la implementación sistemática de rincones incrementa la participación activa, la motivación y la adquisición de competencias básicas, a la vez que facilita la observación pedagógica por parte del docente.

Implementación de los rincones en el aula preescolar

La implementación de los rincones en preescolar se sustenta en la Nueva Escuela Mexicana, cuyo propósito es ofrecer ambientes autónomos de aprendizaje (Secretaría de Educación Pública, 2024, p.17). El docente debe considerar factores como los intereses del grupo, los objetivos curriculares y la organización del espacio físico. Las actividades deben planificarse con materiales pertinentes y variados que estimulen la curiosidad y la exploración (Secretaría de Educación Pública, 2024, p.19).

Moreno (2015) enfatiza que los materiales manipulativos ejercen una influencia significativa en los procesos cognitivos, favoreciendo el aprendizaje sensorial. Además, la distribución espacial debe permitir desplazamientos libres y seguros, mientras que el tiempo destinado a cada actividad se planifica para promover la participación activa.

La SEP (2024) también recomienda el uso de fichas con pictogramas que ayuden a los niños a identificar y elegir actividades de forma autónoma. Este recurso visual refuerza la comprensión, la toma de decisiones y la organización del trabajo dentro de los rincones.

En cuanto a la evaluación, se plantea la observación continua como herramienta clave para registrar actitudes, dinámicas y conflictos. Estos registros sirven para retroalimentar al grupo y ajustar la práctica docente (Secretaría de Educación Pública, 2024, p.20).

Retos en la implementación

A pesar de sus múltiples beneficios, la implementación de los rincones enfrenta desafíos relacionados con la infraestructura, los recursos materiales, la gestión del grupo y la evaluación. En aulas pequeñas o con mobiliario limitado, resulta difícil delimitar los espacios. Además, la falta de materiales suficientes puede restringir la exploración y la experimentación. La SEP (2024) advierte que los rincones deben formar parte de un trabajo estructurado, evitando que se conviertan en actividades libres sin propósito (p.20).

La complejidad de evaluar aprendizajes simultáneos y espontáneos exige estrategias de observación rigurosas. Sin embargo, reconocer estas dificultades no desvaloriza la estrategia, sino que fortalece su implementación mediante la reflexión y la adaptación a las condiciones reales del aula.

Metodología

Tipo de Estudio

La investigación adopta un enfoque cualitativo. Este enfoque es idóneo para interpretar y comprender las vivencias, percepciones y significados que los participantes atribuyen a fenómenos educativos específicos. Permite una inmersión profunda en la experiencia subjetiva y la contextualización de la realidad del jardín de niños, capturando matices que otras metodologías podrían pasar

por alto. La investigación cualitativa busca una comprensión profunda de los significados y definiciones de una situación tal como son presentados por las personas. Para ello, se utilizan herramientas como la observación y cuestionarios con preguntas abiertas para recolectar información detallada sobre conductas, actitudes e interacciones en el entorno escolar.

En cuanto a la temporalidad, la investigación es de tipo transversal. Esto implica que la recolección de datos se realiza en un único momento, sin seguimiento a lo largo del tiempo, midiendo las variables de interés en la condición en que se encuentran al momento del estudio. Este estudio es específicamente transversal descriptivo, enfocándose en describir la presencia, características o distribución de un fenómeno en una población sin manipulación ni intervención en el factor de estudio.

Diseño del Estudio

El diseño de la tesis es fenomenológico, inherente a la investigación cualitativa. Se centra en la experiencia vivida y subjetiva de un fenómeno.

Sujetos de Estudio

Los sujetos de estudio fueron tres educadoras de grupo del Jardín de Niños Zazil Be en Mérida, Yucatán, con entre cinco y doce años de experiencia profesional. También se incluyó una especialista de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) con 25 años de experiencia en el ámbito educativo. La selección de estas participantes se basó en el diseño fenomenológico de la investigación, buscando comprender a profundidad las experiencias vividas desde la perspectiva de quienes las

protagonizan.

Instrumento

El instrumento principal para la recolección de datos fue la entrevista, elegida por su capacidad para obtener información profunda, contextual y significativa desde la perspectiva de los involucrados. La entrevista permite un enfoque conciso pero sustancial, propiciando respuestas reflexivas y detalladas que contribuyen a la comprensión del fenómeno. La aplicación a educadoras y a una especialista de USAER se fundamenta en su experiencia directa y conocimiento práctico del contexto educativo. Las educadoras aportan su vivencia cotidiana en el aula, y la especialista de USAER contribuye con una visión técnica en atención a la diversidad y necesidades educativas, permitiendo un análisis más completo. El objetivo no es la generalización estadística, sino la exploración profunda de significados, prácticas y percepciones, lo cual se logra con un número reducido, pero estratégicamente seleccionado de participantes.

Para asegurar la validez del instrumento, se realizó un cuidadoso proceso de análisis y revisión en colaboración con el asesor de tesis, el maestro Carlos Manuel Ávila Díaz. Para la creación de la entrevista se utilizó un libro de códigos, que actúa como una guía sistemática para obtener significado e identificar patrones en los datos cualitativos. A partir de este análisis, se seleccionaron las preguntas más viables y se ajustó la redacción y el orden para facilitar la comprensión de los participantes. Este procedimiento fortaleció la validez del instrumento, asegurando la recolección de datos relevantes y confiables.

Procedimiento para la Recolección de Datos

El procedimiento de recolección de datos comenzó el lunes 24 de marzo de 2025, con una reunión previa con la directora y el equipo docente del plantel. El propósito de esta reunión fue presentar formalmente el proyecto de investigación y solicitar el apoyo del personal educativo, aclarando que la información sería utilizada exclusivamente con fines académicos. Se expuso el objetivo general del estudio, el enfoque cualitativo y la relevancia de los rincones de aprendizaje. Se detalló el papel de cada docente como informante clave, dada su experiencia con la implementación de dicha estrategia.

Procedimiento para el Análisis de Datos

Concluida la recolección de datos a través de las cuatro entrevistas, se procedió al análisis exhaustivo de la información recabada. Este análisis buscó una comprensión profunda de cómo se implementa la estrategia de los rincones de aprendizaje en contextos educativos preescolares, no solo identificando prácticas pedagógicas, sino también interpretando las vivencias, significados y percepciones de las docentes.

El análisis se llevó a cabo en varias etapas. Primero, se realizó la transcripción íntegra de las grabaciones de cada entrevista, trasladando palabra por palabra el contenido oral a formato escrito, conservando fielmente el vocabulario y expresiones de las educadoras. Este paso fue esencial para preservar la autenticidad y riqueza del discurso original.

Una vez transcritas, las respuestas se organizaron en una tabla comparativa, diseñada para visualizar claramente los datos e identificar coincidencias, diferencias, patrones de

respuesta y elementos particulares en el discurso de cada entrevistada.

Resultados

Los datos obtenidos de las entrevistas con educadoras y la especialista de USAER revelaron una variedad de percepciones sobre la implementación de los rincones de aprendizaje en la educación preescolar. El análisis de las opiniones de las participantes mostró una valoración predominantemente positiva de esta estrategia pedagógica. Se destacaron los beneficios en el desarrollo integral de los niños y su eficacia para fomentar aprendizajes significativos en el aula. Esta perspectiva resalta el potencial de los rincones de aprendizaje para abordar diversas necesidades educativas y promover una participación inclusiva y enriquecedora del alumnado.

Uno de los principales hallazgos fue la coincidencia en los objetivos pedagógicos buscados mediante los rincones. Las educadoras señalaron que estas áreas permiten desarrollar la autonomía, la creatividad y la toma de decisiones, respetando los distintos estilos de aprendizaje. Una educadora expresó que los rincones dan a los alumnos la oportunidad de "trabajar en equipo, explorar materiales diversos y elegir actividades según sus intereses y estilos de aprendizaje". Las participantes también destacaron que los rincones favorecen el desarrollo de múltiples dimensiones del niño, como el área intelectual, motriz, social, emocional y de lenguaje. Por ejemplo, se mencionó que "se promueve la autonomía, la capacidad de decisión y elección, la creatividad y la imaginación".

Discusión

Los resultados de esta investigación permiten un contraste profundo con los planteamientos teóricos encantados, evidenciando una notable coincidencia entre la teoría y la práctica observada en el entorno preescolar. Los principios pedagógicos de Montessori, que enfatizan la autonomía, la libertad con límites y la autoorganización, se reflejan directamente en los testimonios de las educadoras. La importancia de permitir a los niños elegir actividades según sus intereses coincide con la visión de Montessori de respetar los ritmos individuales.

Asimismo, las aportaciones de Célestin Freinet sobre la relevancia de experiencias significativas, el trabajo colaborativo y la autoexpresión se ven reflejadas en los testimonios analizados. La posibilidad de que los niños "explorar, investigar, crear, manipular" y trabajar en pequeños grupos evidencia un entorno que favorece la libertad, la cooperación y la expresión personal, tal como lo plantea Freinet. La teoría de Vygotsky también se confirma, especialmente en lo que respecta a la zona de desarrollo próximo y la importancia del contexto social. Las interacciones entre pares y con los docentes, descritas por los entrevistados, reflejan procesos de aprendizaje mediados socialmente, donde el lenguaje, el juego y la colaboración son herramientas clave.

En el mismo sentido, los principios de la teoría constructivista de Piaget se reflejan en las actividades de los rincones de aprendizaje. Estas permiten que los niños construyan activamente su conocimiento, como se evidencia en la afirmación: "comprendiendo que pueden alcanzar un

mismo aprendizaje por diferentes medios". Esta declaración coincide con la idea de Piaget de que el aprendizaje es una construcción interna que

Referencias

- Abbadia, J. (2023, 10 de marzo). *Dominar el análisis: El papel del libro de códigos investigación cualitativa* [Blog]. <https://mindthegraph.com/blog/es/libro-codigo-investigacion-cualitativa/#:~:text=Dominar%20el%20an%C3%A1lisis:%20El%20papel%20de%20l%20libro%20de%20c%C3%B3digos%20Investigaci%C3%B3n,las%20transcripciones%20de%20las%20entrevistas.&text=La%20investigación%20cualitativa%20es%20una,capacidad%20anal%20%C3%ADtica%20de%20los%20investigadores>.
- Araujo, M. (2011). La temporalidad de los estudios clínicos. *Medwave*, 11(5), 1–3.
- Bobadilla, S., Cardoso, D., Carreño, L., & Márquez, J. (2017). Estilos de aprendizaje en estudiantes de la licenciatura en psicología del centro universitario UAEM Temascaltepec, 2016. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(14). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672017000100034#B18
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: Enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13). <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>
- Clemente, F. (2024). Los rincones de aprendizaje como

- metodología para la estimulación de niños de 4 a 5 años. Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7).
- Fernández, A. (2009). El trabajo por rincones en el aula de educación infantil. Ventajas del trabajo por rincones. Tipos de rincones. *Innovación y experiencias educativas*, (15). https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_15/ANA%20ISABEL_FERNANDEZ_2.pdf
- García, J. (2004). Diseños descriptivos. *Revista Nure Investigación*, (7). <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/180>
- Hernández, P., Onofre, V., & Gómez, V. (2021). La pedagogía Montessori y su incidencia en la educación inicial. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 9(1). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-78902021000700030#B6
- Husserl, E. (1998). *Invitación a la fenomenología*. Book Print Digital.
- Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. UNESCO.
- Quijije, M., & Román, E. (2023). El uso de los rincones de aprendizaje en el subnivel 2 de educación inicial. *Journal Scientific MQR Investiggar*, 7(3). <https://www.investigarmqr.com/ojs/index.php/mqr/article/view/540>
- Salas, V. (2023, 24 de febrero). *Primera infancia y desarrollo integral infantil: ¿Por qué es importante?* [Blog]. <https://obepe.org/etica-y-ciudadania/primera-infancia-y-desarrollo-integral-infantil-por-que-es-importante/#:~:text=Publicado%20por%20Ver%C3%B3nica%20Salas%20en,y%20las%20relaciones%20que%20generan.>
- Saldarriaga, P., Bravo, G., & Loor, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Revista Científica*.
- Santi-León, F. (2019). Educación: La importancia del desarrollo infantil y la educación inicial en un país en el cual no son obligatorios. *Revista Ciencia UNEMI*, 12(30), 143–159.
- Secretaría de Educación Pública. (2024). *Modalidades de trabajo para la acción transformadora y el co-diseño*. México.
- Villamizar, M. (2021). Metodologías activas a través del juego y el interés de los niños y niñas de 5 a 6 años en preescolar. *Revista Educación*, 45(2). <https://www.redalyc.org/journal/440/44066178020/44066178020.pdf>
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós.

**Las prácticas profesionales de los estudiantes
normalistas y el acompañamiento de los tutores de
educación básica**

María Elena Cámara Díaz

camara.elena08@gmail.com

Alina Guadalupe Muñoz Castellanos

alina.munoz.ensy@gmail.com

Escuela Normal Superior de Yucatán

“Profesor Antonio Betancourt Pérez”

Resumen

El presente trabajo tiene como propósito dar continuidad a la investigación realizada en su primera parte al análisis de la percepción de los directivos y el contexto sociocultural de las escuelas primarias y secundarias donde realizan la práctica docente los y las estudiantes de la Escuela Normal Superior de Yucatán “Profesor Antonio Betancourt Pérez”, en el marco del Trayecto de Práctica Profesional y Saberes Pedagógicos de los Planes de estudio 2022. En esta segunda etapa, se utilizó el enfoque de investigación de tipo cuantitativo para analizar los resultados de la encuesta dirigida a los docentes tutores de 64 escuelas de educación básica donde los alumnos y alumnas normalistas en formación del octavo semestre de siete licenciaturas que se imparten en la institución, realizaron las prácticas profesionales, encuestas que permitieron valorar el desempeño académico en seis indicadores, así como el cumplimiento y responsabilidad que demostraron los y las estudiantes normalistas durante las prácticas profesionales.

Palabras clave

docentes tutores, prácticas profesionales, desempeño académico, estudiantes normalistas.

Planteamiento del problema

Las prácticas profesionales han sido un elemento esencial dentro de la formación de docentes, en ellas los alumnos normalistas tienen la oportunidad de poner en juego lo que han aprendido en su proceso de formación inicial, sin embargo, es necesario identificar si la reflexión sobre ésta es adecuada, sistematizada y efectiva o es limitada o insipiente. De igual modo, tiene lugar en ella una gran cantidad de situaciones de aprendizaje las cuales requieren que el alumno normalista las reconozca mediante un análisis reflexivo, que organice todos los elementos que intervienen en su actuar durante el proceso formativo.

En los planes y programas de estudio de las Escuelas Normales, el trayecto Prácticas profesionales y saber pedagógico se caracteriza por ser el trayecto articulador y dinamizador en los Planes y Programas de estudio de las Licenciaturas de las Escuelas Normales, que han acompañado la formación de maestros y maestras en las diferentes actualizaciones que a través del tiempo se han ido implementando. El trayecto tiene la finalidad de desarrollar y fortalecer el desempeño profesional de quienes en un futuro ejercerán la práctica docente a través de acercamientos graduales y secuenciales en los distintos niveles educativos para los que se forman como docentes de educación básica. Es en este sentido la relevancia que tiene este trayecto, ya que visibiliza en los contextos reales de la práctica donde las

y los estudiantes en formación demuestran los saberes pedagógicos y disciplinares, heurísticos y axiológicos que están adquiriendo en la Escuela Normal (SEP, 2022; p.20)

El seguimiento y acompañamiento que se realiza en las prácticas profesionales a los estudiantes de la Escuela Normal Superior de Yucatán “Profesor Antonio Betancourt Pérez” (ENSY) para lograr que lleven a cabo en las escuelas de educación básica es complejo, debido a las características de las escuelas de cada nivel educativo con las que se trabaja; la ENSY cuenta con ocho programas académicos que son: la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Educación de Secundaria en Español, Matemáticas, Inglés, Geografía y Física, así como las Licenciaturas en Educación Artística, Educación Física e Inclusión Educativa; en cinco de las Licenciaturas se trabaja con escuelas de nivel primaria, secundaria, preparatoria así como en los USAER y CAM, ya que en los programas se contempla realizar las prácticas profesionales en los diferentes niveles de educación básica.

En cada programa académico se asigna un Coordinador o Coordinadora, que tiene a su cargo las funciones de planear y organizar las actividades académicas del programa. Para asegurar que las prácticas profesionales se puedan llevar a cabo en las escuelas de educación básica durante el ciclo escolar, se realiza un proceso de planeación en varias etapas, donde intervienen diferentes instancias educativas. En la primera etapa de planeación, por parte de la institución, los Coordinadores y Coordinadoras presentan las propuestas de las escuelas de educación básica donde van a realizar las prácticas profesionales los estudiantes normalistas; en la segunda etapa, la autoridad de cada nivel

educativo de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (SEGEY), es quien autoriza que las y los alumnos normalistas realicen las prácticas profesionales en las escuelas que proponen los Coordinadores y Coordinadoras de cada programa y se concretiza mediante la firma de convenios de colaboración.

En la tercera etapa del proceso de planeación se realizan reuniones colegiadas con los Directores y Directoras de las escuelas de educación básica que fueron autorizadas para realizar las prácticas profesionales, así como con los tutores asignados para el acompañamiento de los alumnos normalistas en el aula. Los trabajos con los directivos y docentes de educación básica se realizan en Talleres de Vinculación donde se plantean los propósitos de los programas del Plan 2022, los contenidos del Trayecto de Prácticas Profesionales y Saber Pedagógico, perfil de egreso, la calendarización por semestre y los reglamentos, y sobre todo se hace énfasis en la función del tutor en el acompañamiento a los practicantes, de tal forma que el estudiante normalista lleve a cabo las prácticas profesionales de acuerdo con lo que se establece en el programa en cada una de etapas del trayecto de prácticas profesionales.

En la primera parte de esta investigación se realizó el análisis de la precepción de los directivos y el contexto sociocultural en las escuelas donde realizan la práctica profesional los estudiantes normalistas, en esta segunda parte, se analizan los resultados de la encuesta aplicada a los tutores de educación básica que dieron el acompañamiento a los estudiantes del octavo semestre en sus prácticas profesionales, para conocer los resultados del desempeño

académico en la aplicación de los conocimientos y el despliegue de experiencias en que a lo largo del currículo fueron formando al docente en formación.

La formación docente comprende en sí misma alternativas pedagógicas que se configuran con y a pesar de los aprendizajes institucionalizados, pero en interacción con otros y otras, por lo que las estrategias didácticas, a implementar, se ubican en el enfoque centrado en el aprendizaje en independencia con la comunidad, en virtud de que lo cotidiano y la práctica docente normalista, se despliegan simultáneamente al transversalizar la diversidad cognitiva y sus múltiples rostros socioculturales presentes en cada grupo normalista (SEP, 2022). La diversidad de contextos socioculturales en los que se desarrollan los alumnos normalistas de la ENSY es muy enriquecedora y a la vez complejo debido a los diferentes niveles educativos con los que se trabaja en cada una de las Licenciaturas que se imparten.

Es en este sentido que el acompañamiento del tutor en su proceso formativo es muy relevante ya que se busca que los tutores asuma la responsabilidad y ser copartícipes en este proceso formativo, y que le permita al estudiante normalista cuestionar, explorar, equivocarse, reconocer las tensiones y complejidades, ajustar, autoevaluarse para que sea un agente activo y corresponsable en lo referente a la construcción de su saberes pedagógicos y desarrollo de los dominios que marca el perfil de egreso. El papel del tutor orienta y acompaña al estudiante en la construcción y desarrollo de cada etapa, desde la elaboración del diagnóstico, intervención, seguimiento y evaluación del

proyecto, así como la aplicación de estrategias de mejora que pudiera identificarse en contextos reales del aprendizaje.

Para lograr la colaboración de los tutores de educación básica, se implementan acciones en donde cada Coordinador o Coordinadora de los programas, convocan al inicio del ciclo escolar a los docentes con la especialidad del programa para participar como tutores y se les invita a los Talleres en donde se informa de las actividades que se deberán de realizar en el acompañamiento de cada estudiante normalista, de tal forma que el tutor asume la responsabilidad de trabajar de forma coordinada con el asesor de prácticas profesionales. Los asesores de los cursos de prácticas profesionales y los tutores trabajan de forma coordinada en el seguimiento de las actividades que realizan los y las estudiantes en las escuelas de educación básica.

La colaboración de forma voluntaria de los docentes de educación básica es fundamental para lograr el mayor aprovechamiento durante el trabajo que realizan los estudiantes en las aulas. El compromiso que adquieren los docentes tutores es significativo ya que representa una actividad extraordinaria en las labores que realizan durante el curso escolar y que contribuye al proceso de formación de los alumnos y alumnas normalistas en los escenarios reales de la práctica docente.

El trayecto de prácticas profesionales contiene tres ejes a partir de los cuales se organizan las actividades: Es articulador porque exige coordinar los contenidos de otros cursos para darle sentido en la práctica profesional, a fin de generar experiencias de aprendizaje interdisciplinar que repercuta en saber y saber hacer de la y el docente en

formación. Organiza evidencias integradoras o proyectos integradores por semestre que permiten evaluar a las estudiantes y los estudiantes en formación de manera holística y no fragmentada. Es dinamizador porque solicita a otros cursos elementos teóricos y actividades de aprendizaje que son necesarias para generar una mejor práctica situada. (SEP; 2022)

Marco Teórico

La práctica docente se caracteriza por ser dinámica (por sus constantes cambios), contextualizada (porque es in situ) y compleja (porque el entendimiento se da de acuerdo al tiempo y espacio); se considera además como una forma de la praxis, porque posee los rasgos de cualquier actividad: un agente ejerce su actividad sobre determinada realidad, con el apoyo en determinados medios y recursos. La diferencia de la práctica docente con relación a esa actividad genérica (la praxis), consiste en considerar la participación teleológica y cognitiva humana en la transformación de la realidad, es decir, la introducción de la conciencia y la racionalidad de los cambios provocados y con propósitos bien definidos (Sancristán, 1998).

Para algunos autores como (Angulo 1994; Contreras, 1994; Carr, 1993; Schon, 1997), se entiende la práctica docente como una práctica social altamente compleja, apoyada en perspectivas diversas desde las que se seleccionan puntos de vista, aspectos parciales que en cada momento histórico tienen que ver con los usos, tradiciones, técnicas y valores dominantes en un sistema educativo determinado (Sancristán, 1988; Forlán & Remedi, 1981; Ezpeleta, 1989).

Es en este mismo sentido que se plantea que la práctica docente está condicionada por la estructura social, institucional y por opciones de valor, de carácter ético - moral, donde el significado de los intercambios que en ella se producen define el sentido y la calidad de su desarrollo (Sacristán, 1988; Forlán & Remedi, 1981; Ezpeleta, 1989).

En el caso de la formación inicial, la práctica significa una oportunidad para movilizar conocimientos, habilidades y actitudes construidas por el paso en la formación profesional de la escuela normal, además de acercarse con mirada crítica a sus desempeños.

De Lella (1999) define la práctica docente como la acción que se desarrolla en el aula y, dentro de ella, con especial referencia al proceso de enseñar. Este ejercicio complejo de interacción alumno docente que se presenta al interior del aula incluye una intervención pedagógica/didáctica en tres momentos: el antes, durante y después, cada una con constituida por sus propias dimensiones. (Citado en Peña, et.al; 2021)

A partir de la inserción en el nivel educativo, los alumnos de educación Normal se insertan a una lógica en que se van sumergiendo en el lenguaje cotidiano de los docentes en servicio, pues es posible “interrelacionar lo que se aprende en la Escuela Normal con lo que se vive en las escuelas de práctica” (Citado en Deceano 2024; Mercado, 2008, p. 177). Dicha incorporación se desarrolla a lo largo de la licenciatura, misma que los lleva a conocer cómo se estructura el sistema educativo desde el interior. Esta situación difícilmente es ubicable desde fuera de las escuelas, pues suelen ser espacios con acceso restringido para los no

pertenecientes al área

Metodología

El presente trabajo es un estudio de tipo cuantitativo con un alcance descriptivo que parte de datos evidenciables a partir de la recolección de datos numéricos y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías. Hernández, Fernández y Baptista (2010). Las características de este enfoque están referidas en su rigurosidad en el proceso de investigación, puesto que la información es recogida de manera estructurada y sistemática, que implica claridad entre los elementos que conforman el problema y debe reconocer qué tipo de incidencias existen entre sus elementos. Hurtado y Toro (1998). Esta postura es también compartida por La Rosa (1995) y afirma que para que exista método cualitativo debe haber claridad entre los elementos de investigación desde donde esta inicia hasta donde termina, abordando los datos de manera estadística y asignándole un significado numérico a través de la estadística con la finalidad de hacer inferencias. (Citado en Del Canto, Ero. et. al.; 2013)

En esta segunda etapa, se aplicó una encuesta dirigida a tutores de educación básica que acompañaron durante el 7^a y 8^a semestre a las y los estudiantes normalistas en formación de siete licenciaturas de la ENSY; para evaluar el nivel de desempeño académico durante la práctica profesional; se diseñó un instrumento de medición de escala de likert con seis niveles de desempeño: competente, satisfactorio, suficiente, regular, básico y no satisfactorio. Para el diseño de la encuesta se contempló siete indicadores académicos del

perfil de egreso con un total de 24 ítems dirigida a los tutores de educación básica que se aplicó al finalizar el 8^a semestre; en total participaron 88 tutores de 64 escuelas de educación básica

Resultados

El proceso de seguimiento que se realiza en la ENSY a los estudiantes normalistas en las prácticas profesionales es complejo como se ha mencionado en apartados anteriores, sin embargo, es necesario puntualizar que el aspecto de la formación académica en los estudiantes es donde se debe dar mayor importancia en la reflexión y el análisis del trabajo que se realiza durante el ciclo escolar y debe ser continua, permanente y sistematizada, que incluya los elementos epistemológicos, pedagógicos, didácticos, procedimentales.

Es en este sentido que se busca reflexionar en 7 dimensiones, de manera crítica, consiente y profunda que permita identificar de manera clara los aciertos, los logros obtenidos, el desempeño correcto de la labor docente, pero de igual modo reconocer los errores que se hayan cometido, las limitaciones que se hayan presentado y las omisiones que hayan tenido lugar durante la práctica.

En los resultados obtenidos de la encuesta se pudo identificar a partir del análisis realizado, que en los siete indicadores los porcentajes más altos se concentraron en los niveles de desempeño competente y satisfactorio, sin embargo, hubo resultados con los niveles de no satisfactorio y que es necesario analizar con mayor detenimiento.

Las preguntas del indicador uno de desempeño teórico, el porcentaje más alto fue de 62.5% competente y

25% en satisfactorio en la pregunta donde se valora si el alumno *“Caracteriza la población de estudiantes con la que va a trabajar para hacer transposiciones didácticas congruentes con los contextos y los planes y programas de estudio”*.

En el indicador dos de desempeño de planeación, el porcentaje más alto fue de 68.1% y 34% satisfactorio en la pregunta si el alumno *“Propone situaciones de aprendizaje del programa, considerando los enfoques del plan y programa vigentes; así como los diversos contextos de los estudiantes”*.

El indicador tres que se refiere al desempeño de la evaluación, el porcentaje más alto fue de 54.5% competente y 28% suficiente, en la pregunta que se refiere a *“Reflexiona sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, y los resultados de la evaluación, para hacer propuestas que mejoren su propia práctica”*; y en la pregunta que se refiere a *“Valora el aprendizaje de los estudiantes de acuerdo con la especificidad del programa y los enfoques vigentes”* el porcentaje fue de 32.9% satisfactorio.

El indicador cuatro que se refiere al desempeño de la gestión, el porcentaje más alto fue de 60.2% competente y 26.1% en satisfactorio, en las preguntas que *“Utiliza información del contexto en el diseño y desarrollo de ambientes de aprendizaje”* y *“promueve relaciones interpersonales que favorezcan convivencias interculturales”*

En el indicador cinco desempeño innovador, el porcentaje más alto fue de 64.7% en las competente y 26% satisfactorio en las preguntas *“Diseña y/o emplea objetos de aprendizaje, recursos, medios didácticos y tecnológicos en la generación de aprendizaje de la disciplina”* así como en la pregunta *“Utiliza las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), Tecnologías del Aprendizaje y el*

Conocimiento (TAC), y Tecnología del Empoderamiento y la Participación (TEP) como herramientas de construcción para favorecer la significatividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje”.

El indicador seis desempeños en la inclusión, el porcentaje más alto con 70.4% competente y 18. % satisfactorio, en la pregunta *“Sustenta su labor profesional en principios y valores humanistas que fomenten dignidad, autonomía, libertad, igualdad, solidaridad y bien común, entre otros”.*”

En el indicador siete que se refiere la responsabilidad del docente en formación, se obtuvo en el 98% afirmativas en las preguntas *“Prepara u organiza con anticipación los materiales o recursos que utilizará en el transcurso de la jornada de trabajo”* y en la pregunta *“Cumple con el horario establecido de las clases asignadas “*

De las 88 alumnos evaluados únicamente se identificó a un alumno que fue evaluado en el nivel no satisfactorio en el indicador de desempeño innovador, en las preguntas que se refieren *“Diseña y/o emplea objetos de aprendizaje, recursos, medios didácticos y tecnológicos en la generación de aprendizajes de la disciplina”* y en la pregunta *“Utiliza la Tecnologías de la información y Comunicación (TIC), Tecnología del Aprendizaje y Comunicación (TAC) y Tecnología del Empoderamiento y la Participación (TEP) como herramientas de construcción para favorecer la significatividad de los procesos de enseñanza”*

Discusión y conclusiones

La reflexión de las prácticas impulsa de manera casi inadvertida un deslizamiento progresivo de sentido de la

profesión en favor de las personas de la educación, de la construcción conjunta; de la formación de comunidades. La reflexión se presenta como una práctica de libertad y un ejercicio de emancipación (Citado en Vargas Fortoul y Fierro, 2021, p. 137)

La reflexión que se realice ha de partir desde la teoría que se aborda en la escuela normal, incorporando de manera crítica, consiente y profunda que permita identificar de manera clara los aciertos, los logros obtenidos, el desempeño correcto de la labor docente, pero de igual modo ha de reconocer los errores que se hayan cometido, las limitaciones que se hayan presentado y las omisiones que hayan tenido lugar durante la práctica. Por ello es necesario que se realice en compañía de los docentes titulares de la práctica para ir avanzando en el logro de una mejor formación docente. Deceano (2024)

Es importante destacar que la colaboración de los docentes tutores de educación básica para evaluar el desempeño académico de los practicantes normalistas es de suma relevancia, es por eso que no cualquier docente puede ser tutor, ya que requiere de una visión constructivista del aprendizaje, con la disposición de apoyo en el acompañamiento del estudiante, y que haya asistido a los talleres convocados por la ENSY, donde se proporciona la información del trabajo académico que van a realizar los estudiantes y las funciones que realiza el tutor en caso de aceptar participar en este proceso. Se busca garantizar que el acompañamiento sea efectivo durante las prácticas profesionales.

Es por esto que la información proporcionada por el

tutor en la valoración del desempeño académico del estudiantado desde los contextos reales del desempeño, nos aporta elementos que nos sirven para reflexionar acerca de lo que se hace en la escuela normal, desde mejorar lo administrativo de la organización de la práctica, el incluir en su formación estrategias y teorías en situaciones de alumnos con carencias teóricas o metodológicas en la práctica, la comunicación permanente de los docentes y tutores en el acompañamiento es enriquecedor para lograr los resultados esperados.

Si bien, los resultados alcanzados en la encuesta en general son satisfactorios, es necesario profundizar en el análisis con la participación de los docentes que tienen a su cargo las prácticas profesionales en reuniones colegiadas por cada uno de los programas que se imparten en la ENSY, de tal forma, que se propicie la interacción con otros y que permita contrastar lo que se ha realizado durante el curso con los resultados obtenidos en la práctica. Es necesario, propiciar la implementación crítica sobre las acciones realizadas, que conduzca a los alumnos a sistematizar la reflexión a partir de los referentes pedagógicos que en clase se han revisado, tomando como base las dimensiones del perfil de egreso, así como la necesidad de categorización de los elementos que intervienen en su actuar.

Las reuniones colegiadas en las academias por lo general se traducen en reuniones de planeación y organización de los cursos por semestre, es necesario realizar un ejercicio reflexivo y crítico con profundidad sobre los contenidos teóricos, metodológicos, pedagógicos y estrategias de mejora, que nos permita revisar nuestra

práctica en el aula, de forma permanente y reflexiva.

Lograr la formación de un docente reflexivo permanente no es tarea simple, requiere no solo de la implementación de la reflexión como un proceso mecánico o como evidencia, sino el lograr que sea parte de su esencia de ser maestro. Implica también, el que los docentes formadores sean modelos de maestros analíticos y reflexivos de su propia práctica, es en este sentido que en ambos casos el ir implantando un actuar reflexivo ha de conducirnos a resultados positivos efectivos y permanentes.

Referencias

- Deceano, E. F. (Coord.), (2024); *Prácticas profesionales en educación normal. Apuntes para su análisis*. Dirección General de Educación Normal. Secretaría de Educación del Estado de México. https://comunicacion-cientifica.com/bnm/public/libros/libro_10.pdf
- Del Canto, E. y Silva, S.A. (2013). Metodología cuantitativa: abordaje desde la complementariedad en Ciencias Sociales. *Revista de Ciencias Sociales (Cr.)* III(14), 25-34 <https://www.redalyc.org/pdf/153/15329875002.pdf>
- Peña, R., Pérez, M., Peña, E., (2021), Formación docente, práctica docente y práctica reflexiva: un reto de formación en las instituciones del nivel superior. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. IX(1). <https://www.scielo.org.mx/pdf/dilemas/v9n1/2007-7890-dilemas-9-01-00001.pdf>
- Sacristán, J. (1998). El currículum: una reflexión sobre la

práctica. Editorial Morata.
https://herbart.appsiapi.com.mx/cargas/pdf/15e6d7de095b1fae4e21288f8ffc7d75_nsk.pdf

Secretaría de Educación Pública (2022). *Anexo 12. Plan de Estudio de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español* 2022, SEP.
https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/9FUnbRJp85-ANEXO_12_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf

Vargas, M. (2016), La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Revista CUMBRES*. 2(1), 73–99
[https://www.bing.com/search?FORM=K413DF&q=La+pr%C3%A1ctica+docente.+Un+estudio+desde+los+significados+\(Teaching+practice.+A+study+from+the+meanings\)&PC=K413](https://www.bing.com/search?FORM=K413DF&q=La+pr%C3%A1ctica+docente.+Un+estudio+desde+los+significados+(Teaching+practice.+A+study+from+the+meanings)&PC=K413)

**La crianza respetuosa como estrategia para fortalecer
la formación docente en la prevención de la violencia
social**

Luisa Dolores Soberanis Cervantes

luisasoberanis8@gmail.com

Geovany Jesús Cruz Góngora

geovany_gongora@hotmail.com

Wendy Margarita Macías Ortégón.

wendymaciasortegon@gmail.com

Escuela Normal de Educación Preescolar

“Profa. Nelly Rosa Montes de Oca y Sabido”

Resumen

La presente investigación analiza la influencia de la crianza respetuosa como factor protector frente a la violencia social en niñas y niños de tres años en el Centro de Atención Infantil (CAI 3) del ISSTEY. Desde un paradigma interpretativo y un enfoque cualitativo, se aplicaron entrevistas en profundidad y observación participante a un grupo de 10 padres de familia, con el objetivo de comprender cómo los estilos parentales impactan en la socialización temprana y en la reproducción de prácticas violentas. Los resultados muestran que la ausencia de prácticas de crianza positiva se vincula con conductas violentas tanto en el hogar como en el aula, mientras que la crianza respetuosa promueve vínculos afectivos, autoestima, autonomía y actitudes prosociales. Este estudio aporta elementos clave para la formación inicial docente, pues evidencia que las y los futuros maestros requieren integrar competencias socioemocionales y éticas que les permitan fomentar

ambientes de paz, respeto y buen trato desde la primera infancia. Se concluye que la formación docente debe incluir la comprensión de la crianza respetuosa como estrategia ética y pedagógica, no solo para el trabajo con familias, sino también para la construcción de una práctica profesional que prevenga la violencia escolar y social.

Palabras clave

Crianza respetuosa, violencia social, formación docente, ética, primera infancia.

Planteamiento del problema

La violencia en la infancia constituye un fenómeno de gran preocupación social y educativa, pues sus repercusiones se extienden más allá de la esfera individual para impactar en la salud emocional, física y social de los niños y niñas, así como en los procesos de enseñanza y convivencia escolar. Diversos informes nacionales e internacionales han señalado que México ocupa lugares preocupantes en cuanto a la prevalencia de maltrato infantil, ya que un alto porcentaje de la niñez ha experimentado algún tipo de violencia, ya sea física, psicológica o emocional. Estas experiencias adversas durante la primera infancia no solo vulneran los derechos fundamentales de los niños, sino que además tienden a reproducirse en sus interacciones cotidianas, alimentando un círculo de violencia que se perpetúa en los contextos escolares y comunitarios.

En el caso particular del Centro de Atención Infantil (CAI 3) del ISSTEY, se observó que una parte significativa de los conflictos en la convivencia escolar se relaciona con prácticas de disciplina autoritaria en el hogar, caracterizadas

por el castigo físico, la coerción y la ausencia de manifestaciones afectivas. Dichas prácticas generan obediencia momentánea, pero debilitan la autoestima, la seguridad emocional y la capacidad de resolución pacífica de conflictos, lo cual se refleja en actitudes violentas entre pares. Esta situación evidencia la necesidad urgente de replantear las formas de crianza y de incorporar a la reflexión educativa enfoques que fortalezcan la socialización temprana desde una perspectiva de respeto y cuidado.

En este sentido, la crianza respetuosa emerge como una alternativa necesaria y viable. Más allá de constituirse como un estilo parental, representa una estrategia ética, pedagógica y socioemocional que promueve vínculos seguros, validación emocional, empatía y autonomía en los niños. Su implementación contribuye a la formación de sujetos con mayor capacidad de convivencia armónica y resolución dialogada de los conflictos, lo que la convierte en un factor protector frente a la violencia social.

Desde la perspectiva de la formación inicial docente, este fenómeno adquiere una relevancia especial. Los futuros maestros y maestras no solo deben aprender a transmitir conocimientos, sino también a comprender las dinámicas familiares y emocionales que influyen directamente en los procesos educativos. Reconocer la importancia de la crianza respetuosa en la primera infancia significa preparar docentes capaces de trabajar colaborativamente con las familias y de promover ambientes escolares libres de violencia, cimentados en la ética del cuidado, la disciplina positiva y los derechos de la niñez.

Por tanto, explorar la influencia de la crianza

respetuosa en la prevención de la violencia social resulta fundamental no solo para el desarrollo integral de la niñez, sino también para enriquecer la práctica profesional docente, consolidando así un compromiso formativo alineado con los principios de la Nueva Escuela Mexicana y con las exigencias de una educación inclusiva y pacífica.

Marco teórico

La presente investigación se fundamenta en diversas teorías del desarrollo humano y social que permiten comprender la complejidad de la crianza y su impacto en la formación de la personalidad y las conductas en la primera infancia. En primer lugar, se retoma el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), el cual plantea que el desarrollo del niño está influido por múltiples sistemas interrelacionados, siendo la familia el microsistema primario que determina de manera directa las experiencias de socialización. De esta manera, las prácticas de crianza respetuosa o, por el contrario, las basadas en violencia tienen un efecto significativo en la construcción de vínculos, la regulación emocional y las interacciones escolares.

De igual forma, se incorpora la teoría del apego de Bowlby (1998), que destaca la necesidad de establecer relaciones afectivas seguras durante la infancia como base para el desarrollo de la confianza, la autonomía y la capacidad de establecer lazos sociales saludables. Según este enfoque, los niños que crecen en entornos de cuidado sensible y respetuoso desarrollan mayores habilidades socioemocionales, mientras que aquellos expuestos a negligencia o maltrato presentan mayor propensión a

reproducir conductas violentas en distintos contextos.

A nivel normativo y de derechos, resulta imprescindible considerar los aportes de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), que establece el buen trato, la protección contra toda forma de violencia y la promoción del desarrollo integral como principios rectores de toda acción educativa y familiar. Este marco internacional orienta las prácticas de crianza hacia modelos basados en el respeto, la dignidad y la empatía, lo que resulta fundamental para alinear la labor docente con un enfoque de derechos humanos.

Asimismo, se recuperan las contribuciones de Barudy y Dantagnan (2020), quienes desarrollan el concepto de buenos tratos a la infancia, entendido como un conjunto de prácticas parentales que favorecen el apego seguro, la validación emocional y la construcción de entornos protectores. De manera complementaria, autores como Durrant (2018) defienden la disciplina positiva como alternativa pedagógica frente al castigo físico y psicológico, promoviendo un estilo educativo basado en la comunicación, el establecimiento de límites claros y el acompañamiento emocional.

En este marco, la crianza respetuosa se entiende como una estrategia integral que articula la afectividad, la empatía, la validación emocional y la autonomía. Su implementación no solo previene la aparición de conductas violentas en la infancia, sino que también fortalece la resiliencia, la autoestima y las competencias sociales.

Finalmente, vincular estas teorías con la formación inicial docente resulta clave, ya que los futuros educadores

requieren integrar dichos enfoques en su práctica profesional. Esto implica no solo transmitir conocimientos académicos, sino también comprender la importancia de trabajar con las familias, acompañar procesos socioemocionales y construir ambientes inclusivos, éticos y libres de violencia. En este sentido, la crianza respetuosa se constituye como un referente pedagógico y ético indispensable para la consolidación de la Nueva Escuela Mexicana y para el cumplimiento de los compromisos educativos orientados hacia una cultura de paz.

Metodología

La investigación se desarrolló bajo un paradigma interpretativo, el cual permite comprender los significados y sentidos que los sujetos atribuyen a sus experiencias cotidianas. Este enfoque resulta pertinente dado que el objetivo central fue explorar cómo los padres y madres conciben y aplican prácticas de crianza, y de qué manera estas impactan en la socialización temprana y en la prevención o reproducción de la violencia social. La elección de un enfoque cualitativo con diseño descriptivo respondió a la necesidad de profundizar en las vivencias particulares de las familias y de recuperar la riqueza de sus discursos, más que a la búsqueda de generalizaciones estadísticas.

La población participante estuvo conformada por 10 padres y madres de familia de niñas y niños de tres años que asisten al Centro de Atención Infantil (CAI 3) del ISSTEY. El criterio de selección fue intencional, ya que se buscó trabajar con adultos responsables de la crianza directa de los menores y que aceptaran participar de manera voluntaria, lo

que permitió garantizar la pertinencia y la profundidad de la información recabada.

En cuanto a las técnicas de recolección de datos, se emplearon dos principales:

Entrevistas en profundidad, orientadas a indagar las concepciones, prácticas y experiencias relacionadas con la crianza, las normas de disciplina, las formas de comunicación y las estrategias de resolución de conflictos en el hogar. Estas entrevistas favorecieron la obtención de testimonios detallados y significativos sobre la vida cotidiana de las familias.

Observación participante, realizada en los espacios escolares y de interacción de los niños, lo que permitió contrastar los discursos parentales con las prácticas observadas en la convivencia infantil. Esta técnica aportó información valiosa para identificar cómo los estilos de crianza se reflejan en conductas, actitudes y formas de relacionarse dentro del aula.

La sistematización de la información se realizó mediante un proceso de triangulación, considerando tanto las entrevistas como las observaciones y las categorías teóricas previamente definidas: afectividad, disciplina, resolución de conflictos y prácticas de buen trato. Este procedimiento permitió fortalecer la validez de los hallazgos al contrastar diferentes fuentes de información y asegurar que las interpretaciones no dependieran de un único punto de vista.

El análisis de la información se llevó a cabo siguiendo un procedimiento inductivo, en el que los datos fueron codificados y organizados en torno a las categorías centrales

del estudio. Posteriormente, se identificaron patrones, tensiones y significados recurrentes en las narrativas de los padres, lo cual permitió construir una comprensión más amplia sobre la relación entre crianza y prevención de la violencia social.

Finalmente, se cuidaron aspectos éticos fundamentales, como el consentimiento informado de los participantes, la confidencialidad de los datos y el respeto a la dignidad de las familias. Estos elementos no sólo garantizaron la calidad del proceso investigativo, sino que también se alinearon con la perspectiva de una investigación educativa responsable y respetuosa de los derechos de la niñez y sus familias.

Este diseño metodológico generó insumos valiosos para la formación inicial docente, pues permite a los futuros maestros comprender las dinámicas familiares que inciden en el comportamiento infantil y reflexionar sobre su papel en la promoción de ambientes escolares inclusivos, éticos y libres de violencia.

Resultados

El análisis de la información obtenida permitió identificar diferencias significativas entre las prácticas de crianza autoritarias y aquellas basadas en la crianza respetuosa, así como sus efectos en el comportamiento y la socialización de los niños.

En primer lugar, se constató que las familias que recurren al castigo físico y a la coerción como métodos de disciplina generan en los niños una obediencia momentánea, centrada en el miedo y en la evitación de la sanción. Sin

embargo, estos efectos son superficiales y de corta duración, pues los niños tienden a reproducir estas dinámicas en sus interacciones escolares, manifestando conductas agresivas, dificultades para controlar la frustración y escasas habilidades para resolver conflictos de manera pacífica. En los espacios de convivencia del CAI 3 se observaron episodios de empujones, gritos y respuestas defensivas que reflejan la interiorización de estas prácticas violentas como modelo de relación.

En contraste, las familias que practican la crianza respetuosa muestran un patrón diferente de resultados. Sus hijos presentan una mayor seguridad emocional, confianza en sí mismos y disposición a establecer relaciones colaborativas con sus pares. Las entrevistas evidenciaron que los padres y madres que promueven el diálogo, establecen límites claros y validan las emociones de los niños logran disminuir de manera notoria la aparición de conductas agresivas. Asimismo, los niños expuestos a este estilo de crianza desarrollan habilidades socioemocionales relevantes, tales como la empatía, la capacidad de esperar turnos, el respeto por la diversidad de opiniones y la disposición a resolver conflictos a través de la comunicación.

Un hallazgo central fue la correlación entre la validación emocional en el hogar y la autoestima infantil. Aquellos niños cuyos padres expresaban afecto, escuchaban sus necesidades y fomentaban la autonomía mostraron mayor confianza para participar en actividades escolares, expresar sus ideas y relacionarse con sus compañeros. Este aspecto se tradujo en un clima escolar más armónico, donde la cooperación superó a la competencia y la resolución

pacífica de conflictos se volvió más frecuente.

De manera general, los resultados sugieren que la crianza respetuosa no solo impacta de manera positiva en la dinámica familiar, sino que también se convierte en un factor protector frente a la violencia escolar y social. Esto confirma la importancia de formar docentes que comprendan la relación entre prácticas de crianza, desarrollo socioemocional y convivencia escolar, ya que dicha comprensión constituye un elemento clave para la prevención de la violencia desde la primera infancia.

Discusión

Los hallazgos de este estudio confirman que la crianza respetuosa se constituye en una estrategia efectiva para prevenir la violencia social desde la primera infancia, dado que promueve un desarrollo integral sustentado en el respeto, la empatía y la autonomía. Estos resultados coinciden con lo planteado por teorías del desarrollo humano que destacan la importancia de vínculos afectivos seguros y del acompañamiento emocional en la configuración de la personalidad y de las competencias sociales. Al mismo tiempo, se observa que los efectos de la crianza respetuosa trascienden el ámbito familiar, impactando directamente en la convivencia escolar y en la forma en que los niños se relacionan con sus pares.

Un aspecto relevante de la investigación es que los efectos de la crianza no se limitan al hogar, sino que se reflejan en la dinámica educativa cotidiana. Los niños expuestos a prácticas violentas tienden a reproducir dichas conductas en la escuela, generando ambientes de tensión,

mientras que aquellos criados en un entorno respetuoso muestran actitudes prosociales y mayor disposición a la cooperación. Esta evidencia refuerza la necesidad de integrar el estudio de la crianza en la formación inicial docente, de manera que los futuros maestros comprendan el papel que tienen las familias en el proceso educativo y puedan establecer un trabajo colaborativo que favorezca la construcción de comunidades escolares más pacíficas.

Además, la investigación permite reflexionar sobre la responsabilidad ética y profesional del docente en contextos de alta vulnerabilidad social. Más allá de transmitir contenidos académicos, los maestros están llamados a ser agentes de cambio, capaces de identificar señales de maltrato, acompañar procesos socioemocionales y contribuir a la formación de niñas y niños con autoestima, resiliencia y capacidad para convivir en paz. Esto implica que la formación inicial docente debe fortalecer competencias como la escucha activa, la mediación de conflictos, la práctica de la empatía y el acompañamiento socioemocional, aspectos que hasta ahora suelen ocupar un lugar secundario en los planes de estudio.

Por otra parte, los resultados invitan a considerar la crianza respetuosa no solo como una práctica parental, sino también como un referente pedagógico y cultural que se articula con los principios de la Nueva Escuela Mexicana. Dicho enfoque busca consolidar una educación inclusiva y humanista, donde los valores de respeto, justicia y buen trato se vivan cotidianamente. En este sentido, los docentes en formación requieren espacios de reflexión crítica y de prácticas profesionales que les permitan experimentar la importancia de la disciplina positiva y del trabajo con las

familias en la prevención de la violencia.

Conclusiones

La investigación permite confirmar que la crianza respetuosa constituye un factor protector esencial frente a la violencia social en la primera infancia. En el caso específico de niñas y niños de tres años, se observó que este estilo de crianza no solo fortalece los vínculos afectivos y la seguridad emocional, sino que también fomenta actitudes de respeto, empatía y cooperación que se trasladan al ámbito escolar, contribuyendo a la construcción de entornos de convivencia más armónicos.

El análisis de los resultados demuestra que las prácticas parentales basadas en la disciplina positiva y la validación emocional tienen un impacto directo en la disminución de conductas agresivas y en el desarrollo de competencias socioemocionales. Esto confirma que la educación de la primera infancia requiere una mirada integral que contemple tanto el aprendizaje académico como el bienestar socioemocional, reconociendo que ambos aspectos son inseparables para el desarrollo pleno de los niños y niñas.

Desde la perspectiva de la formación inicial docente, los hallazgos ponen de relieve la necesidad de incluir la crianza respetuosa como contenido curricular y eje transversal en la preparación de los futuros maestros. Incluir estos enfoques permitirá que los docentes en formación adquieran herramientas para comprender las dinámicas familiares, colaborar con las familias en la construcción de ambientes de buen trato y aplicar estrategias de acompañamiento socioemocional dentro del aula.

Asimismo, se concluye que la crianza respetuosa debe ser considerada no solo como una práctica familiar, sino también como un referente pedagógico y ético que oriente la labor docente hacia la promoción de una cultura de paz y de respeto a los derechos de la infancia. En este sentido, los resultados de esta investigación aportan insumos para fortalecer los programas de estudio de las Escuelas Normales, en sintonía con los principios de la Nueva Escuela Mexicana y con los compromisos internacionales en materia de educación inclusiva e intercultural.

Finalmente, este estudio abre la posibilidad de nuevas líneas de investigación e intervención, tales como el diseño de programas de formación docente en disciplina positiva, la sistematización de experiencias de acompañamiento a familias y la construcción de protocolos de prevención de la violencia escolar desde la primera infancia. Estas acciones no sólo consolidaron la pertinencia académica de la formación docente, sino que también contribuirían al desarrollo de comunidades educativas más justas, respetuosas y resilientes.

Referencias

- Barudy, J., & Dantagnan, M. (2020). *Los buenos tratos a la infancia*. Gedisa.
- Bowlby, J. (1998). *El apego y la pérdida*. Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Durrant, J. (2018). *Positive discipline in everyday parenting*. Save the Children.

Organización Mundial de la Salud (2019). *Informe mundial sobre la violencia contra los niños*.
<https://www.who.int/publications/i/item/9789241564793>

UNICEF (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Naciones Unidas.
<https://www.unicef.org/es/documentos/convencion-sobre-los-derechos-del-nino>

El bienestar emocional como estrategia inclusiva en la formación inicial de docentes de licenciatura

Luisa Dolores Soberanis Cervantes

luisasoberanis8@gmail.com

Geovany Jesús Cruz Góngora

geovany_gongora@hotmail.com

Wendy Margarita Macías Ortegón.

wendymaciasortegon@gmail.com

Normal de Educación Preescolar

“Profa. Nelly Rosa Montes de Oca y Sabido”

Resumen

El bienestar emocional es un componente clave para el desarrollo integral de los futuros docentes, quienes enfrentan múltiples exigencias académicas, sociales y personales en su formación inicial. La presente investigación expone la implementación de un taller vivencial con dinámicas cooperativas basadas en el uso de paracaídas como recurso pedagógico, con el objetivo de fortalecer competencias socioemocionales, la autorregulación y la empatía. El estudio, de enfoque cualitativo y diseño participativo, recupera percepciones de estudiantes de licenciatura que reportaron una mejora en su capacidad de identificar y gestionar emociones, así como en la cohesión grupal. Los resultados evidencian que integrar estrategias de bienestar emocional en la formación inicial docente contribuye a una práctica profesional más ética, inclusiva y resiliente. Se concluye que este tipo de intervenciones deben incorporarse transversalmente en los programas formativos, en consonancia con los principios de la Nueva Escuela

Mexicana.

Palabras clave

Bienestar emocional, formación docente, competencias socioemocionales, inclusión, educación superior.

Planteamiento del problema

Los estudiantes universitarios de licenciatura, en particular aquellos que se encuentran en proceso de formación inicial docente, enfrentan un cúmulo de exigencias académicas, sociales y personales que inciden de manera significativa en su bienestar emocional. La transición hacia la vida universitaria conlleva retos como la adaptación a nuevas metodologías de enseñanza, el cumplimiento de cargas académicas cada vez más rigurosas, la realización de prácticas profesionales, así como la necesidad de conciliar responsabilidades familiares y laborales en muchos casos. Estos factores, sumados a la presión de responder a las expectativas institucionales y sociales respecto al rol del futuro docente, generan un escenario que propicia altos niveles de estrés, ansiedad y, en algunos casos, depresión.

De acuerdo con datos de la Secretaría de Salud (2023), más del 30% de los estudiantes de educación superior en México manifiestan síntomas relacionados con ansiedad y depresión, lo cual constituye un riesgo directo para su permanencia en la universidad y su desempeño académico. En el caso de quienes se preparan para la docencia, estas problemáticas se simplifican, ya que el manejo inadecuado de las emociones puede repercutir no solo en su trayectoria

formativa, sino también en la calidad del acompañamiento que brindarán a sus futuros estudiantes. Un docente con dificultades en la autorregulación emocional puede experimentar agotamiento temprano, desmotivación y problemas de convivencia en el aula, lo que afecta negativamente los procesos de enseñanza-aprendizaje y la construcción de comunidades educativas inclusivas.

La ausencia de programas formativos que integren de manera sistemática el desarrollo de competencias socioemocionales limita la capacidad de los estudiantes para identificar, gestionar y regular sus emociones. Esta carencia dificulta el afrontamiento de los retos cotidianos, afecta la autoestima y debilita la construcción de vínculos empáticos, habilidades fundamentales para el ejercicio profesional de la docencia en contextos cada vez más diversos. En este sentido, Bisquerra (2013) señala que el bienestar emocional es una condición indispensable para vivir con plenitud y sentido; trasladado al ámbito educativo, se convierte en un requisito ineludible para garantizar una formación docente integral que articule lo académico, lo humano y lo social. Por ello, la promoción del bienestar emocional en la formación inicial de los futuros maestros no puede considerarse un aspecto accesorio, sino un eje transversal que fortalece la práctica docente, la inclusión educativa y el compromiso ético con la equidad.

El marco teórico

El bienestar emocional se concibe como un estado dinámico de equilibrio psicoafectivo que permite a las personas reconocer, comprender y regular sus emociones,

afrontar de manera adaptativa las demandas del entorno y establecer relaciones interpersonales saludables (Organización Mundial de la Salud, 2023). En el ámbito educativo, este constructo adquiere una relevancia central, ya que la práctica docente implica una interacción constante con estudiantes, colegas y comunidades diversas, lo que exige habilidades de autorregulación, empatía y toma de decisiones responsables.

Desde la perspectiva de la educación emocional, Bisquerra (2013) señala que el bienestar emocional constituye una condición indispensable para el desarrollo integral de las personas y para la construcción de climas educativos positivos. El autor destaca que el desarrollo de competencias emocionales, como la conciencia emocional, la autorregulación, la autonomía emocional, la competencia social y las habilidades para la vida, favorecen la prevención de conflictos, el fortalecimiento de la convivencia y la promoción de prácticas educativas inclusivas y humanas.

En el contexto de la educación superior, investigaciones recientes coinciden en que el bienestar emocional no debe entenderse únicamente como la ausencia de malestar psicológico, sino como una condición activa que favorece la motivación académica, la adaptación al entorno universitario y la permanencia escolar. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2023), señala que los estudiantes con mayores niveles de bienestar emocional presentan un mayor compromiso con su formación y mejores procesos de autorregulación frente a las exigencias académicas, aspectos particularmente relevantes en la formación inicial docente.

La formación inicial de docentes exige, por tanto, una atención prioritaria al desarrollo socioemocional, ya que los futuros maestros no solo transmiten conocimientos disciplinares, sino que también modelan formas de convivencia, manejo emocional y resolución de conflictos. Estudios en educación superior evidencian que la ausencia de estrategias sistemáticas de bienestar emocional puede derivar en estrés académico, ansiedad y desgaste profesional temprano, lo que afecta tanto el desempeño formativo como la futura práctica docente (Tréllez, 2020).

El concepto de inteligencia emocional, propuesto por Goleman (1995), aporta un marco explicativo relevante al subrayar que habilidades como la autorregulación, la empatía y la motivación intrínseca son determinantes para el desempeño personal y profesional. En el ámbito educativo, estas habilidades se asocian con una mayor calidad en las interacciones pedagógicas, una mejor gestión del aula y una práctica docente ética e inclusiva. Investigaciones contemporáneas retoman este enfoque y lo vinculan directamente con la prevención del estrés docente y el fortalecimiento del bienestar profesional (Brackett, 2023).

Desde una perspectiva contextual, el modelo ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1987), permite comprender que el bienestar emocional se construye en interacción constante con distintos sistemas, como la familia, la escuela y la comunidad. Aplicado a la formación docente, este enfoque resalta la responsabilidad de las instituciones de educación superior de generar entornos formativos que promuevan el cuidado emocional, la participación y el sentido de pertenencia, reconociendo que

el bienestar no es únicamente una responsabilidad individual, sino también institucional y social.

A nivel internacional, la UNESCO reconoce el bienestar socioemocional como un derecho humano fundamental y como un componente clave para garantizar una educación de calidad con equidad. En documentos recientes, este organismo subraya la necesidad de que los sistemas educativos y las instituciones formadoras de docentes incorporen políticas y prácticas orientadas al cuidado emocional, al autocuidado y al desarrollo de competencias socioemocionales, en tanto estas influyen directamente en la inclusión educativa y en la construcción de comunidades escolares resilientes (UNESCO, 2023).

Este planteamiento se articula con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, la cual reconoce el desarrollo socioemocional como parte integral del perfil de egreso docente y promueve una formación que articule lo cognitivo, lo emocional y lo social (Secretaría de Educación Pública, 2022). Desde este marco, el bienestar emocional deja de concebirse como un aspecto complementario y se posiciona como un eje transversal que favorece la inclusión, la equidad y la construcción de ambientes educativos más humanos y solidarios.

Finalmente, la literatura reciente coincide en que la integración de programas de bienestar emocional y educación socioemocional en la formación inicial docente contribuye a la reducción del estrés académico, al fortalecimiento de la cohesión grupal y al desarrollo de prácticas pedagógicas más empáticas e inclusivas (CASEL, 2023). Estos hallazgos refuerzan la necesidad de consolidar

el bienestar emocional como una estrategia inclusiva y ética en la formación de futuros docentes, orientada no solo al desarrollo individual, sino también a la transformación de las prácticas educativas y sociales.

Metodología

La investigación se desarrolló bajo un paradigma interpretativo, el cual permite comprender los significados y sentidos que los sujetos atribuyen a sus experiencias cotidianas. Este enfoque resulta pertinente dado que el objetivo central fue conocer el bienestar emocional en la formación inicial de los docentes de la Licenciatura en Educación. La elección de un enfoque cualitativo con diseño descriptivo respondió a la necesidad de profundizar en las vivencias particulares de los alumnos y recuperar la riqueza de sus discursos, más que a la búsqueda de generalizaciones estadísticas.

La población participante estuvo conformada por 15 alumnos, del segundo semestre de la Licenciatura en Educación, de la Universidad CESY del Municipio de Ticul. El criterio de selección fue intencional, ya que se buscó trabajar con un grupo de estudiantes que aceptaran participar de manera voluntaria, lo que permitió garantizar la pertinencia y la profundidad de la información recabada.

En cuanto a las técnicas de recolección de datos, se emplearon dos principales:

Entrevistas en profundidad, orientadas a indagar las concepciones, prácticas y experiencias relacionadas con la estabilidad emocional, el autocuidado, el descanso, bienestar emocional y sus habilidades socioemocionales. Estas

entrevistas favorecieron la obtención de testimonios detallados y significativos sobre la vida cotidiana de las familias.

Observación participante, realizada en los espacios escolares y de interacción entre ellos. Esta técnica aportó información valiosa para identificar cómo los estilos de crianza se reflejan en conductas, actitudes y formas de relacionarse dentro del aula.

La sistematización de la información se realizó mediante un proceso de triangulación, considerando tanto las entrevistas como las observaciones y las categorías teóricas previamente definidas: competencias socioemocionales y bienestar emocional. Este procedimiento permitió fortalecer la validez de los hallazgos al contrastar diferentes fuentes de información y asegurar que las interpretaciones no dependieran de un único punto de vista.

El análisis de la información se llevó a cabo siguiendo un procedimiento inductivo, en el que los datos fueron codificados y organizados en torno a las categorías centrales del estudio. Posteriormente, se identificaron patrones, tensiones y significados recurrentes en las narrativas de los alumnos, lo cual permitió construir una comprensión más amplia sobre el bienestar emocional.

Es importante mencionar que se cuidaron aspectos éticos fundamentales, como el consentimiento informado de los participantes, la confidencialidad de los datos y el respeto a la información proporcionada. Estos elementos no sólo garantizaron la calidad del proceso investigativo, sino que también se alinearon con la perspectiva de una investigación educativa responsable y respetuosa de los derechos de los

alumnos.

Resultados

Los hallazgos obtenidos a partir de la investigación demuestran un impacto significativo en el desarrollo socioemocional de los estudiantes participantes.

En términos cualitativos, los participantes manifestaron avances notables en la identificación y gestión de sus emociones. Varios estudiantes expresaron reconocer sus emociones, que antes no lograban nombrar o regular, lo que coincide con los aportes de Bisquerra (2013), respecto al desarrollo de la conciencia emocional como primera competencia en la educación socioemocional.

Otro hallazgo relevante fue la valoración del bienestar emocional como parte integral de la formación profesional docente. Los estudiantes coincidieron en que, al fortalecer su propio equilibrio emocional, podrán desempeñar una práctica educativa más ética, inclusiva y empática. Esto refuerza lo planteado por la UNESCO (2019), que considera el bienestar socioemocional un elemento indispensable para garantizar la equidad y la calidad en los procesos formativos.

En cuanto a la disposición para aplicar estrategias de autorregulación en contextos escolares, los estudiantes destacaron la utilidad de los ejercicios de respiración y relajación, señalando que son técnicas transferibles a su futura labor como docentes.

Finalmente, los resultados de la investigación sugieren que el contribuir a fortalecer la resiliencia académica, entendida como la capacidad de los estudiantes para enfrentar de manera constructiva las presiones y retos

inherentes a su formación inicial docente. La mayoría de los participantes expresaron sentirse más motivados y con mayor confianza para afrontar las exigencias académicas, reconociendo que el bienestar emocional es una herramienta esencial para alcanzar un desempeño integral.

Discusión

La investigación demostró que las competencias emociones y el bienestar emocional, constituyen un recurso pedagógico eficaz en estudiantes de licenciatura en formación inicial docente. Las preguntas de investigación no solo favorecieron la identificación y regulación emocional de los alumnos, sino que también fortalecieron la cohesión grupal y el sentido de pertenencia, elementos clave en la construcción de comunidades de aprendizaje inclusivas. Este hallazgo se alinea con lo planteado por Bisquerra (2013), quien destaca que las competencias emocionales son determinantes para prevenir conflictos, mejorar la convivencia y promover la inclusión en entornos educativos.

Al compararse con investigaciones previas, se observa congruencia con lo señalado por Gordillo (2021), quien sostiene que las emociones positivas favorecen la motivación, la resiliencia y la permanencia en los estudios superiores. Las descripciones de los participantes evidencian que la práctica de ejercicios de autorregulación y cooperación incrementó su disposición para enfrentar las exigencias académicas y su futura práctica docente desde una perspectiva más equilibrada. Del mismo modo, los resultados se relacionan con lo expuesto por Tréllez (2020), quien enfatiza que los programas de bienestar psicológico en educación superior no

solo mejoran la permanencia escolar, sino que también potencian la salud mental como condición indispensable para el aprendizaje y el rendimiento académico.

Este análisis confirma la importancia de concebir el bienestar emocional como un eje transversal en la formación inicial de docentes, dado que el autocuidado y la gestión de las emociones son competencias fundamentales para el ejercicio profesional. La experiencia desarrollada muestra que los futuros docentes que fortalecen estas habilidades están en mejores condiciones de construir ambientes de aprendizaje inclusivos, donde el respeto, la empatía y la resiliencia se convierten en prácticas cotidianas. Tal perspectiva coincide con lo planteado por Goleman (1995) en torno a la inteligencia emocional, al subrayar que la autorregulación, la motivación intrínseca y la empatía son pilares esenciales para el desempeño profesional ético y responsable.

Por otra parte, los resultados se conectan con el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), que explica que el desarrollo humano se produce en constante interacción con diversos contextos: familia, escuela y comunidad. Desde esta mirada, el taller no solo impactó a nivel individual, sino que también contribuyó a fortalecer la dimensión colectiva y relacional de los estudiantes, preparándolos para insertarse en comunidades educativas resilientes.

Finalmente, la experiencia se vincula directamente con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022), que plantea la formación integral de los futuros docentes como agentes de transformación social. El énfasis en la inclusión, el bienestar socioemocional y la equidad

educativa se refleja en la propuesta de integrar este tipo de estrategias en los planes de estudio, con el fin de consolidar profesionales capaces de gestionar sus emociones y acompañar a sus estudiantes con empatía, responsabilidad y sentido ético.

Conclusiones

La investigación nos permite constatar la relevancia de promover programas sistemáticos de bienestar emocional en la formación inicial de los docentes. Los hallazgos evidencian que el fortalecimiento de las competencias socioemocionales no solo incide de manera positiva en la salud mental de los estudiantes de licenciatura, sino que también contribuye al desarrollo de ambientes de aprendizaje más inclusivos, equitativos y respetuosos. Esto confirma la necesidad de concebir el bienestar emocional no como un complemento opcional, sino como un eje transversal en los planes de estudio de las instituciones formadoras de docentes.

Integrar estrategias vivenciales y participativas, como las dinámicas cooperativas y los ejercicios de autorregulación, constituyen una vía eficaz para consolidar profesionales de la educación más conscientes de sí mismos, resilientes ante los desafíos y comprometidos con una docencia ética e inclusiva. Cuando los estudiantes identifican mejoras en su autorregulación, empatía y cohesión grupal, demuestran que este tipo de experiencias favorece el desarrollo de capacidades que impactan directamente en su futura práctica profesional.

De ahí la sugerencia de institucionalizar programas de

bienestar socioemocional en las Escuelas Normales y con esta acción marcar una diferencia significativa en la calidad de la formación docente. Dichas instituciones tienen la responsabilidad de garantizar que los futuros maestros no solo dominen los contenidos disciplinares, sino que también cuenten con herramientas emocionales para enfrentar los retos cotidianos de la labor educativa, tales como la gestión del estrés, el acompañamiento empático a la diversidad estudiantil y la creación de entornos inclusivos de aprendizaje.

De manera complementaria, se recomienda que estas acciones sean respaldadas por políticas públicas y lineamientos curriculares que aseguren su permanencia y sostenibilidad. De esta forma, se garantizaría que la educación socioemocional se convierta en una práctica sistemática que contribuya a la formación integral de los futuros docentes.

Finalmente, la investigación concluye que el bienestar emocional es un componente indispensable de la formación inicial de los futuros docentes, pues permite prepararlos no solo como transmisores de conocimiento, sino como líderes pedagógicos capaces de formar comunidades educativas más humanas, inclusivas y resilientes.

Referencias

- Bisquerra, R. (2013). *Cuestiones sobre bienestar*. Síntesis.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Brackett, M. A. (2023). *Emotional intelligence and teacher well-being* (Informe institucional). Yale Center for

Emotional Intelligence.

CASEL. (2023). *What is social and emotional learning?*

<https://casel.org>

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.

OECD. (2023). *Student well-being and mental health in higher education*. OECD Publishing.

Organización Mundial de la Salud. (2023). *Mental health at work*. <https://www.who.int>

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudios 2022 de educación básica*. SEP.

Tréllez, C. (2020). Bienestar psicológico en estudiantes de educación superior. *Revista de Investigación e Innovación en Salud*. 3(3), 46-59.
<https://doi.org/10.23850/rediis.v3i3.2974>

UNESCO. (2019). *Marco para el bienestar y la educación inclusiva*. UNESCO.

UNESCO. (2023). *Reimagining teachers: Teacher well-being and inclusive education*. UNESCO.

Tutoría y asesoría en la formación de docentes

**Protocolos de acompañamiento socioemocional en la
formación docente: una propuesta desde los Primeros
Auxilios Emocionales**

Luisa Dolores Soberanis Cervantes

luisasoberanis8@gmail.com

Geovany Jesús Cruz Góngora

geovany_gongora@hotmail.com

Wendy Margarita Macías Ortégón.

wendymaciasortegon@gmail.com

Normal de Educación Preescolar

“Profa. Nelly Rosa Montes de Oca y Sabido”

Resumen

El presente documento constituye una propuesta de investigación orientada al diseño e implementación de protocolos de acompañamiento socioemocional para estudiantes de educación superior en formación docente. Se parte del reconocimiento de que la salud mental y el bienestar emocional son condiciones indispensables para el aprendizaje significativo y la permanencia escolar. Desde el enfoque de los Primeros Auxilios Emocionales (PAE), promovido por la Organización Mundial de la Salud (2012), se busca elaborar una propuesta práctica que fortalezca la capacidad de respuesta de tutores y docentes ante crisis emocionales. La investigación se fundamenta en enfoques de la psicología humanista, la neurociencia afectiva y la educación emocional, articulados con los principios de la Nueva Escuela Mexicana. Se espera que los resultados contribuyan a consolidar una cultura institucional de cuidado y acompañamiento que favorezca la formación integral del

futuro magisterio.

Palabras clave

Tutoría, acompañamiento socioemocional, formación docente, primeros auxilios emocionales, salud mental.

Planteamiento del problema

En los últimos años, la salud mental y el bienestar socioemocional de los estudiantes universitarios se han convertido en un tema de creciente preocupación a nivel mundial. Diversos organismos internacionales, como la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022) y la UNESCO (2021), advierten que la incidencia de ansiedad, depresión y otros trastornos emocionales ha aumentado significativamente en la población joven, afectando su rendimiento académico, sus relaciones interpersonales y su permanencia en las instituciones educativas. En el caso particular de los futuros docentes, este panorama resulta aún más complejo, pues además de los retos personales y académicos, deben desarrollar habilidades socioemocionales que les permitan acompañar a sus propios estudiantes en contextos de alta vulnerabilidad.

En México, la formación inicial docente enfrenta desafíos derivados de las condiciones sociales, económicas y emocionales que atraviesan los estudiantes de educación superior. La Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022) plantea una educación centrada en el bienestar, la equidad y la inclusión; sin embargo, la mayoría de las instituciones formadoras de docentes carecen de protocolos claros y estandarizados que orienten a tutores y asesores en la atención inmediata de situaciones de crisis emocional. En

muchos casos, las respuestas institucionales dependen de la experiencia individual o de la buena voluntad del personal docente, sin un marco de actuación definido que asegure la contención o la derivación oportuna hacia servicios especializados.

Esta ausencia de lineamientos genera una brecha entre los marcos normativos y la práctica cotidiana. Aunque la Ley General de Educación (2019) y la Ley Nacional de Salud Mental (2011) reconocen el derecho de los estudiantes a recibir atención socioemocional y acompañamiento, la implementación de estos derechos en el ámbito formativo aún es limitada. Las instituciones de formación docente no siempre cuentan con recursos humanos capacitados, ni con instrumentos de acción concretos que permitan intervenir adecuadamente ante signos de ansiedad, depresión o conductas compatibles con Trastorno Límite de la Personalidad (TLP).

El problema se agrava al considerar que los estudiantes normalistas no sólo son receptores de acompañamiento, sino también futuros agentes educativos responsables de promover el bienestar emocional en los niños y adolescentes con los que trabajarán. Si los formadores de docentes no reciben una atención adecuada a sus propias necesidades socioemocionales, difícilmente podrán transmitir prácticas de cuidado, empatía y autocontrol en su ejercicio profesional. De esta manera, la falta de atención a la salud emocional en la formación inicial tiene un efecto multiplicador que puede reproducir dinámicas de estrés, desregulación y violencia emocional en los entornos escolares.

Ante esta situación, surge la necesidad urgente de diseñar e implementar protocolos de acompañamiento socioemocional basados en modelos accesibles, éticos y no clínicos, que orienten la intervención de tutores y asesores académicos en casos de crisis. Entre los enfoques más relevantes se encuentra el modelo de Primeros Auxilios Emocionales (PAE) propuesto por la OMS (2012), el cual brinda herramientas para ofrecer contención, escucha activa, empatía y canalización oportuna sin invadir el ámbito clínico. Aplicar este modelo al contexto de la formación docente mexicana permitiría fortalecer la tutoría universitaria, fomentar una cultura de prevención y contribuir a la consolidación de comunidades educativas más humanas, inclusivas y resilientes.

Marco teórico

El diseño de protocolos de acompañamiento socioemocional en la formación inicial docente se apoya en un entramado de fundamentos psicológicos, pedagógicos y normativos que explican la relevancia del bienestar emocional como componente esencial del aprendizaje y del desarrollo profesional del futuro magisterio. Comprender las bases teóricas que sustentan esta propuesta implica reconocer que la dimensión emocional no es un complemento del proceso educativo, sino un eje transversal que determina la calidad de las relaciones humanas y pedagógicas dentro de las instituciones formadoras.

Desde la psicología humanista, Carl Rogers (1961) plantea que toda relación de ayuda requiere de tres condiciones básicas: la empatía, la congruencia y la

aceptación incondicional. Estas actitudes, según el autor, permiten establecer un clima de confianza en el que la persona se siente comprendida y respetada, lo que favorece la expresión de emociones y el crecimiento personal. Aplicadas al contexto educativo, estas condiciones se traducen en prácticas pedagógicas centradas en la persona, donde el docente actúa como mediador del desarrollo emocional de los estudiantes y no únicamente como transmisor de conocimiento. Esta perspectiva promueve un modelo de tutoría que reconoce la subjetividad, la experiencia y las emociones de cada estudiante como parte integral de su formación profesional.

En complemento, la neurociencia afectiva ha demostrado que el bienestar emocional se construye a partir de la interacción con los otros. Daniel Siegel (2010) propone el concepto de co-regulación emocional para explicar que la estabilidad interna y la capacidad de autorregulación se desarrollan en relaciones interpersonales seguras y empáticas. Desde esta visión, el acompañamiento socioemocional en la formación docente no solo atiende crisis o dificultades puntuales, sino que también fomenta vínculos saludables que fortalecen la resiliencia y la capacidad de aprendizaje. En este sentido, las instituciones formadoras de docentes deben garantizar espacios donde los estudiantes puedan sentirse escuchados, acompañados y emocionalmente sostenidos.

Dentro de los modelos contemporáneos de intervención educativa, los Primeros Auxilios Emocionales (PAE), promovidos por la Organización Mundial de la Salud (2012), constituyen una herramienta clave para la atención

temprana de situaciones de crisis. Se trata de un modelo no clínico que orienta a las personas a brindar apoyo inmediato mediante acciones simples, pero éticas y efectivas. Su estructura, basada en el modelo ABCD —Acercar, Brindar apoyo, Conectar y Derivar—, ofrece una guía clara que puede aplicarse en contextos escolares o universitarios. En el ámbito de la formación docente, los PAE representan un instrumento viable para que tutores y asesores acompañen a los estudiantes con empatía, contención y respeto, sin invadir competencias profesionales del ámbito clínico. Este modelo coincide con la pedagogía del cuidado propuesta por Nel Noddings (2003), quien sostiene que educar implica también cuidar y que toda relación educativa tiene una dimensión ética fundada en la atención y la responsabilidad hacia el otro.

Por su parte, la educación emocional, desarrollada por autores como Rafael Bisquerra (2003), aporta un marco teórico indispensable para comprender la formación de las competencias socioemocionales en el ámbito educativo. Bisquerra define la educación emocional como un proceso permanente que promueve la conciencia, la regulación y la autonomía emocional, así como la competencia social y las habilidades para la vida. Estas capacidades son esenciales para el bienestar personal, pero también para la práctica docente, ya que un educador emocionalmente competente está mejor preparado para generar ambientes de aprendizaje saludables y relaciones empáticas con sus alumnos. Del mismo modo, Daniel Goleman (1995) subraya que la inteligencia emocional —entendida como la combinación de autoconocimiento, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales— es un factor determinante del éxito

académico y profesional. Ambos autores coinciden en que el desarrollo de las competencias emocionales debe ser un eje central de la formación inicial, no un aspecto accesorio.

La tutoría universitaria constituye otro referente relevante. Investigadores como Zabalza (2003) y Álvarez y González (2008) destacan que la tutoría no se limita a la orientación académica, sino que también cumple una función de acompañamiento integral que favorece la adaptación, la permanencia y el bienestar de los estudiantes. Incorporar protocolos socioemocionales en este ámbito amplía el papel de la tutoría, permitiendo que se convierta en un espacio de contención y guía frente a las problemáticas emocionales que pueden surgir durante la formación. Este enfoque concuerda con los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022), que concibe la educación como un proceso humanista, centrado en el bienestar integral y en la construcción de comunidades de aprendizaje inclusivas, colaborativas y empáticas.

En el plano normativo, diversos marcos legales respaldan la necesidad de incorporar la dimensión socioemocional en la educación. La Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 1989) establece que todo estudiante tiene derecho a desarrollarse en entornos seguros y protectores. En el contexto mexicano, la Ley Nacional de Salud Mental (2011) y la Ley General de Educación (2019) reconocen la salud emocional como un derecho humano y un elemento esencial para el aprendizaje. Estos documentos establecen la obligación de las instituciones educativas de generar estrategias preventivas, de atención y acompañamiento para sus estudiantes. La Nueva Escuela

Mexicana, a su vez, reafirma este compromiso al situar el bienestar y la inclusión como ejes de la transformación educativa nacional.

De esta manera, el marco teórico de esta propuesta integra tres dimensiones complementarias: la psicológica, que aporta la comprensión del funcionamiento emocional y la importancia del acompañamiento empático; la educativa, que resalta el papel de la tutoría y la formación socioemocional como parte del currículo formativo; y la normativa, que otorga legitimidad y sustento ético a la implementación de protocolos institucionales. En conjunto, estos referentes sustentan la necesidad de diseñar herramientas que permitan a los tutores y docentes ofrecer una respuesta educativa inmediata, organizada y respetuosa ante las crisis emocionales que surgen en los espacios de formación docente. Así, los protocolos de acompañamiento socioemocional no solo se presentan como instrumentos técnicos, sino como expresiones concretas de una pedagogía humanista, ética y transformadora que contribuye al desarrollo integral del futuro magisterio mexicano.

Metodología

La presente investigación se desarrollará bajo un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, ya que busca comprender y proyectar estrategias de acompañamiento socioemocional desde la perspectiva de los actores educativos y los marcos teóricos y normativos vigentes. Más que cuantificar datos o medir variables, este estudio pretende generar conocimiento aplicable que oriente la acción docente y la construcción de una cultura institucional del cuidado y

la contención emocional dentro de las instituciones formadoras de docentes.

El diseño metodológico adoptado será de tipo documental y de análisis interpretativo, dado que se centrará en la revisión, sistematización y análisis de fuentes teóricas, normativas e institucionales relacionadas con la salud mental, la educación emocional y la tutoría universitaria. Esta metodología permite integrar la evidencia científica, los marcos legales y las experiencias de buenas prácticas para fundamentar la propuesta de protocolos de acompañamiento socioemocional, asegurando que su diseño se base en referentes sólidos, actuales y coherentes con las necesidades educativas del país.

La primera fase consistirá en una revisión exhaustiva de literatura especializada, que incluirá investigaciones académicas, manuales de organismos internacionales y documentos normativos nacionales. En esta etapa se analizarán los aportes de la psicología humanista, la neurociencia afectiva, la educación emocional y la tutoría universitaria, con el propósito de construir un marco conceptual integral. Se prestará especial atención al modelo de los Primeros Auxilios Emocionales (PAE) de la Organización Mundial de la Salud (2012), dado que ofrece una estructura de actuación práctica, ética y replicable en contextos educativos. Esta revisión permitirá identificar los principios, enfoques y estrategias más adecuados para orientar el diseño de los protocolos.

La segunda fase corresponderá al análisis comparativo de protocolos existentes, tanto en el ámbito nacional como internacional. Se revisarán guías, manuales y

procedimientos institucionales utilizados en universidades, organismos educativos y espacios comunitarios, con el fin de identificar sus elementos comunes, fortalezas y limitaciones. Esta comparación permitirá establecer criterios de aplicabilidad, claridad, accesibilidad y pertinencia ética, que servirán como base para la creación de una propuesta contextualizada a las realidades de las instituciones formadoras de docentes en México. El análisis se realizará mediante una matriz de categorías, que facilitará la organización de la información y la sistematización de los hallazgos más relevantes.

La tercera fase estará orientada al diseño y validación teórica de los protocolos escolares de acompañamiento socioemocional. En esta etapa se elaborarán cuatro protocolos específicos: el Protocolo de Primeros Auxilios Emocionales (modelo ABCD: Acercar, Brindar apoyo, Conectar y Derivar); el Protocolo de actuación ante crisis de ansiedad; el Protocolo para la identificación y acompañamiento de indicadores de depresión; y el Protocolo para el reconocimiento y atención de indicadores compatibles con Trastorno Límite de la Personalidad (TLP). Cada uno será estructurado con base en pasos concretos de actuación, lenguaje accesible, principios éticos de confidencialidad y estrategias de derivación responsable hacia servicios especializados cuando sea necesario. La validación de estos protocolos se realizará mediante la revisión de expertos y la contrastación con los marcos normativos de la SEP, la OMS y la Ley Nacional de Salud Mental.

A lo largo de todo el proceso, se mantendrá una postura ética centrada en el respeto a la dignidad humana y

en el enfoque no clínico del acompañamiento socioemocional. Los protocolos no pretenden sustituir la intervención profesional de especialistas en salud mental, sino ofrecer herramientas educativas que orienten la acción inmediata de tutores y asesores ante situaciones de crisis. En este sentido, el rol del investigador será interpretar la información disponible, contextualizar las buenas prácticas y elaborar propuestas adaptadas a las condiciones reales del entorno educativo.

Resultados

Se espera que el desarrollo de esta investigación culmine con la construcción de un conjunto de protocolos escolares de acompañamiento socioemocional, diseñados específicamente para el ámbito de la formación inicial docente. Estos protocolos estarán fundamentados en el modelo de los Primeros Auxilios Emocionales (PAE) propuesto por la Organización Mundial de la Salud (2012) y adaptados a las necesidades del contexto educativo mexicano. Su elaboración permitirá ofrecer herramientas prácticas, éticas y accesibles que orienten la intervención de tutores, asesores y personal académico ante situaciones de crisis emocional que afecten a los estudiantes en formación.

Como producto central, se prevé la elaboración de cuatro protocolos específicos. El primero será el Protocolo de Primeros Auxilios Emocionales, que funcionará como marco general de referencia e integrará el modelo ABCD — Acercar, Brindar apoyo, Conectar y Derivar—. Este instrumento ofrecerá pautas claras y simples para brindar contención inicial ante situaciones de angustia, ansiedad o

alteración emocional. El segundo será el Protocolo de actuación ante crisis de ansiedad, el cual detallará procedimientos para acompañar a estudiantes que experimenten síntomas agudos como hiperventilación, taquicardia, desorientación o pensamientos intrusivos, proponiendo estrategias de regulación y derivación oportuna. El tercero será el Protocolo para la identificación y acompañamiento de indicadores de depresión, que incluirá criterios observables, orientaciones para la comunicación empática y recomendaciones para la derivación hacia servicios especializados. Finalmente, el Protocolo para la detección y acompañamiento de indicadores compatibles con Trastorno Límite de la Personalidad (TLP) ofrecerá lineamientos éticos para el manejo de casos de alta sensibilidad emocional, estableciendo límites claros y canales institucionales de seguimiento.

Además de estos instrumentos, se espera generar una guía metodológica de aplicación, que contenga orientaciones generales para la implementación de los protocolos en distintos espacios académicos. Esta guía incluirá recomendaciones sobre la capacitación docente, el fortalecimiento del rol tutorial, la conformación de comités de acompañamiento y la creación de redes institucionales de apoyo socioemocional. El propósito es que los protocolos no se perciban como acciones aisladas, sino como parte de una estrategia integral de bienestar institucional.

En términos de impacto, se prevé que la implementación de estos protocolos contribuya a fortalecer la capacidad de respuesta de las instituciones formadoras de docentes ante crisis socioemocionales, promoviendo un clima

escolar más empático, colaborativo y seguro. Al ofrecer herramientas concretas, los tutores y asesores podrán actuar con mayor seguridad y coherencia, evitando respuestas improvisadas o decisiones reactivas. Asimismo, se anticipa que los estudiantes en formación desarrollen una mayor conciencia sobre la gestión emocional, el autocuidado y la búsqueda de ayuda profesional cuando sea necesario.

De forma transversal, los resultados esperados apuntan a fortalecer la formación ética y profesional del futuro magisterio, al fomentar competencias como la empatía, la escucha activa, la comunicación asertiva y la contención emocional. Estas habilidades no solo beneficiarán a los propios estudiantes normalistas, sino que se transferirán a su práctica docente, impactando positivamente en las aulas de educación básica donde ejercerán en el futuro. En este sentido, los protocolos diseñados servirán como modelo replicable para la atención socioemocional en otros niveles educativos, contribuyendo a la construcción de una cultura educativa más humana y solidaria.

Discusión

La integración de protocolos de acompañamiento socioemocional en la formación inicial docente representa una innovación pedagógica y ética necesaria frente a los desafíos que enfrenta la educación contemporánea. En un contexto donde las problemáticas emocionales, el estrés académico y la ansiedad afectan de manera creciente a los estudiantes de educación superior, el papel de las instituciones formadoras de docentes adquiere una responsabilidad especial: no solo deben transmitir saberes

pedagógicos y disciplinares, sino también formar educadores capaces de reconocer, atender y acompañar las emociones propias y las de sus futuros alumnos.

En este sentido, la propuesta de investigación busca contribuir a transformar la práctica tutorial y la cultura institucional hacia un modelo más humano, sensible y preventivo. La tutoría deja de concebirse únicamente como un espacio de asesoramiento académico para convertirse en un ámbito de cuidado y contención. Este cambio paradigmático se sustenta en los principios de la Nueva Escuela Mexicana, que promueve una educación inclusiva, equitativa y centrada en el bienestar integral. Incorporar protocolos socioemocionales en este marco significa avanzar hacia una escuela normal que no solo enseña, sino que también acompaña y escucha.

La literatura consultada ofrece un respaldo sólido a esta perspectiva. Desde la psicología humanista, Rogers (1961) señala que la empatía y la aceptación incondicional son condiciones indispensables para todo proceso de ayuda; mientras que la neurociencia afectiva de Siegel (2010) demuestra que la regulación emocional y el aprendizaje se sostienen sobre vínculos de seguridad y confianza. Asimismo, la educación emocional, según Bisquerra (2003) y Goleman (1995), debe constituirse como un eje transversal en la formación docente, dado que las competencias emocionales son tan necesarias como las cognitivas para ejercer la profesión educativa con eficacia y sensibilidad.

Estos fundamentos teóricos coinciden en que la educación no puede desvincularse de la dimensión emocional, y que los docentes necesitan herramientas concretas para

actuar frente a las diversas manifestaciones de malestar emocional presentes en los espacios escolares. Los protocolos propuestos representan, por tanto, una síntesis entre teoría y práctica, pues transforman principios psicológicos y pedagógicos en instrumentos operativos que guían la acción docente de manera ética, clara y contextualizada.

La discusión también resalta la necesidad de capacitación continua y acompañamiento institucional. Disponer de protocolos bien diseñados no garantiza por sí solo su aplicación efectiva; es necesario que el personal docente y tutorial comprenda sus fundamentos, interiorice sus principios éticos y desarrolle la sensibilidad requerida para aplicarlos con prudencia y respeto. En este punto, la formación docente permanente desempeña un papel fundamental, ya que permite crear comunidades profesionales que comparten una visión común sobre el cuidado emocional, la prevención y la atención oportuna de las crisis.

Asimismo, resulta indispensable que las instituciones formadoras de docentes asuman un compromiso institucional sostenido para la implementación de los protocolos. Esto implica asignar tiempos, espacios y recursos para la formación en acompañamiento socioemocional, promover la creación de redes internas y establecer canales de derivación a instancias especializadas en salud mental. Solo mediante este respaldo estructural será posible que los protocolos se consoliden como parte de la cultura organizacional y no como acciones aisladas dependientes de la iniciativa individual.

Desde una perspectiva más amplia, la discusión

permite reconocer que esta propuesta no solo atiende una necesidad coyuntural, sino que se inscribe en una tendencia global hacia la educación emocionalmente inteligente y centrada en la persona. Países y organismos internacionales han comenzado a desarrollar políticas que integran la salud mental en los sistemas educativos, considerando que el bienestar es una condición para el aprendizaje. La propuesta de protocolos socioemocionales se alinea con estas tendencias y contribuye al cumplimiento de los compromisos asumidos por México en materia de educación inclusiva, equitativa y de calidad.

Conclusiones

La presente propuesta de investigación reafirma que el acompañamiento socioemocional constituye un componente esencial en la formación inicial docente, indispensable para consolidar una educación verdaderamente humana, inclusiva y coherente con los principios de la Nueva Escuela Mexicana. Diseñar e implementar protocolos institucionales de actuación ante crisis emocionales representa no solo una respuesta a las necesidades actuales del alumnado, sino también una acción transformadora que fortalece la identidad profesional del futuro magisterio. A través de esta propuesta, se busca que las escuelas formadoras de docentes pasen de una atención intuitiva o reactiva a una práctica sistematizada, ética y fundamentada, capaz de brindar contención, orientación y acompañamiento efectivo ante las diversas manifestaciones de malestar emocional.

Se concluye que los protocolos de acompañamiento

socioemocional permitirán fortalecer las competencias profesionales del personal docente y tutorial, promoviendo la empatía, la escucha activa, la comunicación asertiva y la capacidad de contención. Estas habilidades no solo benefician a los estudiantes en formación, sino que también se transfieren a su futura práctica educativa, incidiendo positivamente en el bienestar y la convivencia escolar en los niveles básicos. De este modo, el impacto del proyecto trasciende el ámbito institucional inmediato, proyectándose hacia la mejora de la calidad educativa y la promoción de entornos de aprendizaje emocionalmente seguros.

Asimismo, la investigación resalta la importancia de que las instituciones formadoras de docentes asuman un compromiso institucional sostenido con la salud mental y el bienestar socioemocional. No basta con disponer de instrumentos teóricos; es fundamental que se generen políticas internas de formación continua, redes de apoyo y espacios de reflexión colectiva que garanticen la aplicación efectiva y ética de los protocolos. La cultura del cuidado y la atención emocional requiere ser institucionalizada, de modo que se convierta en parte inherente de la identidad y la práctica educativa.

Otro aspecto central de las conclusiones es que los protocolos aquí propuestos no pretenden sustituir la intervención clínica ni asumir funciones terapéuticas, sino ofrecer un primer nivel de respuesta educativa, inmediata y responsable. Al delimitar con claridad los alcances del acompañamiento emocional, se favorece una actuación prudente, informada y respetuosa de los límites profesionales, lo que contribuye a evitar tanto la omisión

como la sobrecarga del personal docente ante situaciones de crisis.

Finalmente, se espera que la implementación de estos protocolos fomente la construcción de comunidades educativas más empáticas, resilientes y colaborativas, donde el bienestar emocional sea reconocido como un derecho y una condición para el aprendizaje. Este proyecto, al integrar la teoría, la práctica y la ética, propone una visión del docente como agente de cuidado, mediador emocional y promotor del desarrollo integral de sus estudiantes. Su concreción permitirá avanzar hacia un modelo educativo más humano y justo, en el que el acompañamiento socioemocional se conciba como una práctica cotidiana y no como una respuesta excepcional.

En suma, esta propuesta sienta las bases para fortalecer la formación inicial docente desde una perspectiva integral, en la que la educación y la salud emocional convergen como pilares de una enseñanza comprometida con la vida, la dignidad y el bienestar colectivo.

Referencias

- Álvarez, P., & González, M. (2008). *La tutoría universitaria: Nuevos retos en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Narcea.
- American Psychiatric Association. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5.ª ed.). American Psychiatric Publishing.
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (2011). *Ley General de Salud Mental*. Diario Oficial de la

Federación.

- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (2019). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Organización Mundial de la Salud. (2012). *Psychological first aid: Guide for field workers*. World Health Organization.
- Rogers, C. (1961). *El proceso de convertirse en persona*. Paidós.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Nueva Escuela Mexicana. Principios y orientaciones*. SEP.
- Siegel, D. (2010). *La mente en desarrollo: Cómo interactúan las relaciones y el cerebro para modelar nuestro ser*. Paidós.
- UNICEF. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Naciones Unidas.
- Zabalza, M. A. (2003). *La función tutorial en la universidad: Bases para un desarrollo institucional de la acción tutorial*. Narcea.

Este libro se terminó de editar en Mayo de 2026 en las oficinas del Departamento de Instituciones Formadoras de Docentes y Actualización del Magisterio del Estado de Yucatán, con el apoyo de la Dirección de Profesionalización Docente de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio, para las Ediciones Normalísimo Extraordinario.