

Otros títulos de Ediciones
Normalismo Extraordinario:

189. Varios autores
Diseño y validación de instrumentos de investigación educativa para profesores de nivel primaria
(Tesis)

188. Jose Jesús Alvarado
Normalidad y Extrañeza. Narrativas Breves desde Clubes Normalistas de Lectura
(Antología literaria)

187. Varios autores
Sistematización de estrategias didácticas
(Propuesta didáctica)

186. Amira Cámara Cortés
Formación docente e investigación en Yucatán
Tesis

185. Varios autores
Metodologías, Estrategias y Herramientas que favorecen el Ambiente de Aprendizaje
(Ensayo)





Educación
Secretaría de Educación Pública





Secretaría de Educación y Cultura
Coordinación de los Servicios Educativos del Estado de Colima



Inclusión e igualdad en la Práctica Docente, ofrece una mirada crítica y multidimensional sobre los desafíos contemporáneos de la educación inclusiva. A partir de distintas perspectivas teóricas y empíricas, esta obra analiza cómo las prácticas pedagógicas docentes configuran los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos diversos. Los capítulos abordan temas clave como el pensamiento docente, las prácticas inclusivas desde la psicología cultural, el aprendizaje estratégico en la educación secundaria, el trabajo por proyectos en la Nueva Escuela Mexicana, las habilidades sociales del alumnado y el fomento a la lectura mediante recursos de realidad virtual. Con un enfoque integrador, el libro invita a repensar la acción docente desde una visión reflexiva y comprometida con la equidad educativa, reconociendo que la inclusión no se decreta, sino que se construye cotidianamente en la práctica.

Varios autores

Inclusión e igualdad en
la práctica docente



Ediciones Normalismo Extraordinario



Briseda Noemí Ramos Ramírez
Doctora en Educación. Profesora investigadora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima. Integrante del CA *Culturas, políticas y procesos educativos UCOL-CA-104*. SNI C y Perfil Deseable PRODEP.

Norma Guadalupe Márquez Cabellos
Doctora en Psicología. Profesora e Investigadora de Tiempo Completo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima. Integrante del CA *Culturas, políticas y procesos educativos UCOL-CA-104*. SNI I y Perfil Deseable PRODEP.

Christian Omar Santos Lozano
Doctor en Educación. Posdoctorado en Investigación. Profesor e investigador del Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima (ISENCO). Perfil Deseable PRODEP. SNI. Líder del CA en Consolidación *Sujetos, prácticas y experiencias docentes ISENECGTQ-CA-2440*.

Imagen de portada: Lic. Janeth Mendoza Oseguera

Inclusión e igualdad en la práctica docente

Varios autores

Inclusión e igualdad en la práctica docente

Ediciones Normalismo Extraordinario

Inclusión e igualdad en la práctica docente. Primera edición, noviembre 2025
191 páginas
Versión digital

D.R. © 2025 Ediciones Normalismo Extraordinario

ISBN: 978-607-643-154-2
Hecho en México

Coordinadores:

Briseda Noemí Ramos Ramírez
Norma Guadalupe Márquez Cabellos
Christian Omar Santos Lozano

Comité de Arbitraje

La presente publicación ha sido dictaminada bajo un proceso doble ciego por pares académicos del Centro de Investigaciones Educativas de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.

Cuerpos Académicos que coordinaron la obra:



El contenido de esta publicación es responsabilidad de los coordinadores y autores



Educación
Secretaría de Educación Pública



DGESuM
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO

**Consejo
Nacional**
de Autoridades de
Educación Normal
CONAEN



COLIMA
Gobierno del Estado

Secretaría de
Educación y Cultura
Coordinación de los Servicios
Educativos del Estado de Colima



DIRECTORIO FEDERAL

Dra. Claudia Sheinbaum Pardo
Presidenta de México

Lic. Mario Delgado Carrillo
Secretaria de Educación Pública

Dr. Ricardo Villanueva Lomelí
Subsecretario de Educación Superior

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

Dr. Jorge Cázares Torres
Director de Profesionalización Docente

DIRECTORIO ESTATAL

Profr. Adolfo Núñez González
Secretario de Educación y Cultura del Estado de Colima

Lic. KatiaPaola Vázquez Solórzano
Directora de la Coordinación de Servicios Educativos del Estado de Colima

Dra. Ma. Elena García Rivera
Directora del Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima "Profr. Gregorio Torres Quintero" (ISENCO)

Dra. Mónica del Carmen Amador Chávez
Subdirectora Académica del Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima "Profr. Gregorio Torres

Agradecimientos

Agradecimiento especial a los miembros del Comité de Arbitraje por su tiempo y contribución a la calidad de este libro, así como a la Dra. Ma. Elena García Rivera Directora del Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima (ISENCO) "Profr. Gregorio Torres Quintero", por las facilidades otorgadas para el desarrollo de proyectos interinstitucionales que permitieron dar luz a la presente obra.

ÍNDICE

Prólogo	13
----------------------	----

Capítulo I

Concepciones implícitas y pensamiento docente: una mirada a la base invisible de la práctica docente	19
--	----

Briseda Noemí Ramos Ramírez

Norma Guadalupe Márquez Cabellos

Jesús Antonio Larios Trejo

Capítulo II

Acercamiento teórico a las prácticas inclusivas desde la psicología cultural	37
--	----

Maritza Soto Barajas

Luz Elena Patarroyo López

Capítulo III

Las representaciones sociales de los estudiantes de educación media superior sobre “el buen docente”	67
--	----

Jennifer Abigail Ponce Alcaraz

Briseda Noemí Ramos Ramírez

Capítulo IV

Investigación: proceso de aprendizaje estratégico y gestión del conocimiento en educación secundaria	67
--	----

Ukiz Iván Romano Maldonado

Capítulo V

El trabajo por proyectos en el marco de la Nueva Escuela Mexicana: retos y desafíos de la práctica docente	87
--	----

Melina Montserrat Puente Balerio

Christian Omar Santos Lozano

Julián Granados Del Toro

Capítulo VI

Estrategias docentes para el desarrollo de habilidades
sociales en estudiantes de educación básica..... 105

Adriana Daniela Ramírez Cruz

Norma Guadalupe Márquez Cabellos

Capítulo VII

El cómic y la realidad virtual con videos de 360° para
fomentar la lectura en estudiantes que presentan la
condición de dificultades severas de aprendizaje 121

Kevin Joseph Salazar García

Luis Valladares Ríos

Esteban Núñez Sánchez

Capítulo VIII

La oferta formativa para el logro de prácticas inclusivas
de docentes de educación básica 139

Héctor Miguel Sánchez Anguiano

Capítulo IX

Programa de actualización docente para fortalecer
prácticas inclusivas 157

Concepción del Carmen Castaneda Brizuela

Norma Guadalupe Márquez Cabellos

Ismael García Cedillo

Autores y autoras 181

PRÓLOGO

La escuela y el aula son dos mundos complejos en los que se entretajan historias del profesorado respecto quienes son en el proceso de enseñanza y en las dinámicas que construyen con la población estudiantil. Señala Suárez (2017) que la escuela es un caleidoscopio de significados que se relacionan con la vida pasada, presente y futura de las personas que la habitan, particularmente la comunidad escolar integrada por docentes y estudiantes.

Hoy día donde la diversidad cultural, lingüística, de género, ideológica y socioeconómica caracteriza al contexto escolar y áulico; la inclusión y la igualdad se han convertido en principios fundamentales para una educación verdaderamente transformadora y enriquecedora. No obstante, hace valer estos principios estipulados en la legislación mexicana no depende únicamente de normas o políticas institucionales, sino de la disposición profunda y sostenida del profesorado para cuestionar y transformar sus propias prácticas docentes para atender a la diversidad escolar.

La educación es, en esencia, un acto de esperanza y transformación para la sociedad, en especial para el estudiantado y sus familias. En tiempos donde las aulas se convierten en espejos de la diversidad humana, hablar de inclusión e igualdad no es solo pertinente, sino urgente. Este libro nace del compromiso con una enseñanza que no excluye, que no uniforma, que no discrimina, sino que abraza la diversidad como una riqueza pedagógica y ética.

El presente libro llamado Inclusión e igualdad en la práctica docente no es un tratado teórico alejado de la realidad, sino una invitación a mirar el aula desde una perspectiva más justa y humana. Es un recurso para docentes y estudiantes en formación docente que busca comprender, reflexionar y actuar frente a los desafíos que implica enseñar en contextos cada vez más diversos haciendo valer el derecho de una educación para todas y todos. Aquí se exploran estrategias, experiencias docentes y marcos teóricos que ayudan a traducir los principios de inclusión, igualdad y equidad en prácticas cotidianas y concretas de la acción docente.

Este libro integrado por nueve capítulos no ofrece fórmulas únicas, pero sí herramientas valiosas y preguntas que conducen a la reflexión de cómo ser agentes de cambio social en las aulas impactando en el aprendizaje significativo de la población estudiantil. Por tanto, va dirigido a quienes se dedican a la enseñanza; o bien, a quienes están en formación docente porque les recordará que cada gesto, cada decisión y cada palabra en el aula puede ser una oportunidad para construir una escuela más democrática, accesible, empática e inclusiva. Educar con inclusión e igualdad no es solo un deber profesional, es una forma de hacer del mundo un lugar más justo, equitativo e igualitario. Cada contribución escrita por sus autores y autoras que integran este ejemplar se desprende de una especie de interfaz para reflexionar la acción docente y los efectos que tiene en el aprendizaje, sin más preámbulo se contextualiza el contenido en cada capítulo:

El capítulo I escrito por Briseda Ramos, Norma Márquez y Jesús Antonio Larios reflexionan sobre el estudio de las concepciones implícitas del profesorado centradas en las

ideas, creencias, supuestos y deducciones personales que la comunidad docente tiene respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje, el estudiantado y el contexto áulico y escolar. Reflexionan que las concepciones que construye el profesorado actúan como marcos de referencia que guían, orientan, justifican y dan sentido a su práctica pedagógica diaria; influenciando sus decisiones y las relaciones con el estudiantado.

El espacio dedicado a la reflexión de las prácticas inclusivas lo constituye el capítulo II, presentado por Maritza Soto y Luz Elena Patarroyo donde hacen referencia al docente como unidad de observación de las prácticas que implican una educación inclusiva. Exponen una mirada teórica desde la cual es posible comprender las prácticas inclusivas para un posible planteamiento metodológico.

Jennifer Ponce y Briseda Ramos plantean en la capítulo III los hallazgos de un estudio realizado con estudiantes de bachillerato, cuyo objetivo fue identificar la representación social de los estudiantes de educación media superior acerca de las características idóneas que debe tener un buen profesor. Indagan sobre lo que piensa el estudiantado acerca de sus profesores para entender cómo es el proceso de aprendizaje en el aula, cuál es la relación docente – alumno, qué interés otorgan los estudiantes a la disciplina que enseña el profesorado, cómo se percibe el ambiente en el aula, entre otros factores que influyen en el desempeño y la permanencia académica.

En el capítulo IV escrito por Ukiz Romano expone una intervención que se sitúa como respuesta a la necesidad de proveer un modelo y herramientas para el estudiantado en el proceso de investigación como estrategia para aprender a través de la búsqueda y análisis de la información, así como construir

o reconstruir el conocimiento que poseen sobre alguna temática, asignatura o campo formativo. Dicha intervención atiende a la demanda que el contexto global hace a la educación básica o elemental y a las instituciones educativas al solicitar a directivos y docentes la formación de estudiantes con habilidades como el aprendizaje permanente, estratégico y autónomo.

Por su parte, Melina Puente, Christian Santos y Julián Granados en el capítulo V presentan los resultados de una investigación centrada en la implementación del método de proyectos en una escuela de educación primaria. Puntualizan que la problemática del trabajo por proyectos se manifiesta en el primer acercamiento a la práctica docente bajo el modelo de la Nueva Escuela Mexicana que involucra metodologías distintas y un trabajo directo con la comunidad.

El capítulo VI escrito por Adriana Ramírez y Norma Márquez describen los hallazgos de la implementación de un programa de intervención educativa centrado en el desarrollo de habilidades sociales para alumnos y alumnas de educación primaria que contribuye al desarrollo del autoconocimiento, el conocimiento del otro, la convivencia con derechos y valores, así como las reglas de convivencia. Dicho programa ofrece herramientas necesarias para interactuar de manera positiva, lo cual no solo beneficia en el aspecto personal, sino que contribuye a construir una comunidad más inclusiva y equitativa.

Kevin Salazar, Luis Valladares y Esteban Núñez en el capítulo VII exponen los hallazgos de una investigación de lectura inmersiva empleando cómics con estudiantes de educación primaria que presentan dificultades severas de aprendizaje. Puntualizan que el empleo de los cómics con videos 360° en la

virtualidad para la lectura, es un acto de comprensión del mundo ya que utilizar apoyos multimedia como el sonido e imágenes conlleva a la lectura enriquecida sobre temas significativos y de interés para la comunidad estudiantil.

El penúltimo capítulo VII escrito por Héctor Sánchez vislumbra la estrecha relación entre los procesos de formación continua y las prácticas de inclusión en el aula a través de la oferta formativa que se ha brindado a la comunidad docente de educación básica frente a las necesidades y demandas de la educación inclusiva. En el desarrollo de la contribución académica se reflexiona respecto a la oferta formativa para favorecer prácticas inclusivas que brindan las autoridades educativas a los docentes de educación básica en México.

Finalmente, en el capítulo VIII escrito por Concepción del Carmen Castaneda, Norma Márquez e Ismael García, describen el diseño, implementación y evaluación de un programa de actualización docente para fortalecer prácticas inclusivas con docentes de educación especial, propiciando la reflexión sobre su propia práctica educativa y los ajustes que se requieren para atender de forma eficaz, eficiente y con calidad a la población que presenta discapacidad, algún trastorno o alguna condición de vulnerabilidad.

Capítulo I

Concepciones implícitas y pensamiento docente: una mirada a la base invisible de la práctica educativa

Briseda Noemí Ramos Ramírez

Norma Guadalupe Márquez Cabellos

Jesús Antonio Larios Trejo

Introducción

Este capítulo tiene como propósito reflexionar sobre el estudio de las concepciones implícitas del profesorado centradas en las ideas, creencias, supuestos y deducciones personales que la comunidad docente tiene respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje, el estudiantado y el contexto áulico y escolar. Las concepciones que construye el profesorado actúan como marcos de referencia que guían, orientan, justifican y dan sentido a su práctica pedagógica diaria; influenciando sus decisiones y las relaciones con el estudiantado.

Se discuten las concepciones implícitas del profesorado puntualizando que son estructuras mentales personales que orientan la forma en que piensan, sienten y actúan en sus contextos educativos. Para comprenderlas en profundidad, diversos enfoques teóricos han contribuido con marcos conceptuales y metodológicos desde distintas disciplinas como lo son la metacognición, teoría de la mente, creencias epistemológicas, fenomenografía, teorías implícitas, entre otras perspectivas que permiten una comprensión más rica y profunda del acto educativo; reconociendo que ser docente es una práctica compleja y tarea ardua que transita por múltiples dimensiones cognitivas, emocionales y contextuales.

Las concepciones implícitas

El estudio de las concepciones implícitas del profesorado, es un referente para la comprensión de las representaciones que hace el docente acerca de la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Los estudios de Rodrigo et al. (1993) y Pozo (2001) quienes abordan el tema desde las teorías implícitas, han permitido entender su alcance y utilidad en el estudio de la profesión docente. Según Pozo (2006), para comprender las concepciones del profesorado, se deben situar no solo en el contexto de la cultura actual, sino también de la historia cultural, es decir, los seres humanos poseen una herencia cultural histórica que se manifiesta de manera implícita y explícita, por lo que la representación tanto de lo que se concibe como aprendizaje y enseñanza conlleva un conjunto de concepciones y creencias que son la base de la vida de las personas, toda la conducta, intelectualidad, dependerá de cuál sea el sistema las creencias auténticas (Ortega y Gasset, 1999).

Asimismo, para Pozo (2001), no solo es elemental la herencia cultural, sino también el sistema cognitivo, que alude a

la capacidad de saber lo que sabemos y, por tanto, también lo que ignoramos; pero también de imaginar o intuir lo que otros saben y, por tanto, también lo que ignoran, así como la capacidad de compartir e intercambiar con los demás nuestras representaciones, en suma, de distribuirlas socialmente (p.35).

Esta capacidad cognitiva es lo que nos permite cambiar de mentalidad y generar cambios en los procesos educativos.

En resumen, en el estudio de las concepciones interactúan, tanto la herencia cultural como la capacidad cognitiva, cuya conjunción da origen a teorías implícitas que se representan implícita o explícitamente. Algunos enfoques o interpretaciones que abordan el estudio de las concepciones desde diferentes posturas son: la metacognición, la teoría de la mente, las creencias epistemológicas, fenomenografía, las teorías implícitas y el perfil del docente y análisis de la práctica. Con base en el trabajo de Pérez et al. (2006), se resume el objeto de estudio de los enfoques antes mencionados (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Algunos enfoques en el estudio de las concepciones

Enfoque	Analiza...	Se pregunta por...	Forma que adoptar
Metacognición	El conocimiento consciente y el control de los procesos cognitivos.	El conocimiento consciente y el control de los procesos cognitivos.	Conjunto de ideas discretas, explícitas en el caso del metaconocimiento y más implícitas en el caso del control de los procesos.
Teoría de la mente	El origen y la formación de la concepción implícita de la mente y su funcionamiento.	El origen y formación del concepto implícito de la mente y su funcionamiento.	Una teoría implícita en general que mentalizaría todos nuestros intercambios con nosotros mismos y con los demás.
Creencias epistemológicas	Las creencias sobre qué es el conocimiento y el conocer.	Las creencias sobre qué es el conocimiento y el conocer.	Para algunos autores, teorías generales; para otros, ideas discretas. Tampoco habría acuerdo sobre si son implícitas o explícitas.
Fenomenografía	La manera personal en que se viven o interpretan explícitamente las experiencias de aprendizaje y enseñanza.	La manera personal en que se vive o interpretan explícitamente las experiencias de aprendizaje y enseñanza.	Una conciencia general de la experiencia de aprender y de enseñar.
Teorías implícitas	Las concepciones implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza como estructuras representacionales consientes y coherentes.	La coherencia y consistencia de las distintas concepciones implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza.	Principios generales implícitos que se manifiestan con diversos grados de coherencia y consistencia según los contextos y situaciones.
Perfil del docente y análisis de la práctica	El análisis de la planificación y acción de enseñar, del pensamiento del profesor y de sus reflexiones sobre la propia práctica.	El análisis de la planificación y acción de enseñar, del pensamiento del profesor y de sus reflexiones sobre la propia práctica.	Para los autores del pensamiento del profesor, sería un proceso de toma de decisiones estratégicas y, por tanto, básicamente explícitas. Para el enfoque del profesional reflexivo, existen distintos niveles de explicación.

Fuente: Adaptado de Pérez et al. (2006).

Tabla 1. Algunos enfoques en el estudio de las concepciones

Enfoque	Posición con respecto al contexto y contenido	Tipos de cambios	Métodos de investigación más utilizados
Metacognición	Salvo algunas excepciones, la metacognición se ha concebido como un conocimiento general, independiente del contenido del aprendizaje.	Asumiría cambios evolutivos, pero también habría cambios relacionados con la adquisición de conocimiento y con el nivel de la instrucción.	Entrevistas, autoinformes y cuestionarios para evaluar el metaconocimiento.
Teoría de la mente	Sería independiente de estos aspectos. La teoría de la mente estaría presente en todos los contextos.	Asumiría que los cambios son fundamentalmente evolutivos.	Tareas de solución de problemas y análisis de la utilización del lenguaje.
Creencias epistemológicas	Depende de los autores. En general, aquellos que estudian las creencias sobre determinados contenidos asumen que dependen de estos contenidos y del contexto, mientras que aquellos que estudian las creencias sobre el conocimiento general asumen que son independientes de contexto.	La impresión es que el cambio se debe fundamentalmente a factores educativos.	Entrevistas abiertas.
Fenomenografía	No hay una posición explícita sobre este aspecto.	La impresión es que el cambio se debe fundamentalmente a factores educativos.	Cuestionarios tipo Likert u otros tipos.
Teorías implícitas	Teorías implícitas generales que se manifiestan con diversos grados de coherencia y consistencia según los contextos y situaciones.	La impresión es que el cambio se debe a la experiencia acompañada de reflexión y los cambios más importantes se deberían a una acción educativa dirigida a ese fin.	Entrevistas estructuradas, cuestionarios tipo Likert, de elecciones alternativas, tareas de solución de problemas.
Perfil del docente y análisis de la práctica	En el pensamiento del profesor y sobre todo en el enfoque del profesional reflexivo el contexto desempeña un papel fundamental.	Cambios en la práctica debidos a la reflexión en la acción y cambios en el pensamiento y en la práctica como consecuencia de la reflexión sobre la acción.	Entrevistas, cuestionarios, tareas de categorización, observación, diarios, autobiografías y análisis del discurso.

Fuente: Adaptado de Pérez et al. (2006).

Pérez et al. (2006) señalan que las investigaciones que se dedican a los estudios sobre la teoría de la mente dirigen sus indagaciones a analizar cómo y cuándo los niños y las niñas pequeñas comienzan a concebir el conocimiento de los demás y de la evolución de sus ideas con el desarrollo. En cuanto a los trabajos sobre creencias epistemológicas, éstos se preguntan por las maneras en que las personas entienden la naturaleza del conocimiento y la forma de conocer, así como su influencia en la manera de aprender o enseñar. Los estudios sobre metacognición se interesan por el conocimiento de los propios procesos cognitivos y su influencia de ese conocimiento en los procesos de aprendizaje. Por su parte, el enfoque fenomenográfico analiza la forma en que las personas interpretan y analizan sus propias experiencias de aprendizaje e indaga sobre esas experiencias. Aunque estos cuatro enfoques se relacionan con las concepciones se diferencian con las teorías implícitas y el perfil docente, en tanto no consideran los componentes implícitos, cuya característica es la inaccesibilidad directa a la conciencia.

Por otra parte, conviene precisar que, en la investigación realizada sobre las concepciones implícitas, se ha equiparado el término con otros conceptos, algunos de ellos son: creencias implícitas (Marcelo, 1987; Díaz et al. 2010), cognición implícita (López – Ramón et al. 2009), aprendizaje implícito (Reber, 1993; Reber et al. 1980) y el que se ha mencionado, teorías implícitas (Pozo, 2006; Marcelo, 1987). Es evidente que cada uno de ellos tiene un vínculo con las concepciones implícitas, pues como lo señala Moreno y Azcárate (2003) aunque los términos son distintos en las diversas investigaciones el común es la relación entre los términos creencias, conocimiento y concepciones.

Por tanto, para precisar en el concepto que nos atañe, se entiende como concepciones implícitas aquellos “organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etcétera que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan” (Moreno y Azcárate, 2003, p.267). Por lo que su estudio merece analizarse desde el origen de cómo se adquieren esas creencias, significados, conceptos, es decir, cómo se adquiere el conocimiento que tiene cada individuo, cómo se aprende y cuáles son las formas.

El pensamiento del profesor.

El estudio del pensamiento docente ha sido analizado desde diferentes posturas, quizá una de las primeras aportaciones que incitaron la investigación fue la metáfora del hombre científico de Kelly (1955), cuyo estudio se centró en los actores de los procesos educativos, sin embargo, no fue hasta la década de los 70’s, cuando las investigaciones realizadas en torno al profesorado repuntaron en el campo educativo, las ideas de Gramsci (1975), quien propuso el análisis de la intelectualidad del hombre, fue probablemente de los que abrió la investigación en el campo. Desde el marco teórico y metodológico de distintos paradigmas la investigación repuntó, iniciando desde el paradigma de proceso – producto (Marcelo, 1987; Pérez y Gimeno, 1988) que supera el modelo de investigación de presagio – producto. Posteriormente surgieron otros modelos: mediático centrado en el profesor, en el estudiante, mediacional integrador y el ecológico; cada uno se

dirigió a una línea de investigación que posiciona al profesorado, estudiantes, las relaciones docentes – alumno en el aula o el contexto. Con fundamento en las aportaciones de Marcelo (1987) y Gimeno y Pérez (1989), en tabla 2 y 3 se describen brevemente las características y algunas limitaciones de cada paradigma de investigación didáctica.

Tabla 2. Paradigma de investigación didáctica

Paradigma	Características	Limitaciones/críticas
Presagio – producto	Concibe la eficacia docente (variable producto) en función de las características de la personalidad (variables presagio) de los profesores. Concibe la enseñanza como efecto directo de las características físicas y psicológicas que definen la personalidad del profesor.	No considera lo que sucede en el aula, los efectos contextuales que condicionan el rendimiento académico ni los efectos de las actividades de aprendizaje que realiza el alumno.
Proceso – producto	Su propósito era identificar las conductas docentes (variables proceso) que mejor se relacionan con un buen rendimiento de los alumnos (variable producto). Considera variables internas que medien entre las capacidades del profesor y el rendimiento del alumno. El punto de partida es la observación real del profesor en el aula.	Definición unidireccional del flujo de la influencia. Reducción del análisis a los comportamientos observables Descontextualización del comportamiento docente. Definición restrictiva de la variable producto de la enseñanza Rigidez en los instrumentos de observación. Marginación de las exigencias del currículo. Escasa o nula consideración de la variable alumno como mediador de los procesos.

Mediático centrado en el profesor	Perspectiva situada en el ámbito de la enseñanza más que en el aprendizaje. La enseñanza puede considerarse como un proceso de planificación y ejecución de actuaciones, como un proceso de adopción de decisiones. El comportamiento es el resultado del pensamiento del profesor. Se deben considerar dos aspectos: Factores que influyen en la toma de decisiones: expectativas, creencias, teorías y actitudes sobre la educación Tareas que desarrolla del docente: planificación, comportamiento interactivo e interpretación y valoración. Modelo de toma de decisiones de Shavelson, 1979.	
--	---	--

Fuente: Elaboración propia a partir de Marcelo (1987).

Como se observa en la Tabla 2, el énfasis de las investigaciones de los paradigmas de presagio – producto, proceso – producto y mediático centrado en el profesorado; está centrado en la figura del docente, mientras que en la Tabla 3, la tendencia gira en torno al estudiantado, el contexto o la combinación de los tres.

Tabla 3. Paradigma de investigación didáctica (segunda parte)

Paradigma	Características	Limitaciones/críticas
Mediático centrado en el alumno	El objeto de estudio es el comportamiento del alumno. Se centra en cómo los alumnos perciben las demandas de aprendizaje que hace el profesor y cómo se implica este en los procesos a realizar para cumplir las tareas. Qué tipo de procedimientos utiliza el alumno para asimilar los contenidos que debe aprender.	
Mediacional integrador	Se centra en tres tipos de investigaciones: Análisis de estrategias de procesamiento que utiliza el profesor para planificar, tomar decisiones, actuar y evaluar Análisis de las estrategias de procesamiento de la información que se activan en el alumno como consecuencia de las actividades Análisis de las relaciones bidireccionales en el aula Modelo mediacional integrador de Winne y Marx, 1977.	Asume relación directa y causal del pensamiento hacia la conducta y parece que hay discontinuidad entre el “pensar” y el “hacer” Escasa consideración de las variables contextuales, ya que interpretan este influjo sólo en función de su representación en la mente de los protagonistas Desconsideración de la influencia del grupo
Ecológico	Perspectiva naturalista, interdisciplinar y diagnóstica, atención a las variables contextuales. La formación de la estructura semántica de interpretación se encuentra condicionada por tres tipos de variables contextuales: situacionales, experienciales, comunicativas. Modelo semántico contextual de Tiknoff (estructural) Modelo de Doyle, 1985. Dinámico y funcional.	

Fuente: elaboración propia a partir de Marcelo (1987).

Otros modelos que fueron propuestos en la década de los 70's y 80's, fueron el enfoque reproductivo y enfoque constructivo. El primero fue una mezcla del de presagio – producto y proceso- producto más el denominado Interacción Aptitud – tratamiento (Marcelo, 1987), que fue propuesto por Martín en 1983. Frente a este enfoque se sitúa el denominado constructivo que también es llamado cualitativo, etnográfico, reflexivo, fenomenológico, etc.

Dentro del paradigma cualitativo se ubica el enfoque de las teorías implícitas y se relaciona al paradigma del pensamiento del profesorado, cuyo antecedente fue el modelo de investigación denominado procesamiento clínico de la información en la enseñanza que fue aceptado formalmente en 1975 por la comunidad científica (Marcelo, 1987). Según este modelo puntualiza que:

el procesamiento de información del profesor tiene unos antecedentes internos (creencias, conocimientos...) y externos (expectativas de rol, indicios...) que lo determinan. Estos antecedentes influyen en los procesos cognitivos de los profesores que se centran en expectativas, percepciones, juicios, etc. Tanto los antecedentes como los procesos cognitivos tienen unas consecuencias directas en la enseñanza (Marcelo, 1987; p. 14).

A su vez, el marco teórico en el que se fundamenta el paradigma del pensamiento del profesorado es la psicología cognitiva y algunos de sus principios coinciden con la corriente fenomenológica. Lo importante en esta postura es conocer cuáles son los procesos de razonamiento que ocurre en la

mente del docente durante su actividad profesional (Marcelo, et., al.). De acuerdo a Clark y Yinger (1979) y Shavelson y Stern (1983), las premisas fundamentales son: 1) que el profesorado son sujetos reflexivos, racionales, que toman decisiones, tienen creencias y generan rutinas y 2) que los pensamientos del profesorado guían y orientan su conducta. Como lo señaló Vigotsky (1979) el pensamiento guía la acción, por lo que conocer el pensamiento docente podría suponer su representación pedagógica.

Por su parte, Marcelo (1987) expone tres enfoques desde los cuales se ha estudiado el pensamiento del docente: el modelo de toma de decisiones, el modelo de procesamiento de la información y el modelo integrador. En el primero se concibe al docente como alguien que está constantemente valorando y tomando decisiones, en el segundo se concibe al profesorado como seres que se enfrentan a un ambiente con una serie de tareas complejas, se centran menos en las decisiones del profesorado (Clark, 1978). Desde este enfoque se pretende conocer cómo la planta docente define la situación de enseñanza y cómo esta definición afecta su conducta (Marcelo, 1987). El tercer enfoque trata de integrar los dos anteriores, así como las teorías que se derivan de los mismos.

Algunas investigaciones que se encasillaron en estos modelos o que se dirigieron hacia ámbitos distintos dentro de la línea de investigación del pensamiento docente, fueron algunas que cita Monroy y Díaz (2004), la del maestro como tomador de decisiones de Shavelson y Stern (1983), Clark y Peterson (1986); el profesor como planificador de Yinger (1978); las perspectivas del profesor de Tabachnick y Zeichner (1985); el estudio del conocimiento didáctico del contenido, expuesto

principalmente por Shulman (1987); los constructos del profesor de Halkes y Olson (1994); la relación de las estructuras cognitivas con el comportamiento docente de Connelly y Clandinin (1985) y Rodrigo et al. (1993) y de las más recientes: la conceptualización del práctico reflexivo de Schön (1994) y la línea de las teorías implícitas, de la que se reconoce el trabajo de Bruner (1998), Rodrigo et al. (1993) y Pozo (1999). Si bien, estas posturas difieren en cuanto a la conceptualización, coinciden en que el saber implícito del docente se distingue del conocimiento expuesto verbalmente (Clará y Mauri, 2010; Feldman, 2006).

El trabajo del equipo de Rodrigo et al. (1993) y Pozo (1999) mantienen posturas distintas. Los estudios de los primeros se centran en la relación que guardan las teorías implícitas del profesorado con las prácticas pedagógicas, específicamente en la planeación de la enseñanza, mientras que el segundo propone que las teorías implícitas de la comunidad docente acerca de la enseñanza y el aprendizaje se agrupan en dominios que representan implícita y explícitamente, asimismo, parte del análisis sobre cómo se adquiere el conocimiento y su relación con la representación.

A partir de los trabajos citados, la investigación se ha ido incrementando y aunque fue en los años 80's y 90's cuando la productividad fue mayor, hoy en día la línea se sigue cultivando en distintos ámbitos, siendo uno de ellos el pensamiento docente en torno a la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, la didáctica y las reformas educativas. Con referencia a este último, especialistas como Rueda y Díaz (2011) han señalado la importancia de considerar las concepciones del docente en las reformas curriculares, como lo señala Bucci y

Mae (2004), “una reforma educacional exitosa implica comprender y considerar el sistema de creencias y actuaciones del docente. El docente debería ser considerado como una persona que está aprendiendo activamente y que construye sus propias interpretaciones” (p. 74), esto confirma lo que se ha venido afirmando a lo largo del texto, la necesaria presencia del docente desde la elaboración del currículo.

Entre la labor del docente y el currículo están las creencias y decisiones del profesorado que implica que el currículo sea innovador o no. Díaz et al. (2010), definen las creencias “como un sistema en el cual subyacen constructos que el docente usa cuando piensa, evalúa, clasifica y guía su actuación pedagógica. Las creencias de los docentes responden casi siempre al sentido común y son de naturaleza tácita” (p. 6). En este sentido estudiar las creencias del profesorado implica escudriñar valores, experiencias, conocimientos, supuestos, cultura y aunque pareciera una tarea difícil por lo que representa la individualidad, el resultado podría ser el reencontrar al docente de hoy, el que está inmerso en los procesos de cambios curriculares, reformas educativas, al que se le exige en el marco de los procesos de globalización, al profesional que tiene en sus manos los procesos de innovación curricular y que de manera consciente o inconsciente asume o trata de hacerlo.

Reflexiones finales

Reconocer las concepciones implícitas del profesorado implica reflexión sobre el ejercicio de la práctica pedagógica sin juzgar si son correctas o incorrectas, sino más bien cuestionarse con sentido reflexivo sobre la pertinencia del ejercicio docente

sobre su pertinencia en el contexto actual donde se interviene con población estudiantil diversa, aunado a la complejidad social y la necesidad de una educación transformadora y crítica. Por tanto, este proceso requiere espacios de diálogo, introspección, autoevaluación y análisis de la práctica docente; donde se ponga en juego la identidad del profesorado y su compleja tarea en una sociedad dinámica y cambiante.

Consideramos que a través de esta reflexión analítica y profunda es posible construir una práctica pedagógica auténtica, consciente y comprometida con la tarea de educar en contextos diversos; donde no se limite a reproducir prácticas docentes tradicionales, sino que se abra a la posibilidad de reinventar la escuela como un espacio de equidad, igualdad, pertinente, solidaria e inclusiva.

Concluimos que las concepciones implícitas del profesorado constituyen una dimensión dinámica en la construcción de la práctica pedagógica que configuran la manera en que perciben el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje. Sus acciones y el ejercicio de su profesión están presentes en cada decisión didáctica, en su planeación, en cada interacción en el aula y en cada proceso de evaluación. Por tanto, estas concepciones implícitas actúan como lentes a través de las cuales el profesorado interpreta y enfrenta los desafíos del contexto educativo. En este sentido, la tarea de enseñar no puede reducirse a la mera aplicación de técnicas o metodologías prescritas, sino que implica acompañar procesos de aprendizaje tomando conciencia sobre sus propias creencias, su origen, su validez y su coherencia con los principios éticos y pedagógicos que deben guiar la labor educativa.

Referencias

- Brunner, J. (1998). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bucci, P. y Mae, P. (2004). Exploring the beliefs and attitudes of exemplary.
- Clará, M. y Mauri, T. (2010) El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y aprendizaje*, 33 (2), 131 – 141.
- Clark, C. (1978). Choice of a model for research on teacher thinking, East Lansing, Institute for Research on Teaching, Michigan State University.
- Clark, C. y Peterson, P. (1986). Proceso de pensamiento de los docentes. En Wittrock, M. (Comp.) *La investigación de la enseñanza*, vol. 2 (pp. 205 – 233) Barcelona: Paidós.
- Clark, C. y Yinger, R. (1979). Teachers Thinking. En Peterson, P. and Walberg, H. (Eds.). *Research on Teaching. Concepts Findigs and Implications* (231 – 263) Berkeley, McCutchan: Publishing Corporation.
- Connelly, F. y Clandinin (1985). On narrative method, personal philosophy and narrative unities in the study of teaching. En Marcelo, C. *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., y Sanhueza, M. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis* (Santiago), 9(25), 421-436. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682010000100025>
- Feldman, J. (2006) *From molecule to metaphor. A neural theory of lenguaje*. London: MIT Press.
- Gramsci, A. (1975). La formación de los intelectuales. En Gramsci, A., *Los intelectuales y la organización de la cultura* (pp. 14 – 15) México: Juan Pablos Editor.
- Halkes, S. y Olson (1994). El pensamiento del profesor: una nueva perspectiva de los problemas en la enseñanza. En Carretero, M. (comp.), *Proceso de enseñanza y aprendizaje* (pp. 51 – 85), Argentina: Aique.
- Kelly, G. (1955). *A theory of personality: the psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- López – Ramón, M., Introzzi, I. y Richard's, M. (2009). La independencia del aprendizaje implícito con respecto a la inteligencia general en niños

- de edad escolar. *Anales de Psicología*, 25 (1), 112 – 122. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/167/16711594013.pdf>
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona, España: CEAC.
- Monroy, M. y Díaz, M. (2004). Las teorías y creencias docentes, una alternativa para la evaluación docente. En Rueda, B. y Díaz Barriga, F., *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (pp. 136 – 154). México: Universidad Autónoma de México, IISUE.
- Moreno, M. y Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las ciencias*, 21 (2), 265 – 280.
- Ortega y Gasset, J. (1999). *Ideas y creencias*. Madrid: Alianza editorial.
- Pérez, A. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y aprendizaje*, 42, 37 – 63. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48302.pdf>
- Pérez, M., Mateos, M., Scheuer, N. y Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, M. y De la Cruz, M. (Eds.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 55 – 89). Barcelona: Graó.
- Pozo, J. (1999). *Teorías Cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata
- Pozo, J. (2001). *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Morata
- Pozo, J. (2006) *La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento*. En Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E. y De la Cruz, M. (Eds.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29 – 53). Barcelona: Graó.
- Reber, A. (1993). *Implicit learning and tacit knowledge*. New York: Oxford University Press.
- Reber, A., Kassin, S., Lewis, S. y Cantor, G. (1980). On the relationship between implicit and explicit modes of learning a complex rule structure. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 5, 492 – 502.

- Rodrigo, M., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor.
- Rueda, M. y Díaz Barriga, F. (2011). La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional. México: IISUE, UNAM.
- Schön, D. (1994). La práctica reflexiva: aceptar y aprender de la discrepancia. Cuadernos de Pedagogía, 222, 88 – 92.
- Shavelson, R. y Stern, P. (1983). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas. En Gimeno, J. y Pérez, A. (Dir.). La enseñanza: su teoría y su práctica (pp. 372- 419) Madrid: Akal.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 1 (57), 1 – 12.
- Tabachnick, B. y Zeichner, K. (1985). Individual and contextual influences on the relationships between teacher's beliefs and classroom behaviors: Case studies of four beginning teachers in the U.S. En Marcelo, C. El pensamiento del professor (pp. 46 – 107) Barcelona: CEAC.
- Vigostky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo.
- Yinger, S. (1978). La investigación sobre el pensamiento del profesor: una construcción personal. En Carretero, M. (comp.) Proceso de enseñanza y aprendizaje (pp. 51 – 85) Argentina: Aique.

Capítulo II

Acercamiento teórico a las prácticas inclusivas desde la psicología cultural

Maritza Soto Barajas

Luz Elena Patarroyo López

Introducción

Cuando se aborda el tema de las prácticas inclusivas ¿en qué pensamos?, ¿cómo pensamos qué es?, ¿qué sujetos se dan a la tarea de cuestionar el concepto de inclusividad?, ¿quiénes son los y las que la investigan?, ¿cuáles son sus posturas teóricas, territoriales y biografías? En un sentido más amplio se pone de relieve una mirada teórica sobre los cursos de acción para intervenir en “la diversidad de las poblaciones que están en riesgo de segregación” (Ramírez, 2020, p. 212). Al situarnos en México, y delimitarlo al contexto educativo, al menos en la educación pública es posible asociarlo a la educación especial, puesto que por decreto el contenido de la reforma curricular actual ha modificado su discurso de la *integración* a la *inclusión educativa*. Resulta interesante este contexto, puesto que, al abordar este tema se asume un mandato, *ahora los educadores hablan de inclusión* y de todos los conceptos que la describen y fundamentan de manera operativa en las prácticas docentes.

Pensar un constructo es una forma de definirlo, desde miradas más o menos cercanas a la propia experiencia y formación académica, en este caso, el interés es pensar este concepto desde la perspectiva teórica de la psicología cultural como una lectura

que se aproxima a las realidades educativas actuales en las que se fundamentan las decisiones curriculares desde una perspectiva sociocultural. Y con la idea de que las perspectivas teóricas permiten un punto de partida, al delimitar los objetos de estudio es posible describir una postura a través del cual se valora el fenómeno en cuestión, lo que coloquialmente conocemos como un lente teórico que permite tomar decisiones metodológicas.

Es preciso aclarar que se asumen que se trata de un tema complejo, puesto que son múltiples las formas de explicar la inclusión educativa, no existe una visión homogénea de lo que es, en consecuencia, no existe una única forma de inclusión y de inclusión educativa, sino una infinidad de posibilidades que aportan a sus propios principios como la singularidad, la descentralización, la igualdad y la creatividad, entre otros (Ocampo, 2021). Por supuesto que al abordar el tema educativo es preciso evocar a los sujetos que lo agenciaron, para fines de este análisis, se hace referencia al docente como unidad de observación de las prácticas que implican una educación inclusiva, aunque la acepción de la psicología cultural abarca a todos los sujetos que están implicados en las acciones humanas del proceso de inclusión, en este caso, el objetivo es desvelar una mirada teórica desde la cual es posible comprender las prácticas inclusivas para un posible planteamiento metodológico.

La psicología cultural, el docente y las prácticas inclusivas

La psicología cultural plantea una propuesta alternativa frente a los enfoques tradicionales de dicha disciplina que privilegian perspectivas biologicistas e individualistas. Por lo tanto, esta corriente enfatiza el papel del contexto histórico y cultural en

la configuración de las experiencias humanas, y subraya como fundamental la influencia de los grupos sociales y el entorno socio histórico en los procesos de construcción del conocimiento acerca del mundo. En consecuencia, el planteamiento es que cada persona interpreta las situaciones de la vida cotidiana desde sí mismos, de modo que se descarta la posibilidad de que los sujetos debían coincidir en las formas de proceder al tomar decisiones o bien conducirse en una circunstancia dada.

En términos de las prácticas inclusivas, son vistas como una experiencia cotidiana, en donde naturalmente construye modos de actuar mediados social y simbólicamente, es decir, no sólo es el sujeto desde sí mismo sino que responde a una estructura social, y sus acciones están mediadas por un contenido de la realidad que le es dado, por lo que mente/consciencia, surge en la actividad conjunta de las personas, en este sentido reconocen que la mente es “co-construida” y distribuida, el docente no piensa de manera aislada sino a través de los otros sociales (por ejemplo, las reformas curriculares), que son agentes activos en su propio desarrollo, pero no actúan en entornos enteramente de elección propia, aunque su conducta es intencional.

Es en este sentido que esta perspectiva asume que existe un papel central de la interpretación de las vivencias de cada sujeto y rechaza la formulación de leyes, lo que para un docente es inclusión para otro puede no serlo o puede observar la situación didáctica con menor o mayor profundidad. Por ello, considera que los sujetos son los responsables de sus propias formas de interpretar, valorar y discutir sus propias realidades, en este corpus teórico la cultura tiene lugar en la actividad mental, con la premisa de que es la cultura la que condiciona el pensamiento que

se expresa a través del lenguaje. De modo que se enfoca en cómo los procesos de desarrollo humano tienen lugar en la cultura (Esteban-Guitart, 2013).

La cultura son las formas explícitas e implícitas de vida compartidas, acumuladas y transmitidas a través del andamiaje social, encarnadas en patrones de actividad, instituciones, conceptos y artefactos culturales que permiten proyectar, ordenar y guiar el curso de la acción e interacción humana (Esteban-Guitart, 2010, p.94)

Al considerar que el docente es un sujeto situado en un contexto histórico y cultural específico, y que su trayectoria académica y personal se ha formado a través de las prácticas sociales en las que ha participado, se puede afirmar que su accionar se encuentra relacionado con su historia de vida o situación biográfica. A partir de este supuesto interesa comprender desde su experiencia, cómo son sus prácticas inclusivas, qué aspectos intervienen en el proceso de apropiarse del contenido de una propuesta curricular en materia de la inclusión educativa. Este acercamiento teórico apuesta a las particularidades en las que se construye el sentido que los actores le dan al mundo, o bien a una forma de observar el mundo como lo es la inclusión, que puede partir desde la conceptualización que le es dada desde una reforma curricular, por ejemplo, el modelo de inclusión educativa desde una realidad objetiva que le es impuesta.

La experiencia de cada docente está articulada a sus propias prácticas, desde las micro realidades de sus colectivos, pero también desde las formas en que se observan a nivel macro en

todos los colectivos docentes que conocen. Este abordaje es relevante porque es posible observar el tema desde las ideas que construye de acuerdo al territorio en el que actúa y su propia biografía, haciendo constar que se trata de un fenómeno humano, cultural y social. Los docentes son personas de carne y hueso, por lo tanto las prácticas inclusivas con hechos humanos, en este caso, lo que sucede en un salón de clases, o bien en la estructura institucional de la escuela, son una serie de actividades en las que interviene un proceso complejo, relacional, en donde se cuestionan los fondos de conocimiento de cada uno de los actores que participan, incluyendo a los estudiantes, las miradas sobre un mismo hecho pueden o no coincidir, oponerse o bien complementarse.

A la psicología cultural le interesa comprender el fenómeno desde cómo se vive el proceso, qué aspectos de su desarrollo académico intervienen en las prácticas inclusivas, en los contextos determinados, de qué manera se están presentes las condiciones para que suceda de determinada forma a nivel cultural. Develar cómo afronta el docente las situaciones cotidianas en torno a este tema, qué considera conveniente o adecuado, cómo propicia escenarios inclusivos desde la manera en que se explica a sí mismo este tema y en consecuencia cómo orientan su conducta con respecto al mismo, qué representa en su conciencia y cómo lo utiliza para desarrollarse profesionalmente y enriquecer su acervo de conocimiento práctico.

En este sentido la psicología cultural, considera que el ambiente sociocultural se conecta de manera bidireccional a la construcción identitaria de los seres humanos captan lo que es relevante resolver en una situación dada, puesto que reconoce que sus concepciones son únicas, incluso pueden llegar

a ser momentáneas en el sentido de que se movilizan y reconstruyen en la vida mental de todo ser humano, y se continúan construyendo al mismo tiempo que el ambiente socio-cultural (Shweder, 1984, citado por Cole, 1996). Lo relevante, es la forma en que el individuo la percibe, la interpreta y vive las situaciones. La experiencia que una persona tiene de su entorno y la manera en que se vincula con él depende de su valoración subjetiva. En este sentido, el contexto significativo no es necesariamente el que pertenece al mundo externo y objetivo, sino aquel que adquiere sentido dentro de la propia conciencia del sujeto (Esteban Guitart, 2008).

Al situar dichos postulados, es posible explicar una práctica como una acción cotidiana dinámica que puede abordarse desde todos los aspectos que hacen que exista la escuela y la dinámica de una clase, un salón es así físicamente porque obedece a una serie de lineamientos para que así sea, al mismo tiempo que el propio docente que se encuentra interactuando en una estructura institucional en la que toma decisiones, modifica, acepta o negocia los contenidos de la inclusión educativa externamente impuestos por una realidad objetiva. El docente como sujeto que está desarrollándose desde sus conocimientos previos, posibilidades, intereses y necesidades, que actúa de forma distinta de acuerdo a la situación, es decir, se construirá una determinada “vivencia” que orientará su acción en el medio en el que se encuentre (Esteban Guitart, 2008).

Constructos clave de la psicología cultural

Esteban-Guitart (2013) argumenta que cuando una persona actúa en una situación específica utilizando su conocimiento previo,

esto se debe principalmente a sus características sociocognitivas. Estas características implican tanto la conciencia como la capacidad de interiorizar la cooperación social, es decir, de apropiarse de la acción en un proceso de internalización. Desde el enfoque sociocultural, se reconoce que el individuo se vincula con su grupo social a partir de su capacidad de conocer y de participar en actividades que suponen una intencionalidad compartida. En este marco, las personas centran su atención en lo que desean aprender, en las acciones y estrategias e intenciones del grupo, lo que les permite identificar elementos que se sitúan en sus propios aprendizajes.

Uno de los principios para la adquisición de conocimiento es que se trate de una experiencia que se requiere dominar, es decir esté dotada de un sentido pragmático es lo que puede ser relevante en un aquí y ahora, por ejemplo, interesa la inclusión porque es un elemento de diagnóstico de un grupo o bien un componente de la planeación, se convierte en un requerimiento de la práctica, por lo tanto, es parte de lo asunto que el docente requiere bordar por decirlo así, de manera inmediata. Desde este enfoque la actividad práctica es una premisa que se retoma de Hegel y Marx para decir que es en el espacio cotidiano donde las personas experimentan el residuo ideal/material de la actividad, que le es dada, de modo que la acción es lo que está siendo en el momento y lo que es una vez efectuado (Cole, 1996).

Esteban-Guitart (2008) dice que las experiencias se configuran en la relación que establece el sujeto en las actividades propias de la cultura, esto quiere decir que al mismo tiempo que participa, genera nuevas formas de ser. En este sentido, la experiencia individual puede entenderse en conexión con

el contexto histórico y el espacio geográfico, es decir, con aquellos eventos significativos que han modelado su desarrollo dentro del entorno social al que pertenece. Así, la vivencia de una situación se construye a partir de las transformaciones en el lenguaje y en el pensamiento, los cuales se reconocen como elementos fundamentales para comprender las experiencias humanas desde y en la cultura que las atraviesa.

Desde esta perspectiva, la cultura se entiende como el conjunto de formas, tanto explícitas como implícitas, de vida compartida que se han acumulado y transmitido por medio del andamiaje social. Estas formas se manifiestan en patrones de actividad, instituciones, conceptos y artefactos culturales que orientan, organizan y dan sentido a la acción y la interacción humanas (Esteban, 2010). En este marco, Esteban-Guitart (2008) introduce el concepto de *geografía vital* para referirse a esos dispositivos culturales concretos que se encarnan en contextos institucionalizados de práctica, como es el caso de las instituciones educativas dentro de las políticas públicas mexicanas. De manera complementaria, Cole (1996) concibe la cultura como ese entorno compuesto por artefactos físicos y simbólicos que posibilitan la mediación social. Este medio cultural permite la transmisión intergeneracional del uso de instrumentos que dan forma y contenido tanto a la vida mental como a la conducta humana.

Vivimos desde el nacimiento hasta la muerte en un mundo de personas y cosas que es, en gran medida, lo que es porque se ha hecho y transmitido a partir de actividades humanas previas. Cuando se ignora este hecho, se trata la experiencia como si fuera algo que ocurre exclusivamente

dentro del cuerpo y la mente de un individuo. No debería ser necesario decir que la experiencia no se produce en un vacío. Hay fuentes exteriores a un individuo que dan lugar a la experiencia (Dewey, 1938:1963 citado en Cole, 1996, p.108).

Los artefactos culturales desempeñan un papel central en la configuración de la estructura social, por lo que es relevante precisar su significado y destacar su función. La noción de artefacto puede comprenderse a partir de la clasificación jerárquica propuesta por Marx Wartofsky, quien considera que estos elementos (incluyendo tanto las herramientas como el lenguaje), son manifestaciones materiales de las necesidades, intenciones y propósitos humanos, es decir, formas objetivadas de la actividad humana. El primer nivel corresponde a los artefactos primarios entre los que están: palabras, instrumentos para escribir, redes, medios electrónicos y personajes culturales míticos. El siguiente se refiere a los artefactos secundarios los cuales constan de representaciones de artefactos primarios y desempeñan un papel en la preservación y transmisión de modos de acción y creencias, ejemplo de ello son: las recetas, creencias tradicionales, normativas, en este caso puede ser el contenido de una reforma curricular que alude a la inclusión (Cole, 1996).

El tercer nivel es un tipo de artefactos “que pueden llegar a constituir un mundo relativamente autónomo, en el que las reglas, las convenciones y los resultados ya no parecen directamente prácticos o que, en efecto, parecen constituir una esfera no práctica o de libre juego” (Wartofsky, 1973, p. 208, citado en Cole, 1996). Estos últimos son artefactos terciarios, que están ubicados en el plano imaginario, aunque pueden

llegar a ser una herramienta para cambiar prácticas en un aquí y ahora. Se trata de una mediación por artefactos, de un proceso en el que la persona organiza la actividad interpretativa en la interacción social. En este sentido, el lenguaje es visto como un artefacto, un medio que tiene un efecto sobre el sujeto y su condición psíquica; es una herramienta a través del cual regula sus interacciones y opta por una posición que rige su conducta.

De acuerdo con Cole (1996), un artefacto cultural es conceptual en el sentido de que es ideal, porque hace parte del mundo material que se ha transformado a través de la acción dirigida a metas en la historia. Por lo tanto, la persona integra medios auxiliares a sus acciones al mismo tiempo que participa en su interpretación. El lenguaje es concebido como un artefacto cognitivo, cuya función es regular las interacciones sociales, es un medio para la apropiación de signos en una vida compartida y los símbolos que fueron configurados en y para el medio social (Luria, 1928 citado en Cole, 1996).

La significación se construye a través de la interacción con artefactos, es decir, en la relación con una conceptualización del propósito de la acción y una actitud hacia el mismo. Los artefactos y la acción humana individual mediada por artefactos son sólo un punto de partida para desarrollar las herramientas conceptuales necesarias para interpretar el mundo. Ni los artefactos ni las acciones existen aislados, más bien, unos y otros están entrelazados entre sí y con los mundos sociales de los seres humanos que median para formar amplias redes de conexiones. Un artefacto existe sólo si se usa y de esa manera es posible que adquiera significación.

La mediación a través del lenguaje supone un proceso en el que el sujeto toma lo dado en el medio y lo utiliza para transformar su experiencia en el mundo social, se trata de un mecanismo que no sólo está constituido por un idioma, sino que constituyen un cúmulo de enunciados que en uso reflejan intenciones y un sentido afectivo para quien lo usa como medio de comunicación. Finalmente, para analizar el nicho ecológico que envuelve a la mente humana es necesario entender la cultura, acudir a los sentidos y significados de los sujetos de la educación que construyen en los momentos o circunstancias que interesan al delimitar una unidad de análisis en torno a la inclusión como objeto de estudio. La cultura forma parte intrínseca del pensamiento y, en consecuencia, de la acción humana (Cubero, 2007). Dado que la mente y la cultura se co-construyen, es fundamental identificar los artefactos que participan en este proceso, con el fin de comprender cómo se desarrolla el ser humano dentro del contexto cultural en el que está inmerso (Esteban-Guitart, 2011).

El significado de las prácticas inclusivas

En este caso, se puede decir, que el docente en tanto actor social del sistema educativo, pertenece a una esfera social con características peculiares, en la que le son dados una serie de significados objetivos sobre qué es la inclusión, desde una realidad sociopolítica en la que participa y a la que articula sus saberes profesionales. Las prácticas inclusivas como realidades objetivas; constituyen un cúmulo de argumentos sobre cómo deben comprenderse y gestionar los procesos educativos. En ese significado se marca con claridad, cuál es el rol de cada actor educativo, qué es lo que le pertenece al

docente frente a grupo, en el sentido de todos los aspectos que requiere integrar en su práctica.

Los procesos de construcción de significados son vistos desde una génesis colectiva, es decir, la vivencia del docente con relación a la situación en la que vive y la manera en la que está determinada por su contexto histórico cultural (Cole, 1996). Desde la perspectiva vygotskiana se considera a la conciencia y a la vivencia como objeto de estudio y al contexto como el mecanismo explicativo de la unidad de observación que permite comprender la construcción de los significados en el mundo de la vida. Esteban-Guitart (2009) señala que la vivencia es el modo en que las personas interpretan, valoran y juzgan la realidad con relación a las características propias y las del contexto, al ser la vivencia, la unidad de análisis de los significados, se hace necesario desarrollar aspectos clave que permitan comprender su papel.

[...] Vygotski propone explícitamente la noción de vivencia (“perezhivanie”) como unidad de análisis para su objeto de estudio: la conciencia [...] la vivencia se encuentra a medio camino entre la personalidad en desarrollo de las personas, así como las fuerzas del medio circundante [...] explicitada a través de productos o artefactos como el lenguaje, en la que aparecen las funciones psicológicas superiores (Esteban- Guitart, 2013, p. 55).

Según Vygotsky, el principio de significación radica en la capacidad del individuo para autorregular su comportamiento mediante la creación y uso de signos. Esta autorregulación se realiza a través de instrumentos con base sociocultural,

siendo el lenguaje el principal mediador en este proceso (Esteban, 2009). En consecuencia, en la dimensión cultural se pueden identificar los recursos psicológicos para construir significados. El docente, por ejemplo, encuentra en el contexto particular, artefactos culturales como lo que se define como inclusión en la esfera curricular, en la que se encuentran descritos una serie de mandatos, diversas formas de proceder y en las que participa para construir nuevos modos de ser y hacer lo educativo. Es importante la manera en que el sujeto interpreta esta relación, en la que vive y experimenta una situación, de ello dependen sus acciones futuras.

La psicología cultural sugiere resaltar el papel del contexto de las prácticas, en tanto están naturalmente situadas en un momento histórico y en una geografía vital, además de enfatizar en el sentido que éstas tienen para la vida de cada persona y en su desarrollo. Desde esta perspectiva, se considera que, a través de las narrativas los sujetos de la educación pueden dar cuenta de sus experiencias en las prácticas inclusivas, de qué manera transformar su forma de ser y hacer la docencia, por lo que es posible desvelar sus significados, su forma particular de ver la vida profesional con relación a este tema, esto supone una apropiación previa de un paisaje psicológico sobre la situación vivenciada en un contexto de actividad situada para caracterizar sus prácticas (Esteban-Guitart, 2013).

Reflexiones finales

Al tratarse de una mirada comprensiva de las realidades que experimentan los actores educativos en los entornos escolares, el abordaje de las prácticas inclusivas desde un lente teórico

como lo es la psicología cultural, permite delimitar una parte que involucra a un todo de un fenómeno educativo: las perspectivas de los docentes. Tener un acercamiento a sus narrativas involucra conocer cómo significa sus propias prácticas inclusivas, qué aspectos están involucrados en la construcción de sus experiencias cotidianas, desde qué recortes de sentido le es posible explicar los cursos de acción hacia la inclusión en entornos escolares, las condiciones en que sucede en sus realidades cotidianas y hasta qué punto repite un discurso normado por el entorno sociocultural en la que suscribe sus prácticas inclusivas.

Reconocer los significados de los sujetos y la forma en que se vinculan con su ser docente y sus prácticas es asumir que se requieren espacios académicos propicios para la construcción de comunidades activas, en las que se formalicen diálogos sobre cómo están siendo los procesos educativos en los diferentes territorios escolares. Hacer énfasis en que existen elementos que convergen en esta tarea como: el trabajo integrado, los recursos, la participación de la ciudadanía, la autonomía docente, las estrategias pedagógicas y la calidad educativa (Sánchez y Duk, 2022). En consecuencia, que se trata de una tarea conjunta que implica una serie de decisiones que el docente toma a través de los otros ámbitos sociales, asumiendo un propio proceso de aprendizaje en el que de manera continua y paulatina asume un rol en el marco de la inclusión.

En conclusión, las prácticas de inclusión educativa son indispensables más allá de una normativa curricular, puesto que lo educativo requiere leerse desde las diferentes formas de hacer, pensar y sentir. La psicología cultural como corpus teórico nos permite ubicar a las personas como diversas, en

un mundo sociocultural en donde los actores educativos se están descubriendo también como diversos. La escuela como la conocemos, necesita transitar de las expectativas estandarizadas a explicaciones que nos lleven a construir la singularidad de las prácticas educativas, desde las condiciones en que son efectuadas, los procesos de formación docente y mecanismos de evaluación docente y todos los aspectos que puedan estar involucrados.

Referencias

- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Nota: Este libro no cuenta con DOI ni enlace directo disponible en línea.
- Esteban-Guitart, M. (2010). *Geografías del desarrollo humano. Una aproximación a la psicología cultural*. Aresta..
- Esteban-Guitart, M. (2011). Aplicaciones contemporáneas de la teoría vygotskiana en educación. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 95–113. <http://doi.10.18359/reds.895>
- Esteban-Guitart, M. (2011). La geografía vital y psicológica de la interculturalidad. *Cuadernos Interculturales*, 9(16), 33–44. <https://www.redalyc.org/pdf/552/55218731003.pdf>
- Esteban-Guitart, M. (2011). Una interpretación de la psicología cultural: aplicaciones prácticas y principios teóricos. *Suma Psicológica*, 18(2), 65–88. https://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-43812011000200006&script=sci_arttext
- Esteban-Guitart, M. (2013). *Principios y aplicaciones de la psicología cultural. Una aproximación vygotskiana*. Miño y Dávila editores.
- Ocampo, A. (2021). Tensiones heurísticas de la educación inclusiva. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(18), 471–483. <https://doi/10.33996/revistahorizontes.v5i18.189>
- Sánchez, S., & Duk, C. (2022). La importancia del entorno. Diseño universal para el aprendizaje contextualizado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 21–31. <https://doi/10.4067/S0718-73782022000200021>

Ramírez Íñiguez, A. A. (2020). Consideraciones conceptuales en la investigación sobre inclusión educativa dentro del contexto latinoamericano. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 211–230.<https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2020.9.1.010>

Capítulo III

Las representaciones sociales de los estudiantes de educación media superior sobre “el buen docente”

Jennifer Abigail Ponce Alcaraz

Briseda Noemí Ramos Ramírez

Introducción

El quehacer docente como eje de análisis demanda el estudio de su práctica y de todo aquello que tiene relación con su trabajo, siendo uno de ellos, la percepción que tienen los estudiantes sobre su desempeño en el aula. A menudo, los estudiantes conciben la práctica del profesor de acuerdo con la experiencia en la materia y relación que tienen con el docente, lo cierto es que la percepción que tienen los estudiantes sobre la práctica del profesor se proyecta mediante la representación social de los mismos y constituye hasta cierto punto el significado de la profesión desde la perspectiva social. Delimitar qué implica ser un buen docente es un tanto subjetivo, cada persona o grupo social podría realizar una descripción distinta a partir de sus vivencias y características de personalidad, sin embargo, existen algunos agentes clave en el ejercicio educativo que son referentes de la percepción de lo que implica ejercer correctamente la docencia y estos son los estudiantes.

Indagar sobre lo que piensan los alumnos acerca de sus profesores permite entender cómo es el proceso de aprendizaje en el aula, cuál es la relación docente – alumno, qué interés otorgan los estudiantes a la disciplina que enseña el profesor, cómo

se percibe el ambiente en el aula, entre otros factores que influyen en el desempeño y la permanencia académica. Por lo anterior, el capítulo da cuenta de un estudio que se realizó con estudiantes de bachillerato, cuyo objetivo fue identificar la representación social de los estudiantes de educación media superior acerca de las características idóneas que debe tener un buen profesor, se aplicó un cuestionario de cinco preguntas orientadas a los cuatro factores que propone Salazar y Pantoja (2017): factor académico, profesional, personal y el factor sociorelacional. El cuestionario se aplicó a 112 estudiantes de educación media superior de dos bachilleratos del estado de Colima.

La investigación es tipo cualitativo descriptivo, cuyo propósito es conocer y describir las representaciones sociales de estudiantes de educación media superior respecto a las características que posee un buen docente (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). La muestra se seleccionó por criterio, siendo estos: estudiantes del último ciclo escolar de bachillerato y haber cursado en el plantel los dos años anteriores. Los resultados muestran una lista de diez características que debe tener un buen docente según la representación de los estudiantes de nivel medio superior, destaca en los tres primeros lugares: la calidad de la enseñanza, la empatía y el dominio de la materia.

La profesión docente

Históricamente la profesión docente ha sido catalogada desde diferentes posturas, desde la perspectiva de la sociología de las profesiones, Dubar y Tripier (1998), señalan que la profesión docente no se puede separar del medio social donde es practicada,

no está unificada y no es objetiva, pues mantiene una relación dinámica entre las instituciones. Por su parte, Esteban (2016) y Mateo (2010), coinciden en que la profesión docente se expresa en los imaginarios sociales a partir de las apreciaciones hacia la tarea docente. Las demandas por el mejoramiento de la calidad de los programas educativos y la exigencia a una formación integral, impulsan a que las apreciaciones sociales surjan en gran medida a partir del prestigio de la profesión. Sin embargo, en el acto educativo, son los estudiantes quienes podrían tener una clara perspectiva acerca de quién es el docente, pues día con día observan la práctica de distintos profesores, lo que les permite configurar sus representaciones acerca de las buenas y malas prácticas docentes.

Por otra parte, los avances en la ciencia y la tecnología, reflejan nuevos escenarios para aprender y enseñar, pero también nuevos estudiantes, cuya forma de pensar y actuar exigen de la profesión docente un individuo que comprenda el mundo en el que viven los jóvenes e integre los recursos tecnológicos que están al alcance para facilitar el aprendizaje, que reflexione junto con el alumnado sobre las tendencias actuales y provoque un pensamiento divergente y flexible; en suma, saber cómo concibe el alumno una buena práctica docente podría propiciar la reflexión para comprender qué nuevas competencias deberá tener el profesional de la docencia en la actualidad.

Desde el discurso del currículo formal, los docentes estructuran su propia caracterización del ejercicio del buen profesor. Algunas investigaciones han indagado sobre cuál es la percepción del docente en la sociedad y comparten el hecho de que a partir de lo que se percibe de la profesión surgen

competencias necesarias que se configuran en la necesidad de la sociedad, pero también en el pensamiento de quienes son parte del proceso educativo.

En el estudio de Alonso-Sainz (2021) se identifican como elementos de valor las competencias personales, definidas como el conjunto de actitudes, virtudes, rasgos del carácter o del temperamento, el ser buena persona y ciudadano como la paciencia, el compromiso, la responsabilidad, el ser ejemplar, alegre, espíritu de superación, tener pasión por lo que se enseña, ser generoso y tener buen corazón. Un estudio similar corresponde al de Orellana-Fernández (2018), en el que se concluye que el buen docente posee características éticas, morales y afectivas, además se valora la permanente curiosidad y búsqueda del saber; y en el trabajo de Domínguez y Aguiar (2023) se encontró como resultado que la presencia de cualidades como la disciplina, ética, compromiso, liderazgo, flexibilidad, planificación de clases, dominio en lo que enseña y vocación por la enseñanza son competencias básicas y son eje articulador en la práctica docente. Lo que se observa como común denominador de dichos estudios es que, los docentes consideran prioritario en su labor ser paciente, responsable, fungir como buen ejemplo para sus estudiantes y para la sociedad, ser apasionado de la enseñanza, generoso, líder, ético, flexible y con interés permanente en la adquisición de nuevos conocimientos.

Por otra parte, la literatura también ha guiado el análisis hacia las competencias que debe tener el docente como parte de su práctica profesional, autores como Pimienta (2012), Perrénoud (2007) y Zabalza (2015), son algunos que han señalado las competencias básicas del docente y coinciden que son: la planificación, el enfoque didáctico para implementar meto-

dologías que fomenten el aprendizaje significativo y la relación entre el alumno – docente como medio para establecer lazos que faciliten el aprendizaje. Por su parte Torres, Badillo, Valentín y Ramírez (2014, p. 139), señalan que en el listado de competencias docentes se destacan las siguientes cualidades:

- Dinamizan la interrelación del proceso de aprendizaje y el ejercicio de la profesión.
- Intervienen en la adquisición de conocimientos y en el desarrollo de habilidades y actitudes que se transfieren a situaciones profesionales con comportamientos observables en el ejercicio de la profesión.
- Son inseparables del contexto donde se ejerce la práctica educativa (el aula), y en la actuación del docente se da la relación entre los atributos personales y el lugar de trabajo.

En síntesis, se puede identificar que la exigencia hacia la profesión docente no se encasilla en los saberes pedagógicos y disciplinares, si no también en un serie de habilidades y competencias que tiene que ver con la actualización de herramientas tecnológicas, habilidades para el manejo de conflictos sociemocionales y competencias que dictan organismos internacionales como la capacidad para fomentar una cultura de paz, establecer aulas inclusivas, entre otras. Pero también están las exigencias de los estudiantes hacia la profesión, ¿qué elementos y/o factores exigen los estudiantes del profesorado?, ¿qué características debe tener un buen profesor de acuerdo a las expectativas de los alumnos?

Representaciones sociales de la docencia.

Como lo señala Salazar y Pantoja (2017) las representaciones de los estudiantes sobre los profesores están direccionadas al desempeño de su labor docente, pero se pueden determinar con base en cuatro factores: el factor académico, profesional, personal y el factor sociorelacional. Desde esta clasificación, podemos observar que los estudiantes podrían inclinarse hacia un factor específico y desde éste interpretar cómo es un buen profesor. Si bien, la inclinación hacia un factor no permite leer la realidad desde todos los componentes del desempeño docente, sí contribuye a interpretar una parte de la práctica docente desde la mirada de los estudiantes. En este sentido, comprender las buenas prácticas del profesor desde la óptica de los alumnos, permite reflexionar sobre la realidad desde la representación del alumnado y hacer cambios en el currículo, en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en las formas de interacción con el alumnado.

De acuerdo con Moscovici (1986), las representaciones sociales son una manifestación del conocimiento de sentido común que son expresadas por alguien y se refieren a algo o a alguien; como lo señala Arbesú y Piña (2009) “son complejas construcciones sociales que condensan imágenes y anhelos de las personas de un grupo, comunidad o sociedad” (p.44), por tanto, identificar las representaciones sociales de un grupo nos permite acercarnos a la interpretación de una realidad. La propuesta de Moscovici (1979) plantea tres componentes para el estudio de las representaciones sociales: información, campo de representación y actitud; la primera refiere al conocimiento que tiene el grupo con respecto al objeto, la segunda a

la imagen y significación construida y el tercero a la orientación global con respecto al objeto de la representación social. Como lo señala Peña, Meza y Escalante (2019) “trabajar con las representaciones es adentrarse en la intersubjetividad por la vía de los componentes cognitivo, social y afectivo” (p.226); por tanto, en el estudio de las representaciones se puede identificar el pensamiento conjunto, las creencias que se han configurado y los sentimientos que comparten con respecto al objeto de un grupo determinado. Tal es el caso de la profesión docente, cuyo ejercicio conlleva la representación social de diferentes actores: la sociedad, los directivos de una institución educativa, de quienes hacen los planes y programas de estudio y los estudiantes, éstos últimos nos acercan a una realidad práctica sobre la profesión, pues son ellos quienes conviven en el entorno aúlico con el docente día con día, por tanto el estudio de sus representaciones resulta un parámetro para identificar y fomentar las buenas prácticas del profesorado.

Metodología

El estudio realizado es de corte cualitativo descriptivo, cuya técnica de recolección de datos fue un cuestionario conformado por 5 preguntas. Para el análisis se elaboró una matriz de datos y se categorizó de acuerdo con la frecuencia de las respuestas, dando como resultado cuatro categorías en las que se agruparon las respuestas, dichas categorías corresponden a la clasificación que hace Salazar y Pantoja (2017), sobre los factores en los que los estudiantes manifiestan sus representaciones sociales: académico, profesional, personal y sociorelacional. La aplicación del instrumento se llevó a cabo a los 112

estudiantes, de los cuales 66 son mujeres, 44 hombres y 2 participantes prefirieron no especificar su género.

Resultados

A partir del análisis de los resultados, se clasifico las respuestas de manera general y se obtuvo un listado de 20 características generales asociadas a las cuatro categorías representacionales: factor académico, profesional, personal y el factor sociorelacional (Salazar y Pantoja, 2017). Posteriormente y mediante el cruce de las respuestas se clasificaron dichas características en las cuatro categorías, dando como resultado lo expuesto en la tabla1:

Tabla 1. Conceptos relacionados con las representaciones de los estudiantes por categorías

Categoría representacional	Representaciones de estudiantes
Factor académico	Dominio de la materia
	Claridad en la enseñanza
	Dominio de grupo
	Dinamismo
	Planeación
Factor profesional	Vocación
Factor personal	Responsabilidad
	Respeto
	Creatividad
Factor sociorelacional	Amabilidad
	Paciencia
	Empatía
	Carisma

Fuente: Elaboración propia (2024).

En términos generales se percibe que las representaciones sociales de los estudiantes de educación media superior sobre lo que es ser un buen docente, se orientan en su mayoría hacia el factor académico, centrando sus representaciones en: la forma de impartir la enseñanza, es decir, un buen profesor es quien sabe dar una clase, domina la disciplina, planea las actividades en el aula y es dinámico. Asimismo, la segunda categoría en la que mostraron inclinación es la sociorelacional, pues sus respuestas se orientaron a las representaciones que tienen que ver con las relaciones con los alumnos, expresaron que la amabilidad, la paciencia, empatía y carisma son importantes para ser considerado un buen docente. En cuanto al factor personal y profesional, son categorías en las que menos centraron su atención, sin embargo, consideran necesario que en el ámbito personal el profesorado sea responsable, respetuoso y creativo. Mientras que en profesional solo mencionan la vocación del docente. Al hacer la comparación con el discurso en la literatura se observa que las perspectivas estudiantiles referente al buen desempeño docente destacan como cualidades el dominio de la disciplina que imparte, la claridad de la enseñanza, la buena planeación, el respeto, la empatía y la apertura al diálogo, elementos que coinciden con los resultados de la población objeto de estudio.

Reflexiones finales

Aunque el capítulo no detalla exhaustivamente cada categoría, se busca sintetizar los resultados para ofrecer un panorama general. El estudio evidencia que el profesorado de educación media superior necesita fortalecer sus habilidades en didáctica y

pedagogía. Esto se debe a que los estudiantes destacan el factor académico como la categoría más relevante, enfatizando que un buen docente debe saber enseñar la disciplina. En otras palabras, el saber didáctico y el saber disciplinar sigue siendo el binomio necesario en la práctica docente. Además, los estudiantes reafirman esta exigencia y muestran, desde sus representaciones, un panorama común en las instituciones de educación media superior: muchos docentes no fueron formados originalmente para la docencia. Las asignaturas que imparten combinan saberes propios de su profesión (química, física, literatura, etc.) con habilidades didácticas que han adquirido principalmente en la práctica; por tanto, los estudiantes perciben que las habilidades docentes centradas en el factor académico son fundamentalmente para que sus profesores sean considerados buenos docentes.

Por otra parte, al destacar el factor sociorelacional, seguido del personal, como categorías relevantes en sus respuestas, los estudiantes reflejan necesidades propias de la etapa de desarrollo en la que se encuentran. Los adolescentes requieren ser escuchados, tratados con amabilidad y respeto, y necesitan contar con un profesor responsable, que muestre empatía tanto hacia sus necesidades cognitivas como afectivas. Es importante recordar que, durante la adolescencia, las amistades y los espacios compartidos con otros jóvenes suelen convertirse en lugares seguros donde pueden explorar y expresar su identidad. En este contexto, el docente tiene el potencial de convertirse en un guía que oriente a los estudiantes en el proceso de reafirmar y construir su identidad. Esto pone de manifiesto la relevancia del rol docente en el desarrollo integral del adolescente. Más allá de impartir conocimientos, el profesor también actúa como un modelo y facilitador en la formación de habilidades

sociales, emocionales y de identidad. El énfasis en el factor sociorelacional resalta la importancia de establecer vínculos de confianza y respeto con los estudiantes, un aspecto crucial para crear un entorno educativo donde se sientan seguros para aprender y crecer. Además, sugiere que los docentes necesitan estar capacitados no solo en lo académico, sino también en competencias socioemocionales, para responder a las demandas de esta etapa de desarrollo.

Finalmente, aunque el factor profesional fue mencionado principalmente en relación con la vocación, es importante destacar el valor que los estudiantes atribuyen a este aspecto. La profesión docente no debería ser el resultado de una decisión fortuita, sino de un auténtico interés y compromiso con la labor educativa. Por ello, es fundamental establecer exigencias estrictas tanto para quienes deseen iniciar su formación como docentes, como para quienes ya ejercen y requieren una formación continua rigurosa. Garantizar estos estándares contribuirá a fortalecer la calidad de la enseñanza y a responder adecuadamente a las necesidades del contexto educativo.

La relevancia de la vocación como un componente clave de la práctica docente. Implica que el interés genuino por enseñar no solo mejora el desempeño del docente, sino que también repercute directamente en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Además, destaca la necesidad de implementar criterios rigurosos tanto en la admisión de futuros docentes como en los programas de formación continua, promoviendo así un sistema educativo de mayor calidad. Este enfoque no solo responde a las expectativas de los estudiantes, sino que también eleva el prestigio y profesionalismo de la labor docente en la sociedad.

Referencias

- Alonso-Sáinz, T. (2021). ¿Qué caracteriza a un “buen docente”? Percepciones de sus protagonistas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(2), 165-191. DOI: 10.30827/profesorado.v25i218445
- Arbesú, M.I. y Piña, J.M. (2009). Representaciones sociales del trabajo docente de educación superior. *Revista Observar*, 3, p.42 – 54. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6369792>
- Domínguez, R., & Aguiar, R. . (2023). Percepción de profesores y directivos sobre el buen docente de educación superior. *Ciencia Y Educación*, 7(1), 7–23. <https://doi.org/10.22206/cyed.2023.v7i1.pp7-23>
- Dubar, C. y Tripier, P. (1998). *Sociologie des Professions*. París: Armand Colin.
- Esteban, M. (2016). Cómo se percibe el rol docente en la sociedad de hoy. La profesión docente en el imaginario social. En Valle, J. y Manso, J. (pp. 111 – 117), *La cuestión docente a debate. Nuevas perspectivas*. Madrid: Narcea.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.
- Mateo, L. (2010). Connotaciones sociales de la profesión del maestro. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. No. 11. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7556.pdf>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. (1986). *Pensamiento y vida social. Psicología y problemas sociales. Psicología social II*. Barcelona: Paidós.
- Orellana-Fernández, Rosa, Merellano-Navarro, Eugenio, & Almonacid-Fierro, Alejandro. (2018). Buen o buena docente de universidad: Perspectiva del personal directivo de carrera y de los mismos grupos docentes. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 88-114. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.22-2.6>
- Peña Vargas, Carmen Silvia, Meza Romero, Juan Carlos, & Escalante Ferrer, Ana Esther. (2019). La docencia como objeto de representación: un acercamiento desde la teoría de las representaciones sociales.

- Cultura y representaciones sociales, 14(27), 220-256. Epub 20 de enero de 2021.<https://doi.org/10.28965/2019-27-07>
- Perrenoud, P. (2007) Diez nuevas competencias para enseñar. España: Graó.
- Pimienta, P. J. (2012). Las competencias en la docencia universitaria. México: Editorial Pearson.
- Salazar Criollo, F. G., & Pantoja Rodríguez, L. A. (2017). Representaciones Sociales Que Tienen Los Estudiantes Acerca De Los Profesores. Revista Huellas, 5(1), 17. Recuperado a partir de <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhuellas/article/view/3459>
- Torres, A., Badillo, M., Valentín, N. y Ramírez, E. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. Innovación Educativa, 14 (66), 1665 – 2673. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n66/v14n66a8.pdf>
- Zabalza Beraza, M. Ángel. (2015). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. Tendencias Pedagógicas, 20, 5–32. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2012>

Capítulo IV

Investigación: proceso de aprendizaje estratégico y gestión del conocimiento en secundaria

Ukiz Iván Romano Maldonado

Introducción

El presente capítulo tiene como propósito exponer una intervención que se sitúa como respuesta a la necesidad de proveer un modelo y herramientas a los estudiantes de manera que puedan utilizar el proceso de investigación como estrategia para aprender a través de la búsqueda y análisis de la información, así como construir o reconstruir el conocimiento que poseen sobre alguna temática, asignatura o campo formativo. Todo esto en atención a una problemática detectada en los estudiantes de educación secundaria: la gran dependencia hacia el docente en la construcción del conocimiento; entendiendo que, si bien la figura del maestro es importante para los alumnos, el conocimiento no debe limitarse a lo que el docente pueda ofrecerles como información o saberes. Al mismo tiempo, resalta que los estudiantes de secundaria se encuentran ante una etapa que además de requerir un nivel de habilidad más alto, demanda de ellos un mayor compromiso, motivación y autonomía en el aprendizaje. Es necesario también mencionar que la intervención a continuación descrita atiende a la demanda que el contexto global hace a la educación básica o elemental y a las instituciones educativas (en el marco de múltiples reformas recientes) al solicitar a

directivos y docentes la formación de estudiantes con habilidades como el aprendizaje permanente, estratégico y autónomo.

La investigación como estrategia de aprendizaje.

Teniendo como referencia la necesidad de abandonar esquemas didácticos y pedagógicos que limiten la capacidad de producción de conocimiento y la argumentación a partir de información contextualizada en las instituciones educativas (Baptista, Fernández y Hernández, 2007), es que la investigación surge como una propuesta metodológica para el logro de aprendizajes significativos y que responden al contexto o necesidades del alumnado.

Ahora bien, más que entender a la investigación como un proceso de recopilación de información o transcripción de datos, se debe perfilar que un proyecto de investigación permite en realidad, cuando se elabora adecuadamente, la construcción de saberes conceptuales, procedimentales e incluso actitudinales; sin olvidar que a la par se crean significados para lo que se investiga (Novac y Gowin, 1988). Por tal motivo, la investigación como estrategia para el logro de aprendizajes es una realidad que, aunque poco abordada en la educación secundaria, permite a los estudiantes ser partícipes directos en la construcción de su conocimiento a la par que aprenden información relevante, habilidades básicas para la vida y toman una actitud hacia la investigación como proceso de descubrimiento y valor epistemológico.

La gestión del conocimiento.

Hay dos premisas a tener presentes. En primer lugar, es capital entender que el uso de la investigación para el aprendizaje retoma la actitud innata del ser humano para preguntar y descubrir, así como ser una herramienta para la comprensión y modificación del saber y el entorno. En segundo lugar, y tan importante como la primera, es que la investigación sea realizada de forma estratégica a fin de garantizar un proceso útil y práctico para momentos futuros y para intereses del estudiante; viéndola más que una “asignatura” o la mera mecanización de un “método”. El fin común donde ambas premisas convergen radica en que el proceso de investigación tiene por consecuencia la producción de conocimiento.

Y es que, aunque en la actualidad no se deja de hablar de constructivismo (Díaz-Barriga y Hernández, 2010) se pasa por alto realmente si se está “construyendo” en verdad conocimiento en las aulas. Aunque la psicología educativa provee diversas perspectivas sobre el tema (Coll, 1990) es el contexto mundial el que ha convertido en exigencia la urgente necesidad de que los alumnos no solo recopilen información, sino que sean capaces de interpretarla y con ella modificar sus saberes y su contexto. La idea de investigar para construir conocimiento es, en sí misma, una de las aristas de la educación contemporánea que bien vale la pena tener presente para ser ejecutada en las aulas y no al margen o (lo que es peor) a expensas de ellas.

La investigación, además, responde también al hecho de que es una acción que debe despertar el interés del alumno a la par que le provee una forma de aprender a aprender (UMAD, 2004).

Así y para lograr lo anterior se necesita que el alumno identifique diferentes formas de acercarse a la investigación, mientras utiliza tanto lo que ya sabe cómo lo que está aprendiendo con ayuda de un conjunto de estrategias que son más de proceso que de resultado; siendo tan válido lo que se hace a lo largo de la investigación como el informe final de la misma; derivando durante todo el proceso en una generación de conocimiento teórico-metodológico que resulta útil en el momento pero que también puede ser transferible a otras actividades o decisiones futuras en el contexto de los jóvenes (un aprendizaje permanente, la educación media superior o hasta universitaria por mencionar un par de ejemplos).

Atisbos sobre la investigación en las reformas educativas.

Puede decirse que todo lo ya referido encuentra respaldo y apertura en lo estipulado en las últimas reformas educativas llevadas a cabo en México desde por lo menos hace una década y que muestran la preocupación por fomentar un aprendizaje de calidad, así como habilidades para la vida. A continuación, una breve pero válida revisión de algunas ideas plasmadas en las últimas tres reformas en nuestro país. Primeramente; en la reforma de 2011, para iniciar, se refería que el alumno al culminar su educación elemental debe manifestar su competencia para el aprendizaje permanente y para el manejo de la información; y que debe ser capaz de argumentar y razonar al analizar situaciones, identificar problemas, formular preguntas, emitir juicios, proponer soluciones, aplicar estrategias y tomar decisiones. Valorando los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en

consecuencia, los propios puntos de vista (SEP, 2011). Por tal motivo, la investigación como proceso de aprendizaje estratégico y gestión del conocimiento se perfilaba como una propuesta teórico-metodológica viable y acorde a las necesidades y exigencias del siglo XXI a las que dicha reforma pretendía dar respuesta.

Después, en relación con la propuesta del llamado Nuevo Modelo Educativo; la Secretaría de Educación Pública (2016) refería que se pugnaba por una reforma que se encontraba en consonancia con dos aspectos particulares: La cuestión curricular que permitía a las escuelas la selección de saberes útiles para el contexto y la cuestión del apego a los aprendizajes clave que son de vital importancia para el desarrollo de saberes para el mundo cambiante en que ha tocado vivir a nuestros alumnos. Si bien existieron posturas a favor y en contra de dicho modelo educativo, quedaba en el discurso la idea de que la misión de la escuela y el papel del profesor en aras de una formación integral y útil para los estudiantes no dependen de alguna política educativa en particular, así entonces la intención de facilitar ambientes y estrategias de aprendizaje para que los estudiantes desarrollen habilidades de investigación, generen conocimiento y estén preparados para un contexto cambiante son, entre otros, propósitos capitales de la educación contemporánea que desde las aulas podrían bien haberse ejecutado.

Finalmente, hablando muy sintéticamente de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la postura de permitir a los docentes definir los contenidos y aprendizajes de acuerdo con su contexto social inmediato viene a resultar una innovación en comparación con las reformas que le anteceden. Además, las

nuevas estrategias didácticas promovidas (como el aprendizaje basado en proyectos) responden al reto de buscar otras posibilidades para la participación conjunta en la concreción de los aprendizajes que toma más en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes así como el ejercicio de la autonomía para el cambio en el aula, la escuela y hasta la comunidad; teniendo en mente que “la orientación de la NEM, adecuará los contenidos y replanteará la actividad en el aula para alcanzar la premisa de aprender a aprender de por vida” (SEP, 2019). Así que ¿cuál sería una forma útil de comprender y cambiar la realidad sino la implementación de habilidades para la investigación?

Descripción de la intervención

Acorde a la idea de que a partir de la elaboración de un proyecto de investigación personal los estudiantes podrán practicar el aprendizaje estratégico, así como generar conocimiento en un área de su interés; además de comprender todo lo que el marco teórico anterior ofrece como respaldo de una propuesta educativa, es que la intervención educativa que a partir de este apartado se describirá debe enmarcarse en el contexto de la educación básica y que se ha estado realizando a lo largo de los últimos años con un grupo de jóvenes de primer, segundo y tercer grado de secundaria del Colegio José María Lafragua, institución educativa privada ubicada en la ciudad de Apizaco del estado de Tlaxcala, México.

Cabe señalar que la idea de implementar proyectos de investigación a cargo de los estudiantes tiene su origen en fechas anteriores al año 2020 pero que debido a las exigencias

del contexto global de entonces, transitar temporalmente a la modalidad a distancia (trabajo en línea), conforme a los dictámenes de la Secretaría de Educación Pública; fue necesario poner en marcha una serie de estrategias sincrónicas y asincrónicas para poder ejecutar la intervención a pesar de la situación global que imperaba y ponía en jaque a los sistemas educativos del mundo y, en especial, la dinámica particular de la educación en México.

Debido a que el proceso de planificación de esta intervención institucional se realizó en fechas anteriores al inicio de la pandemia por COVID-19, se tomó el acuerdo entre directivos y docentes de dar continuidad al desarrollo de esta propuesta realizando previamente los ajustes necesarios para el trabajo en línea. Se consideró una gran oportunidad poder vincular la autonomía de los estudiantes desde sus hogares con la posibilidad de realizar un proyecto de investigación en un tema de su interés a lo largo del ciclo escolar que se perfilaba a ser completamente en línea (2020-2021). Como nota, es importante mencionar que si bien el producto que se esperaba obtener no repercutiría directamente en la emisión de calificaciones, se visualizó desde un inicio para que funcionara como una herramienta para promover la búsqueda de la información, la comprensión lectora, el análisis de datos y la redacción de un texto académico; aunado a mantener a los docentes y estudiantes vinculados en la tarea de investigar y compartir descubrimientos a pesar de la distancia y de un cambio de modalidad educativa que a todos resultaba diferente y sobre la cual se pueden desarrollar áreas de oportunidad y mejora continua como se pudo apreciar al término de la pandemia.

La intervención institucional a la que primeramente se denominó “Proyectos de investigación” comprendió tres fases. No se pierda de vista, mientras se da lectura a las etapas a continuación descritas, que inicialmente el trabajo se realizó en línea bajo el gran reto de organizar a directivos, padres, docentes y estudiantes que no podían encontrarse físicamente en el edificio escolar y que se dependía en sobremanera de aplicaciones digitales para la comunicación y transferencia de información.

La primera, etapa de planificación, realizada durante los espacios de Consejo Técnico Escolar, se enfocó en tres ejes: La formación de los profesores en el ámbito de la elaboración de proyectos de investigación bajo una búsqueda de casos similares en otras instituciones y regiones. La elaboración de un “Protocolo” y “Lineamientos” que enunciaran elementos básicos a contemplar en el proyecto personal del estudiante conforme a textos académicos relacionados con la metodología de la investigación; y, finalmente, la generación de acuerdos para la implementación de la dinámica de diseño, seguimiento y evaluación de los proyectos de investigación en la práctica. Como retos mayúsculos para esta fase se tuvieron la diversidad de perfiles profesionales y experiencia en investigación de los docentes participantes; a quienes se tuvo que ofrecer herramientas digitales (textos, videos, tutoriales y ejemplos) para la comprensión de los alcances de la intervención en la práctica. Del mismo modo, la búsqueda de fuentes de consulta para diseñar los documentos base implicó para los directivos una carga de trabajo mayor con un tiempo reducido con el fin de no postergar la implementación de la

idea. Además, como es bien sabido, el acto de organizar a un colectivo docente en reuniones virtuales recurrentes no es en sí una tarea sencilla.

La segunda fase, etapa de implementación, se comenzó al iniciar el ciclo escolar. Esta es la fase operativa de la intervención que se ha cimentado en tres acciones concretas que se identificaron en la fase de planeación al realizar lluvias de ideas con el colectivo docente sobre que sería necesario hacer para garantizar la implementación en torno a los estudiantes: Primeramente, un par de sesiones virtuales de carácter informativo y de organización de la dinámica en las cuales se compartió con los alumnos y sus familias la solicitud para sumarse a este proyecto, resaltando lo crucial de la participación conjunta y el trabajo colaborativo entre padres, estudiantes y maestros. En segunda instancia, la gestión de un espacio virtual (clase) intitulada “Elaboración de Proyectos” que se llevaría a cabo una vez por semana vía Zoom y estaría a cargo del director quien funge como docente y tiene la misión de compartir los aspectos teóricos-metodológicos a la par de utilizar ese espacio para dar seguimiento a las inquietudes generales del grupo al respecto de la innovación. Finalmente, la distribución de los estudiantes para recibir tutela por parte de sus docentes a modo de asesoría virtual o a través de mensajería vía e-mail una vez por semana a lo mínimo; destacando que se realizó una asignación de asesores-asesorados conforme a los temas seleccionados por los estudiantes y conforme al perfil académico de sus profesores. Si la etapa de planeación requirió esclarecer a detalle lo que se deseaba hacer, la fase de implementación demandó una gran y continua observación tanto de la ejecución de lo planificado como de

los pormenores que iban surgiendo: Los retos para la comunicación altamente dependientes de la conectividad, el aterrizaje de los saberes conceptuales y procedimentales al nivel de los estudiantes de secundaria, la coordinación conjunta de directivos, docentes y padres para mantener el ritmo de trabajo conforme a un cronograma específico y, no menos importante, sostener la motivación de modo que la complejidad del trabajo en línea no socavara el desarrollo del proyecto de investigación de los estudiantes puesto que no está de más decir que toda esta fase de implementación ocupó la mayor parte de los días que integraron el ciclo escolar solo dejando un par de meses al final para la siguiente fase.

La tercera fase, última en la intervención, se suscribió a la intención de generar un producto escrito que al finalizar el ciclo lectivo pudiera ser compartido a la comunidad escolar al mismo tiempo que se realizará una amplia jornada de presentaciones finales de manera que entre los estudiantes se mostraran los avances y los retos que representó a cada alumno llevar a buen término su investigación. El principal reto al que se enfrentaron los estudiantes fue, sin lugar a duda, la redacción de su informe final que demandaba de ellos no solamente una habilidad de síntesis sino, y a la par de necesaria, la capacidad de poner por escrito sus ideas y experiencia en un lenguaje apropiado para la naturaleza de su proyecto de investigación. Además, la socialización de los resultados ameritó otro momento de organización colectiva entre docentes y estudiantes para poder establecer días y horarios de exposición para cada uno de los alumnos participantes.

Metodología

Antes de cerrar este apartado sobre la intervención, es menester compartir algunos elementos primordiales de la metodología de la investigación implementada conforme a los documentos que se diseñaron como rectores del proceso y que se denominaron “Protocolo” y “Lineamientos”. En primer lugar, debe decirse que el proyecto de investigación individual de cada estudiante debía estar dividido en once capítulos que comprenden inicialmente *el planteamiento del problema* (Capítulo I) donde era necesario como fundamento mencionar la idea de la investigación, una descripción breve del problema identificado así como redactar sus objetivos general y específicos junto a la justificación del proyecto, la viabilidad del estudio por realizar y la imprescindible pregunta de investigación. Posteriormente, para el Capítulo II, se realizaba una búsqueda digital de fuentes de consulta para conformar el *marco teórico* echando mano de información considerada como antecedentes del tema, teorías clave e investigaciones recientes.

Después, en el Capítulo III denominado *definición del tema de estudio*, era necesario que cada estudiante seleccionara y argumentara su elección de enfoque (cuantitativo, cualitativo o mixto), diseño (experimental o no experimental) y alcance (exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo) para culminar en el Capítulo IV con el *aparato crítico* donde se solicitaba leer la información del marco teórico para subrayar lo más importante y redactar con las propias palabras lo más relevante intercalando al mismo tiempo citas de respaldo tomadas de sus fuentes. Todo lo anterior se realizó durante la primera mitad del ciclo escolar.

Para la segunda mitad o semestre B del ciclo lectivo se requirió elaborar el Capítulo V intitulado *hipótesis* bajo la premisa de redactar tres de manera básica: La de trabajo, la nula y una alternativa. Posteriormente se procedió a elaborar el Capítulo VI que incluyó el *diseño de instrumento* para la recolección de información mediante una encuesta y/o entrevista junto a la redacción del Capítulo VII, *selección de la muestra*, donde se presentara la justificación de quien o quienes serían los sujetos de estudio o colaboración; para cerrar con el Capítulo VIII intitulado *análisis de la información* donde cada estudiante (después de la aplicación de su instrumento) presentó sus tablas, gráficas, transcripciones e interpretación de la información según cada caso o tipo de instrumento y muestra.

Finalmente, todo proyecto de investigación debía concluir con tres apartados más: El Capítulo IX *informe final*, con las conclusiones generales del proyecto; el Capítulo X *diseño de prototipo* que requirió para cada estudiante proponer una forma de socializar su investigación ante un público (infografía, cartel, video, entre otros) así como el Capítulo XI *glosario* que funcionara a razón de marco conceptual para la comprensión de la terminología básica o técnica.

El desarrollo del proyecto se realizó a través de “entregas” parciales (una o dos al mes según la amplitud) y la consigna general era integrar cada capítulo en un documento final que se entregaría al concluir el ciclo escolar. No se puede pasar por alto mencionar que a lo largo del proceso y como uno de los requisitos al finalizar se debía integrar la lista de referencias en formato APA 6ta. Edición. En seguida se detallan los puntos concernientes a la evaluación del producto y el proceso.

Evaluación de resultados

Si bien, la verdad sea dicha, la intervención antes descrita solo se consideró como un ejercicio institucional de innovación educativa y el resultado obtenido al finalizar el ciclo escolar fue una gama multiforme de experiencias que no se consideraron jamás ser publicadas en un espacio como este; si se tuvieron claros desde el principio algunos indicadores de logro o criterios para valorar los resultados del trabajo colectivo entre docentes y alumnos dentro de la elaboración de los proyectos de investigación. En primera instancia, el documento escrito que se habría de generar por cada estudiante fue la evidencia máxima de su proceso de investigación, así como de los efectos que tuvo sobre su aprendizaje el seguimiento del protocolo bajo la tutela de su docente asesor.

Como ya se refirió, posterior a la entrega de dicho documento, se planeó la realización de una presentación virtual de las experiencias de los estudiantes ante otros compañeros, docentes y padres para dar testimonio de sus aprendizajes, así como de las áreas de oportunidad que se hayan identificado durante el proceso. Para realizar ambas actividades, se contó con dos rúbricas elaboradas exprofeso a manera de garantizar un proceso de evaluación auténtica, así como de compartir a los estudiantes una retroalimentación cuantitativa y cualitativa de su trabajo.

Como parte del seguimiento realizado por parte del director de la escuela secundaria en su papel de docente, pueden resaltarse los siguientes resultados: el desarrollo de la habilidad para buscar, seleccionar, analizar y estructurar la información. La comprensión de la investigación como un proceso

respaldado en un método como una serie de pasos que permiten no sólo conocer o comprender un fenómeno sino compartir los hallazgos a la comunidad escolar. La selección de un problema que al estudiante le resulte atractivo para tener un impacto positivo en su contexto o su ambiente escolar. Pero, sobre todo, despejar mitos y lagunas sobre la investigación y su impacto social, así como los beneficios que esta aporta al investigador durante el proceso y a la comunidad científica para el avance de nuestra sociedad, primordial propósito de la educación y del aprendizaje humano.

Lo que inicio como una idea “novedosa” entre directivos y docentes para promover el aprendizaje estratégico y la gestión del conocimiento en estudiantes de secundaria; se convirtió eventualmente en una experiencia amplia y gratificante para todos los involucrados, poniendo énfasis en los logros de los estudiantes que más se apasionaron por la propuesta y en los padres de familia que apoyaron la intervención respaldando a sus hijos en una labor de aprendizaje auténtico y diferente a lo habitual, que además se realizó de manera primigenia durante una etapa de gran incertidumbre como lo que representó la epidemia del COVID-19 en nuestro país y el mundo.

Reflexiones finales

Aunque, en torno a la implementación de esta intervención, se pueden resaltar algunas ideas innovadoras para la comunidad escolar en la que se realizó este proyecto como son la oportunidad de generar un ambiente de aprendizaje distinto al habitual y que estuvo centrado en la autonomía y la autorregulación del aprendizaje tomando como base la investigación como

estrategia didáctica; también hay que mencionar la gran motivación que mostraron los docentes, padres y alumnos a la hora de participar en su proyecto de investigación seleccionando una problema o temática de su interés a modo de impactar positivamente en su propio proceso de aprendizaje pero también en la educación de la comunidad escolar. Del mismo modo, no se puede pasar por alto el hecho de qué es una novedad para el grupo participante contar con la facultad de seleccionar, estudiar y presentar un proyecto que surge de sus propias inquietudes y que es compartido con beneplácito por los miembros de la institución educativa.

Ahora bien, y más puntualmente, se desglosan a continuación algunas líneas para concluir la puesta en marcha, pero también otras ideas que quedan a la discusión para el futuro inmediato.

Ejecutar esta intervención con su carácter de innovación en el Colegio José María Lafragua ha venido a representar todo un cambio de paradigma no solo alrededor del concepto de investigación sino también sobre el proceso de indagación como práctica científica. En muchas ocasiones los estudiantes parten del supuesto de que el conocimiento es estático y que su origen se limita a un libro de texto o autor referido en clase; siendo que la oportunidad de desarrollar un proyecto de investigación por ellos mismos les muestra la posibilidad de echar mano de la información sobre un tema para ser ellos quienes construyen su conocimiento a la par que contrastan la realidad e inclusive la intentan transformar.

Para el caso de los docentes y la comunidad escolar en general (directivos y padres) la experiencia ha venido a representar una evidencia clara del cambio que debe gestarse en la educación, poniendo al estudiante al centro de su propio proceso de

aprendizaje y dando fe de la capacidad de los adolescentes para ejercitar su autonomía y capacidad innata de aprender cuando están involucrados en un proyecto de su interés o en la necesidad de resolver un problema que le atañe a su generación. Sirve este ejercicio de indagación como muestra de la necesidad de abandonar modelos pedagógicos tradicionales, centrados en el papel del educador como única fuente de conocimiento o la persona autorizada para transmitir el saber. Sobre el proceso mismo de la investigación, la puesta en marcha de esta intervención abre la puerta a considerar en distintos grados que la labor de indagar no debe ni puede estar limitada o supeditada a la academia o a la educación superior; esperando que los estudiantes se acerquen conceptual y metodológicamente a la investigación hasta su formación universitaria. Ciertamente es que el rigor o la profundidad de una investigación llevada a cabo en educación básica no se equipara a una tesis o proyecto académico formal; pero, en el fondo, si responde a la misma intencionalidad: Aprender a aprender, utilizar adecuadamente la información y contar con la experiencia capital de construir conocimiento por el propio estudiante. No es el fin de esta intervención competir en los círculos académicos sino, más bien, capacitar de mejor manera a los estudiantes de secundaria para afrontar el reto de aprender por sí mismos mediante la investigación como medio para la comprensión del mundo.

Al momento en que se redacta este capítulo, el desarrollo de proyectos de investigación por parte de los estudiantes como estrategia para su aprendizaje y la generación de conocimiento sigue llevándose a cabo; con una experiencia acumulada de tres ciclos escolares y el regreso a las aulas que eventualmente se llevó a cabo al término de la pandemia; se tiene un cuadro más amplio de los beneficios y retos que la

innovación ha representado para la comunidad escolar del Colegio Lafragua. De ahí que, para cerrar, se ofrezcan como cierre los asuntos a discutir para el futuro. Al respecto de un mejor análisis de la propuesta y su impacto, es notorio que se necesitará convertir todo lo ejecutado en una línea de investigación formal para presentar más y mejores referencias sobre lo logrado o no hasta la fecha. Como se mencionó de antemano, la idea original no fue reunir las evidencias para que se publicaran en espacios como estos; pero ha sido la misma continuidad y amplitud de la experiencia la que ha empujado a considerar compartir primeramente el génesis de la intervención para, quizá en lo futuro, formalizar un informe más robusto de evidencia empírica para su análisis y réplica.

Sobre los retos más notorios en la implementación de los proyectos de investigación a lo largo de estos tres años se presentan la constante necesidad de capacitación para cada docente que asume el papel de ser asesor de investigación, así como de reforzar los aprendizajes sobre la metodología de la investigación en los estudiantes. También, reconociendo que la propia evolución de la intervención lo ha demandado, se hace notorio estructurar de mejor manera los pormenores de la puesta en práctica tanto a nivel individual para cada estudiante como al nivel del aula como contexto inmediato para el intercambio de ideas y presentación de avances o retos por parte de docentes y estudiantes.

Finalmente, si bien este espacio sirve de ocasión para un primer acercamiento de un público lector para lo que ha representado la experiencia, se ha detectado la necesidad de formalizar con más detalle y en otros espacios, los resultados más relevantes como también la apertura al diálogo para recibir

retroalimentación y un apoyo sostenido para una mayor concreción de la propuesta siempre que se desea continuar con ella por interés de la comunidad escolar favorecida con su puesta en marcha. Como última idea; una de las principales cuestiones a tener presente es invitar a otras instituciones de educación básica a sumarse al esfuerzo de diversificar sus estrategias para el logro de un aprendizaje de mayor calidad, echando mano de esta experiencia como indicador positivo de la viabilidad de implementación aún a pesar de los paradigmas tradiciones o las concepciones sesgadas que se tengan o se tienen alrededor de la investigación como proceso de élite o, lo que es peor, como algo ajeno a la realidad de los estudiantes de educación básica sin tomar en consideración que la pregunta y la búsqueda son las semillas de la investigación, pero sobre todo, del aprendizaje humano.

Referencias

- Baptista, P., Fernández, C. y Hernández, R. (2007). Fundamentos de metodología de la investigación. MacGraw Hill.
- Coll, C. (1990). Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Paidós.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. McGraw Hill.
- Novac, J. y Gowin, D. (1988). Aprendiendo a aprender. Martínez Roca Editores.
- Secretaría de Educación Pública (2011). Plan de Estudios 2011. SEP.
<https://www.gob.mx/sep/documentos/plan-de-estudios-educacion-basica-en-mexico-2011>
- Secretaría de Educación Pública (2016). Modelo Educativo 2016. SEP.
https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8007/1/images/modelo_educativo_2016.pdf

Secretaría de Educación Pública (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. SEP. <https://ecosistema.buap.mx/vivo/individual?uri=https%3A%2F%2Fecosistema.buap.mx%2Findividual%2F%2F127>

Universidad Madero (2004). Como organizar un trabajo de investigación. UMAD-Puebla.

Capítulo V

El trabajo por proyectos en el marco de la Nueva Escuela Mexicana: retos y desafíos de la práctica docente

Melina Montserrat Puente Balerio

Christian Omar Santos Lozano

Julián Granados del Toro

Introducción

En el ámbito educativo, es común que cada sexenio se propongan diversas formas de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En México, la incorporación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) ha generado tanto expectativas como nerviosismo, provocando la clásica pregunta: ¿qué debo hacer para adaptarme a esta nueva propuesta? Desde la perspectiva de un docente en formación en la Licenciatura en Educación Primaria, este reto es aún mayor, dado que la formación en la escuela normal ha sido diferente a lo establecido en el nuevo modelo. Esto representa un desafío significativo que genera temor e incertidumbre. Por ello, en este trabajo se presenta una investigación surgida de la práctica docente, centrada en la implementación del método de proyectos en una escuela de educación primaria del municipio de Tecomán, Colima.

La problemática del trabajo por proyectos se manifiesta en el primer acercamiento a la práctica docente bajo el modelo de la NEM, que involucra metodologías distintas y un trabajo directo con la comunidad. Esta situación emergió tras identificar diversas problemáticas en la práctica docente de educación

primaria, entre las cuales destacan el desconocimiento de los aspectos teórico-prácticos de la NEM, especialmente en lo que respecta al trabajo por proyectos. Esta metodología activa no fue abordada durante la formación del docente en la institución formadora, convirtiéndose así en un reto personal y profesional. Además, al menos dos años de formación se vieron notablemente alterados por la presencia del COVID-19. Por lo tanto, trabajar mediante proyectos se considera un desafío y una necesidad, ya que es fundamental comprender su implementación, desarrollo y formas de evaluación.

Durante el proceso investigativo, se realizó una búsqueda exhaustiva de referentes teóricos relacionados con la problemática identificada. Se construyó, aplicó y evaluó un programa de intervención que incorporó los diversos momentos correspondientes a la metodología de proyectos propuesta por la NEM, incluyendo a la comunidad escolar para abordar las problemáticas sociales en cada uno de los tres proyectos realizados. Se utilizó el método de investigación-acción y un enfoque cualitativo, lo que facilitó el análisis reflexivo de la práctica docente y su transformación. Asimismo, se llevó a cabo un análisis de los datos cualitativos con el software Atlas.ti versión 9.

A partir de lo anterior, se propone la siguiente pregunta de investigación: ¿es el método de proyectos una metodología significativa para mejorar la práctica docente y lograr los procesos de desarrollo y aprendizaje? También se plantearon los siguientes objetivos:

- *Objetivo general:* mejorar la práctica docente mediante la implementación del método de proyectos para alcanzar los procesos de desarrollo y aprendizaje.

- *Objetivos específicos:*
 - a) Diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención para mejorar la práctica docente utilizando el método de proyectos.
 - b) Analizar los principales referentes teóricos del método de proyectos a través de una investigación bibliográfica.

El método de proyectos

Dentro del modelo de la Nueva Escuela Mexicana, el método de proyectos se presenta como una estrategia pedagógica que prioriza los intereses y experiencias del alumnado. Al promover la participación activa y la conexión con situaciones reales, permite enriquecer el proceso de enseñanza e integra a los alumnos en actividades que adquieren relevancia y significado en contextos concretos; esto significa generar aprendizajes significativos que vinculen el aula con su entorno. El propósito de la enseñanza situada es facilitar que los estudiantes logren un aprendizaje significativo, permitiéndoles encontrar sentido y aplicabilidad en los conocimientos adquiridos durante las clases. (Díaz Barriga, 2006, p.77)

El método de proyectos surge en 1918 cuando Kilpatrick publicó su trabajo “el método de proyectos”, con el objetivo de que el estudiantado realice algo que le resulte interesante por sí mismo, “algo significativo”. Se trata de un método esencialmente activo que se fundamenta en la idea de que los intereses de los niños/as deben ser la base y el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y de los proyectos de investigación. Para el mismo autor se define como: “un plan de trabajo libremente elegido con el objeto de realizar algo que

nos interesa” (p.18). El método de proyectos comunitarios que propone la Nueva Escuela Mexicana (NEM) está compuesto por tres fases y once momentos, la fase uno llamada planeación, está conformada por los primeros 3 momentos, la fase dos, llamada acción, está compuesta por cuatro momentos, y por último la fase 3 que está integrada por cuatro momentos. Estos se describen a continuación:

- Fase 1: Identificación. En este primer momento, se busca detonar el diálogo a partir de situaciones auténticas y relevantes para los estudiantes, conectadas con sus contextos áulicos, escolares y comunitarios. El objetivo es identificar de manera colaborativa la problemática central que abordará el proyecto.

Momento 2: Recuperación. Se activan los saberes previos de los estudiantes en relación con la temática del proyecto. Se busca generar una confrontación constructiva entre las diversas ideas, impulsando así la necesidad de explorar y construir nuevos aprendizajes.

Momento 3: Planificación. En este momento, se promueve la negociación y el acuerdo entre estudiantes y docentes para definir las acciones a seguir en el proyecto, incluyendo: Los productos o evidencias que se elaborarán. La temporalización de las actividades. Las estrategias y recursos que se utilizarán.

- Fase 2. Acción: Momento 4: Acercamiento. Se inicia la exploración del problema o situación definida, diseñando

actividades que permitan a los estudiantes aproximarse a las diferentes dimensiones y perspectivas del reto a resolver.

Momento 5: Comprensión y Producción. Se plantean actividades que faciliten la comprensión y el análisis de los elementos necesarios para la elaboración de los productos del proyecto. De manera simultánea, se llevan a cabo las producciones, experimentando, revisando y ajustando según sea necesario.

Momento 6. Reconocimiento. Se elaboran planteamientos para identificar los avances y las dificultades en el proceso. Ajustes (en la medida de lo posible). Deciden cómo atender lo anterior y lo llevan a cabo.

Momento 7. Concreción. Se generan planteamientos para desarrollar una primera versión del producto que se planteó en los momentos 1 y 3.

- Fase 3. Intervención: *Momento 8: Integración.* Se construye una primera versión del producto o resultado del proyecto, retomando lo planteado en los momentos iniciales. Se prepara la exposición y explicación de las soluciones o recomendaciones propuestas.

Momento 9. Difusión. Presentación del producto. Muestran el producto final al aula para dar cuenta de cómo se resolvió o cómo se atendió la problemática del Proyecto.

Momento 10. Consideraciones. Seguimiento y retroalimentación. Se formulan planteamientos para dar seguimiento y recibir opiniones sobre la forma en que el producto impactó los escenarios áulicos, escolares y comunitarios.

Momento 11. Avances. Toma de decisiones. Se formulan planteamientos que permitan a los alumnos analizar la realimentación recibida y emplearla para mejorar y consolidar los procesos en los proyectos subsecuentes.

Además de la propuesta oficial se consultaron diversos autores como Sergio Tobón (2006) quien define esta metodología como un conjunto de actividades sistemáticas y elaboradas que se ejecutan con el fin de resolver un determinado problema. El problema puede ser una pregunta, un deseo de conocimiento, una necesidad de aplicar un método o estrategia para solucionar una dificultad, el crear un producto, el valorar una metodología de trabajo o el probar una hipótesis. (Ver figura 1). Por su parte Hernández (2000) establece que:

Los proyectos de trabajo suponen una manera de entender el sentido de la escolaridad basado en la enseñanza para la comprensión, lo que implica que los alumnos participen en un proceso de investigación, que tiene sentido para ellos y ellas (no porque sea fácil o les gusta) y en el que utilizan diferentes estrategias de estudio; pueden participar en el proceso de planificación del propio aprendizaje, y les ayuda a ser flexibles, reconocer al “otro” y comprender su propio entorno personal y cultura. (p.124)

Figura 1. Comparativo de propuestas de tres autores para el abordaje del método de proyectos



Fuente: elaborado por los autores (2024)

El programa de intervención

El programa de intervención implica el desarrollo de la práctica, debe ser flexible y puede estructurarse con elementos como: los autores, los objetivos, la justificación, las metas, los ámbitos de actuación, la metodología, también se encuentra sujeto a un cronograma de actividades, los recursos y formas de evaluación (Lozano & Mercado, 2011). En este caso, el programa de intervención no se realizó de manera secuencial, sino que incorporó tres proyectos con una duración de 3 a 4 semanas aproximadamente cada uno, en este se trabajaron múltiples aspectos, tomando como referencia las problemáticas y situaciones de la comunidad, tal como aparece en la tabla 1, en donde se esboza la idea general del primero de tres proyectos realizados denominado “ecopalabras: tejiendo conexiones ambientales” y en el cual se trabajaron los ejes articuladores del pensamiento crítico y vida saludable.

Tabla 1. Aspectos considerados en el proyecto “Ecopalabras: tejiendo conexiones ambientales”

Proyecto	PDA	Contenidos y contenidos transversales	Ejes articuladores	Productos
Eco palabras: tejiendo conexiones ambientales	Lee distintas cartas personales reales y literarias y analiza sus características. Reconoce la estructura de la información de las direcciones postales y electrónicas de destinatarias, destinatarios y remitentes. Expresa sentimientos, ideas y experiencias por medio de cartas, en función de las destinatarias y los destinatarios y empleando adverbios de tiempo y lugar: ayer, hoy, mañana, anoche, ahora, después, luego, nunca, jamás, aquí, allá, arriba, abajo. Envía las cartas que escribe a través del correo postal y/o electrónico.	Producción y envío de cartas postales. Derechos humanos: a un ambiente sano y acceso al agua potable. La responsabilidad compartida, el respeto y el consumo sustentable: acciones colectivas a favor de la protección, regeneración y preservación de la biodiversidad y el bienestar socioambiental.	Pensamiento crítico. Vida saludable.	Cartas con información sobre el cuidado del agua y porcentajes. Carteles informativos. Guardianes del cuidado del agua.

Fuente. Elaboración propia (2024).

Metodología

El presente trabajo se basa en el paradigma sociocrítico, el enfoque cualitativo y el método de la investigación-acción, se suscribe en dicho paradigma ya que se atendió una problemática

identificada en las jornadas de práctica docente, con un grupo de sexto grado, integrado por 16 participantes. Este paradigma pretende la transformación, en dos sentidos, generar mejoras en el proceso de aprendizaje y transformar la práctica docente. Alvarado (2008) expresa sobre este paradigma que: “adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni sólo interpretativa; sus contribuciones, se originan, de los estudios comunitarios y la investigación participante” (p.98). El enfoque de este trabajo es cualitativo ya que busca comprender y transformar la realidad social, para Bisquerra (1989):

Es un hecho irrefutable que en la práctica coexiste esta combinación paradigmática. La combinación de métodos y técnicas cuantitativo-cualitativas es de gran ayuda y enriquece el trabajo presentado. La realidad estudiada presenta elementos cuantitativos y cualitativos, por ello no existen motivos para prescindir de su totalidad y mutilar su integridad (Ricoy, 2006, p.20).

El método de investigación utilizado fue la investigación-acción, dado que favorece la mejora de la práctica docente y permite transformar el contexto en el cual se ubica el acto didáctico. Al respecto Gutiérrez (2015) (citado por Mc Kernan, 2008) la define como: “una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora. La intervención se basa en la investigación debido a que implica una indagación disciplinada” (p.46). El método de investigación-acción se centra en resolver problemas en lugar de solo hablar de ellos. Este permite aprender de la experiencia, así

mismo brinda la posibilidad de proponer soluciones, reflexionar sobre la práctica y realizar modificaciones en el propio quehacer docente, por ende, facilita el proceso de mejora docente. Este método está integrado por cuatro fases o momentos interrelacionados: planificación, acción, observación y reflexión. Cada uno de ellos implica una mirada retrospectiva, y una intención prospectiva que forman conjuntamente una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción. (Sales, 2010).

En la fase de planificación, se realizó un proceso de diagnóstico y autodiagnóstico de las problemáticas en la práctica docente en el marco de la NEM, lo que condujo a la formulación de la pregunta de investigación centrada en la significancia del método de proyectos para la mejora docente y el aprendizaje. La acción: comprendió el diseño, aplicación y evaluación de un programa de intervención estructurado en tres proyectos comunitarios, alineados con las fases y momentos del método de proyectos propuesto por la NEM. En la fase de observación se emplearon el diario de campo, registros de video y fotografías para documentar el desarrollo de los proyectos y las interacciones en el aula; por su parte, la fase de reflexión implicó la transcripción, codificación y categorización de los datos cualitativos con el software Atlas.ti versión 9, permitiendo el análisis y la identificación de las principales categorías de análisis.

El modelo de investigación que se empleó es el de Kemmis (1989), consistió en tres pasos que son: observar, analizar y reflexionar sobre los avances de manera retrospectiva. El proceso propuesto se organiza sobre dos dimensiones: una estratégica, constituida por la acción y la reflexión; y otra organizativa, constituida por la planificación y la observación. Ambas están en continua interacción, de manera que se

establece una dinámica que contribuye a resolver los problemas y a comprender las prácticas que tienen lugar en la vida cotidiana de la escuela (Torrecilla, 2011).

Análisis de la información cualitativa

El análisis de la información se realizó utilizando como referente la propuesta de Gibbs (2012) que consistió en 10 momentos, dicho análisis tuvo como punto de partida el diario de campo, la recopilación de videos y fotografías de la propia práctica. Se realizó la transcripción y codificación de los elementos recuperados del proceso de investigación, así como la codificación temática, la categorización y organización de los grupos de códigos en una estructura jerárquica, lo anterior con el apoyo del software de análisis Atlas.ti versión 9.

De acuerdo a Lopezosa & Codina (2023) el surgimiento de programas CACQDAS como Atlas.ti ha permitido:

La posibilidad de codificar documentos de texto, audiovisuales, fotografías e incluso importar datos de Twitter y Evernote. Además, permiten a los investigadores llevar a cabo varias funciones de análisis cualitativo, incluyendo la clasificación y filtrado de datos sin procesar, el descubrimiento y la construcción de relaciones entre los datos la asignación y definición de temas y categorías para darle significado a los datos, la visualización de los resultados del análisis de datos y la creación de informes. (p.3)

Como resultado de la categorización se obtuvieron cuatro categorías a posteriori que fueron: el método de Proyectos, la

práctica docente, el aprendizaje significativo, y los aprendizajes no consolidados, los cuales se abordan en el siguiente apartado.

Resultados

A continuación, se presentan los principales hallazgos de las cuatro categorías que emergieron de este trabajo que son: el método de proyectos, la práctica docente, el aprendizaje significativo y el aprendizaje no consolidado.

Método de proyectos: la intervención docente se estructuró mediante una metodología activa, destacando el proyecto “Eco palabras: tejiendo conexiones ambientales”. Este proyecto integró escritura de cartas, conciencia ambiental y manejo de porcentajes, con el objetivo de unir la escritura con la sensibilización ambiental y la aplicación práctica de conceptos matemáticos. Aunque se enfrentaron desafíos como la falta de habilidades de lectoescritura y apoyo en el hogar, la metodología de proyectos facilitó el aprendizaje interactivo y participativo, demostrando ser una herramienta valiosa para la práctica docente.

Práctica docente: esta categoría permitió profundizar en la práctica docente, identificando fortalezas y áreas de mejora. La capacidad para diseñar proyectos diversos y ajustar actividades según las necesidades del momento se destacó como una fortaleza. Sin embargo, se enfrentaron desafíos en la gestión del tiempo y al involucrar a las familias en el proceso educativo. A pesar de las dificultades, la metodología de proyectos fomentó la reflexión y el crecimiento profesional.

Aprendizaje significativo: fomentar el aprendizaje significativo implicó diseñar actividades atractivas y proporcionar

Reflexiones finales

El método de proyectos es una metodología significativa para la transformación de la práctica docente que permitió mejorar la seguridad frente al grupo, la organización docente, conocer las propias habilidades, e incorporar el uso de nuevas estrategias de enseñanza como: la resolución de problemáticas en diferentes escenarios y la innovación, que contribuyeron favorablemente al logro de los procesos de desarrollo y aprendizaje (PDA). Así mismo se puede afirmar que la implementación de esta metodología en el marco de la Nueva Escuela Mexicana constituye una herramienta pedagógicamente efectiva para la mejora de la práctica docente, debido a que la misma permitió un mayor control y organización de las actividades en el aula. lo cual es fundamental para mejorar las formas de enseñanza y proporcionar una estructura clara y entendible para el diseño y ejecución de actividades educativas, que mediante una metodología tradicional no fueran significativas.

Las competencias profesionales alcanzadas como docente en formación son: el fortalecimiento de la práctica docente y el compromiso con el desarrollo integral del estudiantado, no solo en los aspectos intelectuales y académicos, sino también en el desarrollo emocional, físico, ético y social. El compromiso va más allá de transmitir conocimientos, si no que se busca formar estudiantes con competencias, habilidades y valores que les permitan enfrentar los desafíos del futuro y contribuir de manera positiva a la sociedad, al comprender de mejor manera los principios de la NEM, específicamente el método de proyectos, lo cual es significativo y novedoso al ser una propuesta metodológica que no se utilizaba en anteriores

programas educativos en educación básica. Se desarrollaron competencias en el área tecnológica y el uso de softwares investigativos como es el caso de Atlas.ti y la habilidad de búsqueda de información en plataformas y buscadores como google académico, dialnet, entre otros, lo cual propició una mayor comprensión de los procesos investigativos, y permitió validar la información proveniente de diversos autores desarrollando el gusto por la investigación y la mejora de la propia práctica docente.

Con respecto a la competencia comprendida en el programa como docente en formación denominada: colaborar con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas. Esta no se cumplió del todo, sin embargo, fue un proceso de aprendizaje que permitió la reflexión y valorización de la importancia de la familia en el trabajo del estudiantado; así como el reconocimiento del enfoque comunitario de la NEM. En este sentido se considera una oportunidad valiosa la revalorización y el trabajo más cercano con la comunidad para futuras intervenciones.

Investigar en el marco de la NEM, constituyó un reto al implementar una metodología nueva, lo cual también se observa con satisfacción y entereza al reconocer que se puede seguir aprendiendo y que los retos y dificultades de conocer y aplicar nuevas metodologías son el principio de mejorar la práctica docente a lo largo de la vida magisterial; por lo anterior, se propone seguir en la búsqueda de soluciones con mentalidad abierta y creativa para el trabajo en el contexto del aula-escuela-comunidad. Así mismo se visualizan futuros proyectos de investigación tales como estudios de tipo etnográfico para

comprender de mejor manera el impacto de esta propuesta en las y los docentes de la escuela de educación básica.

El planteamiento de Díaz (2006) sobre la enseñanza situada enfatiza la necesidad de llevar al alumno a adquirir un aprendizaje significativo, donde lo que aprende en el aula tenga sentido y utilidad. Se requiere la toma de decisiones curriculares y didácticas que permitan al estudiante contextualizar lo aprendido en su entorno y aplicarlo de manera práctica. Además, es fundamental el compromiso de todos los actores educativos en facilitar este tipo de aprendizaje, lo que sugiere un enfoque colaborativo e integral dentro del sistema educativo. Mientras que Díaz (2006) pone énfasis en las decisiones curriculares y didácticas a nivel teórico, la experiencia en la intervención subraya cómo esas decisiones se traducen en la práctica, donde los docentes tienen que crear entornos y estrategias que capten la atención de los estudiantes y fomenten su participación activa. Ambos enfoques coinciden en la importancia de la autonomía del estudiante y en cómo los actores educativos deben generar las condiciones necesarias para que el aprendizaje sea significativo y contextualizado.

Por último, los retos y aprendizajes durante el desarrollo de este trabajo se constituyen en las adaptaciones a los cambios de trabajo, nuevos programas y por ende los propios paradigmas sobre los cuales oscila la propia docencia, sin duda es menester comprender y transformar las prácticas educativas, transitando de una pedagogía fragmentada que parte de las secuencias didácticas y el currículum vertical, hacia la integralidad de la metodología de proyectos que considera la diversidad y el contexto de los estudiantes; es decir, decolonizar el pensamiento y con él las acciones pedagógicas.

Referencias

- Alvarado, L. J., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, (9), 187-202. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3070760.pdf>
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill. <https://decisio.crefal.org/wp-content/uploads/2024/03/decisio42-resenas.pdf>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa* (Vol. 6). Ediciones Morata. [https://books.google.es/book?hl=es&lr=&id=9pkjEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT102&dq=Gibbs,+G.+\(2012\).+El+an%C3%A1lisis+de+datos+cualitativos+en+investigaci%C3%B3n+cualitativa+\(Vol.+6\).+Ediciones+Morata.&ots=YbDYQEkt_m&sig=BlZdmeKWLSAr8mXpGG-LP0rlnds](https://books.google.es/book?hl=es&lr=&id=9pkjEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT102&dq=Gibbs,+G.+(2012).+El+an%C3%A1lisis+de+datos+cualitativos+en+investigaci%C3%B3n+cualitativa+(Vol.+6).+Ediciones+Morata.&ots=YbDYQEkt_m&sig=BlZdmeKWLSAr8mXpGG-LP0rlnds)
- Gutiérrez, I., & Arce, R. (2015). Investigación Acción una Estrategia de Reflexión participativa para fortalecer las academias del Docente Universitario en UAN. La función de la universidad ante los retos de la sociedad del conocimiento: Proceedings TV, 43-48. https://www.ecorfan.org/proceedings/CDU_V/CDUV_6.pdf
- Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educación*, 26. https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Teor%C3%ADa+del+aprendizaje+significativo+de+David+Ausubel&btnG=
- Lopezosa, C., & Codina, L. (2023). ChatGPT y software CAQDAS para el análisis cualitativo de entrevistas: pasos para combinar la inteligencia artificial de OpenAI con ATLAS. ti, Nvivo y MAXQDA. <https://repositori.upf.edu/items/5c469891-b2cb-40b3-ae21-e38c31259f70>
- Lozano Andrade, I., & Mercado Cruz, E. (2011). Cómo investigar la práctica docente. *México: ENSM-ISCEEM*.
- Ricoy Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>
- Sales, A., Moliner, O., Traver, J., García, R., Moliner, L., Oliver, R., ... & Ruiz, P. (2010). La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde

procesos de investigación-acción. *Castellón: Servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I*. https://www.academia.edu/download/47276707/LA_CONSTRUCCIN_DE_LA_ESCUELA_INTERCULTUR20160715-2760-1cs3ovy.pdf

Tobón, S. (2006). Método de trabajo por proyectos. Recuperado 28 de junio de 2024, de https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/60932209/metodos_de_trabajo_por_proyecto_Tobon_200620191017-56712

Torrecilla, F. J. M., & Javier, F. (2011). Investigación acción. *Métodos de investigación en educación especial. 3ª Educación Especial. Curso*, 14-16. https://www.academia.edu/download/39407277/rodriguez_s_investigacion_accion.pdf

Capítulo VI

Estrategias docentes para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes de educación básica.

Adriana Daniela Ramírez Cruz

Norma Guadalupe Márquez Cabellos

Introducción

A lo largo de la historia, la educación ha tenido retos y desafíos para hacer valer el derecho a una educación para todos y todas; entre ellos el acceso, permanencia y egreso de la escuela, la deserción y bajo rendimiento escolar, así como la violencia escolar que limita el desarrollo de habilidades sociales y una convivencia sana y pacífica. Los problemas escolares han ido en aumento en los últimos años lo que refleja la necesidad de abordar aspectos fundamentales de la educación más allá de la transmisión de conocimientos académicos; por tanto, la educación debe ser un proceso integral que promueva el desarrollo de habilidades sociales, así como el fomento de competencias necesarias para el éxito en la vida cotidiana. Declaraciones y tratados internacionales, así como la legislación educativa en México puntualizan que la educación es un derecho humano (UNESCO, 1990; Diario Oficial de la Federación, 2019). Por tanto, es compromiso del Estado garantizar y hacer valer este derecho bajo principios como la universalidad, inclusión, equidad, igualdad, gratuidad, interculturalidad, entre otros (Diario Oficial de la Federación, 2019). Así mismo, desarrollar armónicamente capacidades cognitivas,

socio afectivas y físicas para que la población estudiantil se apropie de competencias para la vida.

En el contexto de las interacciones humanas, las habilidades sociales desempeñan un papel fundamental para comunicarnos de manera efectiva y asertiva, así como para establecer relaciones saludables y participar activamente en la sociedad. Estas habilidades, que abarcan desde la comunicación verbal y no verbal hasta la empatía y la resolución de conflictos, son esenciales para el desarrollo personal y social de la población estudiantil. A medida que nos enfrentamos a un mundo cada vez más interconectado y diverso, la importancia de las habilidades sociales se vuelve aún más evidente ya que nos permiten adaptarnos a diferentes entornos, construir conexiones significativas y contribuir positivamente a nuestro entorno.

En la actualidad, derivado de diversos factores se visualiza en las aulas violencia escolar y carencia de valores inclusivos, lo que impacta en el desarrollo de habilidades sociales. La escuela como espacio físico funge una tarea importante como contexto generador de convivencia, en el que se pueden afianzar los conocimientos adquiridos con el bagaje cultural que traen del contexto externo para lograr así un aprendizaje significativo; tanto cognitivo como social. Con fundamento en lo anterior, el presente estudio tuvo como objetivo implementar un programa de intervención educativa centrado en el desarrollo de habilidades sociales para alumnos y alumnas de educación primaria. Este programa que lleva por nombre *Fomentando habilidades sociales en el aula* tiene estrategias específicas que contribuyen al desarrollo del autoc conocimiento, el conocimiento del otro, la convivencia con derechos y valores, así como las reglas de convivencia. Dicho programa centra la atención en el desarrollo de habilidades sociales para

mejorar la participación, promover la identificación de valores y fomentar la escucha activa con los alumnos y alumnas. También ofrece herramientas necesarias para interactuar de manera positiva, lo cual no solo beneficia en el aspecto personal, sino que contribuye a construir una comunidad más inclusiva y equitativa.

Las habilidades sociales en estudiantes de educación básica

Las habilidades sociales no son innatas, se aprenden y se desarrollan a lo largo de nuestra vida. Desde la infancia hasta la edad adulta, experimentamos situaciones y contextos sociales que nos desafían y nos brindan oportunidades para adquirir y perfeccionar estas habilidades; las cuales son la base para el desarrollo personal y social de cada individuo. Lacunza y González (2011) puntualiza la importancia de reconocer que la adquisición de comportamientos sociales no solo depende del entorno, sino también de recursos personales específicos. La educación juega un papel fundamental al proporcionar un marco estructurado para la enseñanza y el aprendizaje de estas habilidades, las cuales son componentes esenciales en la vida de las personas, impactando su bienestar, relaciones y éxito en diversos ámbitos. Mediante la comprensión y el desarrollo de estas habilidades, podemos construir entornos educativos y sociales más inclusivos, empáticos y colaborativos, promoviendo así un desarrollo integral y sostenible para todos los individuos.

Según algunos estudiosos en el tema, las habilidades sociales (Caballo, 2005; Monjas, 1996; Monjas y González, 1998) coinciden en su enfoque hacia la capacidad individual de interactuar

efectivamente en contextos sociales. Estas habilidades, son esenciales para el desarrollo personal porque permiten expresar sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos de manera adecuada a la situación. Destacan la importancia de la interacción con compañeros o con adultos y subrayan su papel tanto en la resolución de problemas inmediatos como en la prevención de conflictos futuros. Se enfatiza la necesidad de que estas habilidades sean aceptadas y valoradas socialmente, indicando que deben ser beneficiosas no solo para el individuo, sino también para los demás, generando resultados positivos mutuos. Además, las habilidades sociales son aprendidas, implicando un proceso de adquisición y perfeccionamiento a lo largo del tiempo.

Con base en la diversidad de definiciones en torno a las habilidades sociales, para efectos de este estudio se toma a consideración que las habilidades sociales son conductas aprendidas que permite el desarrollo de capacidades específicas que posibilitan una interacción efectiva y mutuamente satisfactoria con nuestros pares (Monjas, 1996; Caballo, 2005). Estas habilidades engloban un conjunto integral de cogniciones, emociones y comportamientos que no solo facilitan la comunicación, sino también la resolución de conflictos y el establecimiento de relaciones saludables. Las habilidades sociales han sido producto de investigaciones en los últimos años. Milicic et al (2013) en su investigación han demostrado que la participación de estudiantes de educación básica en programas para el desarrollo de habilidades sociales a favorecido sus actitudes, conductas y el mejoramiento del rendimiento académico. Por su parte, Benítez et al (2007) refieren que trabajar programas de habilidades sociales permite al estudiantado la resolución de conflictos, la empatía, el

respeto por los compañeros y compañeras, la disponibilidad de ayudar a los demás, la interacción social y el auto concepto; mejorando a su vez las relaciones interpersonales. Estudio realizado por Oros y Fontana (2015) indica que tanto las emociones positivas como la empatía facilitan el desarrollo de conductas socialmente hábiles mejorando la convivencia escolar y las relaciones interpersonales. Otros estudios revelan conductas socialmente positivas al implementar programas para el desarrollo de habilidades sociales mejorando la comunicación, el trabajo en equipo, la colaboración entre pares, la empatía, la negociación y la toma de decisiones conjuntas (Guerrero y Padilla, 2017; García y Medez, 2017).

A la luz de los hallazgos de las investigaciones, consideramos que los beneficios que pueden existir al implementar la educación social en los salones de clases permite la apropiación de competencias y habilidades sociales, favoreciendo el trabajo colaborativo, la asertividad y la comunicación efectiva entre iguales. El desarrollo de las habilidades sociales en la población estudiantil es de gran relevancia, ya que permite establecer relaciones positivas, comunicarse y defender sus ideas. Estas habilidades son fundamentales para su crecimiento personal, el éxito académico y bienestar general, promoviendo un ambiente escolar inclusivo y preparando al estudiantado a enfrentar los desafíos sociales a lo largo de su vida.

Metodología

El diseño de la investigación fue de tipo descriptivo con enfoque cualitativo. La muestra la conformaron 16 estudiantes (9 mujeres y 7 hombres) de tercer grado de educación primaria con edades

que oscilaron entre ocho y nueve años, pertenecientes a una escuela pública del municipio de Villa de Álvarez, Colima. Se implementó un programa de intervención educativa que como objetivo contribuir al desarrollo de autoconocimiento, convivencia con derechos y valores, reglas de convivencia y resolución de conflictos. Se utilizaron los siguientes instrumentos informales:

- 1.-Programa de intervención educativa “Fomentando habilidades sociales en el aula”, conformado por catorce sesiones integrada por cinco unidades: a). Autoconocimiento, b). Conocer al otro u otra, c). Convivencia inclusiva y d). Reglas de convivencia. Cada sesión tiene una estructura de inicio, desarrollo y cierre; con una duración de aproximada de sesenta minutos.
2. El segundo instrumento es el diario de campo con registros de observación guiada que registra asistencia y participación de participantes, eventos imprevistos, desarrollo general de la sesión, posibles áreas de mejora, el logro de los objetivos establecidos, la asimilación de los contenidos y la reflexión sobre los mismos.

Con la información recolectada se diseñó una tabla de contingencia de doble entrada contenida por datos cualitativos recopilados con los productos generados durante la intervención educativa por la población participante.

Resultados.

En función del objetivo planteado y la recopilación obtenida en el trabajo de campo se diseñaron cuatro categorías de

análisis, mismas que reflejan las acciones desarrolladas en el programa de intervención propuesta:

a). Autoconocimiento.

Las actividades de esta categoría tienen como objetivo que la población estudiantil participante desarrolle habilidades de autoconocimiento al reflexionar sobre sus características personales, identificando aquellas que les agradan y las que no, con el propósito de buscar un equilibrio de su auto concepto. Las actividades propuestas estuvieron centradas en crear en parejas la silueta de su cuerpo en papel bond para después plasmar en ella la descripción de sus habilidades y áreas de oportunidad. Posteriormente, en plenaria compartieron su producto. Durante las sesiones se observó que el estudiantado muestra dificultad para describir sus habilidades y ponderan más sus áreas de oportunidad:

- . Alumna 4. “Soy muy enojona, me gusta jugar, soy chismosa, soy muy gritona”.
- . Alumno 2. “Soy bueno para las peleas, me gusta el fútbol, me gustan los videojuegos, soy peleonero”.
- . Alumno 3. “Me gustan los videojuegos, soy muy chismosa, soy muy gritona, soy muy enojona, me la paso en el celular”.

Una vez que se compartió en plenaria la actividad propuesta, se anotó en el pizarrón las preguntas para reflexionar sobre el tema: ¿has descubierto algo nuevo sobre ti? ¿cómo te sentiste con la actividad? La mayoría de la población participante escri-

bió comentarios positivos de sí mismos, de sus compañeros y compañeras. Algunas de sus respuestas fueron las siguientes:

- . Alumno 2. “Al hacer la actividad me sentí bien [...] al hacer la actividad no conocía nada de mí”.
- . Alumno 12. “Me gustó estar con mi compañero [...] aprendí algo nuevo de mí”.
- . Alumna 3. “Hoy descubrí algo de mí”.
- . Alumna 13. “Me sentí feliz y me gustó la clase y aprendí de mí [...] estar feliz como siempre y me gusta dibujar mucho”.

Al concluir las sesiones que integró esta categoría, el estudiante reconoció sus cualidades positivas, así como aquellas que consideraban menos favorables. La actividad les permitió descubrir aspectos de sí mismos, reflexionar sobre su identidad, sus fortalezas y áreas de mejora. Esta experiencia los llevó a reconocer que han adquirido un mayor entendimiento sobre sí mismos.

b). Conocer al otro u otra.

Conocer al otro u otra tiene como objetivo que el estudiante aprenda a reconocer y valorar las características de las personas con las que conviven, identificando similitudes y apreciando que las diferencias enriquecen la convivencia. Las actividades iniciaron realizando una retroalimentación de las características personales que se identificaron en las sesiones pasadas. Posteriormente, se reflexionó respecto a las características que tienen las y los demás y que en muchas ocasiones se puede coincidir y compartir con otros u otras algunas de ellas. Se entregó a cada participante tres estrellas de color

amarillo para que anotaran características positivas de sí mismos. Se colocaron las estrellas en su ropa y se inició con la dinámica del Barco se hunde.

Durante la actividad del Barco se hunde, se conformaban lanchas con un número específico de integrantes. Aquellos y aquellas participantes que no lograban subirse a ninguna lancha se situaban frente al grupo. En esta dinámica, la población participante leía las características representadas en las estrellas que llevaban. Después, en una discusión conjunta, decidían qué otras cualidades poseían esos compañeros y compañeras que no estaban representadas en las estrellas que tenían en sus manos. Durante la actividad, el estudiantado se entusiasmó al ser reconocidos por los demás, se mostraron felices y orgullosos cuando se les otorgaban las estrellas y su rostro y actitudes mostraban seguridad de sí mismo y mismas. Una vez que todos y todas participaron se solicitó colocar las estrellas en su cuaderno de trabajo para tenerlas presente en todo momento. Algunas de las características que se obtuvieron fueron las siguientes: [...] buen amigo [...] buen compañero [...] bueno corriendo [...] bueno en matemáticas [...] soy bueno en fútbol [...] buen estudiante [...] buen dibujante [...] se compartir [...] soy buena ayudando a las personas [...] soy responsable [...] soy alegre [...] soy buena persona [...] soy divertida [...] soy buena hermana [...] soy listo [...] ya no me peleo [...] soy bueno compartiendo.

Al finalizar las actividades se solicitó responder en sus cuadernos los siguientes interrogatorios ¿qué sentiste cuando te entregaban una estrella? ¿qué te gustó de las actividades? La mayoría expresó sentimientos positivos, como felicidad y bienestar, alegría, entre otros. En general se observó el interés, la atención y participación de todas y todos al reconocer en sus

compañeros y compañeras sus habilidades, así como identificar que somos muy distintos con fortalezas y áreas de oportunidad que nos hace únicos y únicas.

Para finalizar las actividades se diseñaron guiñoles que los representara. Se proporcionó todo tipo de materiales de reciclado. La indicación fue crear un guiñol de su personaje o animal favorito. A algunos les costó saber qué animal o personaje es de su agrado, por tanto, no sabían cómo elaborar su producto y constantemente preguntaban a sus compañeros o compañeras quienes orientaban y sugerían. Se elaboraron mariposas, perros, ballenas, Bob esponja, entre otros personajes. Una vez que todos elaboraron el guiñol, sentados en un círculo en el aula, cada participante fue mostrando su creación explicando las razones por las que eligieron ese animal o personaje. Todas y todos se mostraron muy atentos y participativos en las actividades.

c). Convivencia inclusiva.

El grupo de actividades de esta categoría tienen como objetivo que el estudiantado aprenda, reconozca y valore las características de las personas con las que conviven, identificando similitudes y apreciando que las diferencias enriquecen la convivencia. Se inició retroalimentando las sesiones anteriores, posteriormente se proyectó un video sobre la diversidad como seres humanos. Con la técnica de lluvia de ideas, la población participante externó las características físicas, religiosas, condición y personalidad de los y las niñas proyectados en el video. Se identificó en plenaria que cada uno y una es distinta y la importancia de respetar ideas, opiniones y

creencias para vivir en comunidad es esencial. Se cuestionó lo siguiente: ¿cuáles son las ventajas de que las personas seamos diferentes unas de otras? Algunas de las aportaciones se reflejan a continuación:

- . Alumna 3: “sus personalidades, sus caras, sus actitudes”.
- . Alumno 2: “que a veces podemos hacer otras cosas que otros no”.
- . Alumna 9: “tenemos diferente cuerpo y forma de pensar distinta”.
- . Alumno: 13: “cada quien es forma su identidad, lo que nos hace distintos”.
- . Alumna 14: “todos somos distintos porque crecimos en casas diferentes y nos parecemos a la familia”.

Las aportaciones anteriores reflejan el reconocimiento e identidad del ser humano con sus propias particularidades, características y limitaciones. Continuando con las actividades, se proyectó un video corto que refleja la no discriminación entre niños y las niñas. En el video se enfatiza la importancia de incluir a todos y todas en las actividades que se realizan dentro y fuera de la escuela. Algunas aportaciones realizadas en plenaria por la población participante fueron las siguientes:

- . Alumna 3: “si pueden jugar lo mismo que los niños”.
- . Alumno12: “no tenemos que discriminar a los demás”.
- . Alumna13: “si podemos jugar todos”.

También se cuestionó ¿por qué es incorrecto que se burlen de los niños que usen lentes, silla de ruedas o de quienes les

cuesta aprender? a lo que los participantes dieron respuestas con una reflexión hacia la empatía y el respeto por los demás, en donde se ponen en el lugar del otro u otra. Algunas de las aportaciones son las siguientes: [...] porque luego pueden ser mejores que nosotros, [...] porque tú puedes pasar lo mismo, [...] porque se sienten mal y se ponen tristes, [...] porque es una enfermedad, [...] tenemos que respetar.

Como se puede observar, las respuestas reflejan consideración y empatía por los demás, algunas destacan que burlarse de otros por sus diferencias puede ser hiriente y causar tristeza, otros mencionan que simplemente es incorrecto burlarse de las personas y que todos merecen respeto. En general las opiniones de las y los alumnos muestran un reconocimiento por el valor de las personas y la importancia de tratar a los demás empatía y solidaridad. Para finalizar las actividades se elaboró un cartel alusivo a la no discriminación, destacando frases que reflejan creatividad y reflexión sobre la inclusión y la no discriminación. Algunas aportaciones de los carteles fueron las siguientes: “Respetar a nuestros compañeros”, “No burlarse de los niños con lentes”, “Tenemos que respetarnos porque todos somos diferentes”, “No decirles malas palabras a nuestros compañeros y también a los niños de sillas de ruedas” y “Respetarnos todos”.

d) Reglas de convivencia.

Las actividades de esta categoría tienen como objetivo reconocer la función y la importancia de las reglas de convivencia sana, armónica y respetuosa. Se inició con retroalimentación de los temas vistos hasta el momento, enfatizando la importancia del

autoconocimiento, la convivencia inclusiva y el respeto a las y los demás. Posteriormente se abordó en plenaria el tema de reglas de convivencia para vivir en armonía con todas y todos. Se invitó a la población participante elaborar las reglas de convivencia y colocarla en un lugar visible para tenerlas presente en todo momento. Se elaboró un reglamento integrado por diez reglas de convivencia: respetar a los compañeros, hablar por turnos, no tomar los materiales de los demás compañeros sin permiso, no robar, no comer dentro del aula, pedir permiso para ir al baño, no poner apodos, no rayar las mesas y sillas, mantener el espacio limpio, cuidarse entre todos. Durante la construcción del reglamento algunos de los participantes comentaron que anteriormente ya habían elaborado uno, por lo que facilitó la construcción entre la población participante. Se enfatizó que en ocasiones es más sencillo escribir el reglamento que cumplirlo, por lo que entre todos y todas tienen que trabajar para hacerlo válido y cumplir en su totalidad para lograr una mejor convivencia y mantener un ambiente de respeto y tolerancia.

Reflexiones finales.

A la luz de los resultados de la implementación del programa de intervención educativa se identificó la disposición, colaboración, participación e interés de la población participante en cada actividad propuesta. Se reconoció la importancia de proporcionar herramientas sociales y de convivencia a la población estudiantil que conduzca al autoconocimiento, al respeto y reconocimiento de sus compañeras y compañeros, valorar y reconocer sus habilidades y áreas de oportunidad de todas y

todos; así como a desenvolverse socialmente dentro y fuera de la escuela. Durante el desarrollo de las actividades se identificó que el profesorado implementa en menor medida actividades y/o estrategias áulicas que estimulen el desarrollo de habilidades sociales, lo que conduce a la necesidad de fortalecer este tipo de acciones pedagógicas en beneficio de toda la comunidad escolar generando ambientes inclusivos y libres de discriminación y/o exclusión.

Es esencial enfocar los esfuerzos en el fortalecimiento de las habilidades sociales ya que esto proporciona herramientas necesarias para una mejor convivencia, mayor oportunidad de desarrollo e inclusión social. Al hacerlo, estamos generando un impacto positivo en la vida de cada uno y una que integra un aula, así como en la comunidad en general. Concluimos que el eje central para fortalecer habilidades sociales en la población estudiantil es conocer a profundidad a cada estudiante, así como los contextos donde se desenvuelven. Sin lugar a duda, es un gran desafío para el profesorado porque refleja la necesidad de abordar aspectos fundamentales de la educación más allá de la transmisión de conocimientos académicos. Por tanto, consideramos que la educación es un proceso integral que promueve el desarrollo de habilidades sociales, así como el fomento de competencias necesarias para el éxito en la vida cotidiana de la población estudiantil.

Referencias

Benítez Muñoz, J. L., Tomás De Almeida, A. M., & Justicia Justicia, F. (2007). La liga de alumnos amigos: desarrollo de las habilidades sociales del alumno para prestar apoyo socioemocional. *Anales de*

- Psicología / Annals of Psychology*, 23(2), 185–192. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/22461>
- Caballo, V. (2005). *Manual de Evaluación y Entrenamiento de las habilidades sociales*. (6ª Edición). Siglo XXI.
- DOF (2019a). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 30, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. Comisión Permanente del Honorable Congreso de la Unión.
- García y Méndez. (2017). El entrenamiento en habilidades sociales y su impacto en la convivencia escolar dentro de un grupo de primaria. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, Vol. 16(30).
- Guerrero, L. y Padilla, M. (2017). Habilidades sociales y comunicativas a través del arte en jóvenes con trastorno del espectro autista (TEA). *Estudios Pedagógicos*, XLIII (2), 47–64. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173553865003.pdf>
- Lacunza, B. y González, C. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, XII(23), 159–182.
- Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C., y Álamos, P. (2013). *Aprendizaje socioemocional en estudiantes de quinto y sexto grado: presentación y evaluación de impacto del programa BASE*.
- Monjas, M. (1996). *Programa de Enseñanza de Interacción Social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.
- Monjas, M. y González, B. (1998). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://doredin.mec.es/documentos/008200120100.pdf>
- Oros, L. y Fontana, A. (2015). Niños socialmente hábiles: ¿cuánto influyen la empatía y las emociones positivas? *Interdisciplinaria*, 32 (1).
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre educación para todos*. Jomtien, Tailandia.

Capítulo VII

El cómic y la realidad virtual con videos de 360° para fomentar la lectura en estudiantes que presentan la condición de dificultades severas de aprendizaje

Kevin Joseph Salazar García.

Luis Valladares Ríos,

Esteban Núñez Sánchez

Introducción

Las dificultades severas de aprendizaje son unas de las principales barreras para la participación más común en las aulas regulares de primaria; que pueden causar bajo rendimiento escolar y en algunos casos propiciar la segregación. El empleo del cómic y la realidad virtual con video de 360° como una herramienta pedagógica digital fomenta el interés por leer; al ejercitar la memoria visual y la decodificación de palabras de forma significativa en los estudiantes con dificultades severas de aprendizaje. El enriquecimiento multimedia de las lecturas con el empleo de dispositivos tecnológicos móviles en los entornos virtuales de aprendizaje propicia la creatividad y el pensamiento crítico en los lectores. Al utilizar la realidad virtual con los videos de 360° se crea significado de hechos escritos con apoyo multimedia en una frase dentro del cómic; los y las estudiantes con dificultades severas de aprendizaje experimentan una realidad virtual guiada por el docente de grupo.

En esta investigación se indaga la percepción de un grupo focal de cinco estudiantes de cuarto grado de primaria con dificultades severas de aprendizaje durante el proceso de lectura inmersiva empleando los cómics con videos 360° en la virtualidad como un acto de comprensión del mundo, utilizando apoyos multimedia como el sonido, imágenes y la lectura enriquecida sobre temas significativos y de interés para los y las estudiantes de primaria. Los contenidos del programa sintético se ajustaron con base a las necesidades escolares, del aula y de cada estudiante considerando los resultados del examen diagnóstico en el estudio focal.

El acompañamiento de los estudiantes para la fomentar la lectura de los cómics enriquecidos con videos de 360° promovieron el interés en leer y poner a prueba sus conocimientos de saber, ser y conocer el significado de las palabras por el contexto de la historia y la interacción con los videos de 360° entre los personajes, imágenes y sonidos. La metodología empleada sigue el enfoque cualitativo, fenomenológico, de un grupo focal de cinco estudiantes con dificultades severas de aprendizaje de cuarto grado de la escuela primaria. Empleando los instrumentos del diario de campo y la escala de Likert para la recolección de lo observado sobre el fenómeno investigado de la experiencia lectora del cómic enriquecido con realidad virtual empleando los videos 360° con el visor de cartón o cardboard con la finalidad de fomentar la experiencia lectora para las nuevas generaciones de lectores más apegados a entornos enriquecidos con multimedia.

Los y las estudiantes de la primaria donde se intervino la investigación tienen cierta fascinación por los dispositivos digitales y virtuales con el que interactúan constantemente en

sus tiempos libres, por lo que se podría considerar dicho interés, para fines educativos, motivándolos en adquirir el gusto por la lectura empleando dichos objetos tecnológicos. Al desarrollar y elaborar los cómics con material atractivo y significativo a sus preferencias lectoras y contextos vivenciales para fomentar la lectura inmersiva; se logra atraer la atención de los estudiantes con dificultades severas de aprendizaje, desde una perspectiva didáctica con el que los y las estudiantes de primaria utilizan esos dispositivos tecnológicos para aprender leyendo.

La lectura es un proceso mental de decodificación de mensajes durante la interacción con los cómics en físico, digital y virtual. Rita (2012) refiere al lector como al que lee, descifra un código que interacciona con él y produce sentidos diversos en las interacciones e intersecciones múltiples con el mundo e interactúa con el texto para adquirir conocimiento. Para poder conseguir este proceso lector, se deben considerar los gustos, conocimientos previos e intereses de los y las estudiantes de primaria para la elaboración de las temáticas en los cómics y poder acercar la reflexión de problemas con el empleo de valores para generar la intención de autoaprendizaje y provocar el interés por la lectura. Con esto se beneficia no solo a los y las estudiantes con dificultades severas de aprendizaje por la falta de consolidación, sino que se conoce el grado de interacción que se logra con la lectura inmersiva para generar una concepción e interpretación del mensaje escrito vinculado con las imágenes, sonidos y movimiento. Como se emplea con los estudiantes con una discapacidad intelectual al retomar los sistemas de Bliss y Minspeak que empleando símbolos que se parecen a las palabras o combinación de

pictogramas (Vega y de la Peña, 2017) se logra la memoria visual como un proceso prelingüístico para el desarrollo de habilidades comunicativas y aprendizaje de sistemas aumentativos o alternativos de comunicación.

La percepción visual es un canal privilegiado que precede al aprendizaje de la lectura, según Rita (2012), Pino y Bravo (2005) argumentan que el gesto de mirar y observar permite un grado de reconocimiento de características ortográficas y de los signos gráficos que se traducen en un tipo de experiencia que establece relaciones con las personas y con los sentidos. Este proceso de leer con los ojos puede considerarse un entorno inmersivo de enriquecimiento neurosensorial de memoria visual, que permite que los estudiantes que atiende la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) consoliden el gusto por la lectura y refuercen sus conocimientos y aprendizajes de sus clases regulares con la memoria visual.

De esta manera, durante la interacción de los cómics enriquecidos con los videos de 360° los lectores desarrollan habilidades, experiencias y estrategias de comprensión lectora literal, inferencial y hasta crítica al emplear la memoria sensorial. Citando a Ballesteros (1999) en Vega y de la Peña (2017), al leer los cómics con los videos en 360° se emplea la memoria ecoica por vía auditiva, memoria declarativa sobre acontecimientos; y episódica ligada a las vivencias y a un contexto concreto de la historia leída y vivenciada en los videos de 360°. Estos procesos neurológicos memorísticos donde intervienen la amígdala, hipocampo, corteza rinal, lóbulo frontal, lóbulo parietal, diencéfalo, cerebelo y ganglios basales (Redolar, 2014 citado en Vega y de la Peña, 2017), favorecen la actividad neuronal por medio de generar el interés y gusto por la lectura.

Al realizar un sondeo con los estudiantes se identificó que los y las estudiantes no querían leer porque se les hacía muy tedioso y abrumador ver tantas palabras y siempre platicaban acerca de juegos de video, series de televisión, memes y cosas que solo veían en sus dispositivos móviles. Con lo anterior se plantearon las siguientes preguntas de investigación para conocer el impacto de la lectura del comic en la realidad virtual en estudiantes que experimentan dificultades severas de aprendizaje ¿Cómo el cómic en la realidad virtual ayuda a fomentar la lectura? y ¿Cuál es la experiencia lectora de los cómics en la realidad virtual?

De esta manera, al diseñar los cómics y presentarlos de una forma atractiva con el empleo de la computadora y los videos 360° en el visor de cartón por medio de un dispositivo celular. Se pone en práctica la de los comics y enriquecidos con videos de 360° para el aprendizaje; desarrollando en los y las estudiantes un conocimiento vivencial a partir del uso e implementación de lecturas interactivas en las aulas; logrando así, la construcción de un conocimiento inclusivo y diferenciado a la dificultad o barrera para el aprendizaje y la participación del estudiantado.

El objetivo general de esta investigación es implementar el cómic en la realidad virtual para fomentar la lectura en estudiantes de cuarto grado de primaria que experimentan dificultades severas de aprendizaje. Teniendo como objetivos específicos: a) Diseñar cómics para estudiantes de cuarto grado de primaria que experimentan dificultades severas de aprendizaje para fomentar la lectura en la virtualidad; b) Enriquecer los contenidos de los cómics con plataformas de video 360° en YouTube empleando el cardboard para fomentar

la lectura de los y las estudiantes de cuarto grado de primaria que experimentan dificultades severas de aprendizaje; y c) Valorar el impacto pedagógico de los cómics para fomentar la lectura en estudiantes de cuarto grado de primaria que experimentan dificultades severas de aprendizaje en la lectura en un entorno virtual.

Los y las estudiantes del grupo focal en esta investigación se agobian con las lecturas extensas y muestran una escasa fluidez lectora, por lo que se les puede entender cierta parte de lo que leen, pero se les complica en ocasiones al querer transmitir sus ideas y formularlas para que estas tengan coherencia. Esta situación les ocasiona segregación por los compañeros de clase, por lo que tienen que ser atendidos por la Unidad de Servicios y Apoyo a la Educación Regular (USAER) del plantel. De acuerdo con lo anterior mencionado se podrá valorar el impacto que genera la lectura enriquecida con el uso de tecnologías inmersivas o digitales.

El cómic según Gutiérrez (2006 en Jiménez et. al. 2020) emplea la secuenciación, elaboración de guion y lenguaje visual con aspectos del lenguaje, viñetas, globos de comunicación y dinamismo con valor icónico verbal que las convierte en un modo de lectura atractivo para todas las edades y en una fuente motivadora para los niños de Educación Infantil y Primaria se pueden encontrar muchas afinidades entre el cómic y otros géneros artísticos como la literatura o el cine.

Barrero (2002) y Ortiz (2009 en Paré, y Soto-Pallarés, 2017) explican que, el empleo del cómic promueve de forma pedagógica el estímulo de la creatividad, el fomento del aprendizaje, la alfabetización del lenguaje verbo icónico y el papel de ventana al mundo. Permitiendo trabajar la comprensión lectora, facilitando

la concentración, establecer un propio ritmo de lectura, trabajar la ortografía y un idioma, hasta despertar la actitud crítica con la interpretación de la información contenida en los medios audiovisuales. Facilitando una comprensión de la realidad social, cultural y ética del entorno o contenido al que se está tratando. El cómic es una herramienta literaria apta no solo para los alumnos con alguna barrera para el aprendizaje y la participación social, sino que también para todos los estudiantes, teniendo, así como apoyo a la realidad virtual para motivar y atraer a los estudiantes al maravilloso mundo de la lectura inmersiva. Al promover en los docentes despiertan la curiosidad o gusto por la lectura, como lo comenta Bombini (2019) sobre la lectura en la multimodalidad favorece a las interfaces complejas, donde letras, ilustraciones, fotos, imágenes en movimiento, sonidos y símbolos se articulan de manera interactiva para el trabajo en el aula.

Es por ello que, el docente debe buscar la mejor manera de presentar una buena lectura y más cuando hablamos de alumnos de cuarto grado de primaria, lo que menos quieren es tener una lectura saturada de párrafos y aún más importante cuando hablamos de los alumnos que experimentan algún tipo de barrera de aprendizaje, ya que para estos es más difícil y agobiante ver muchos párrafos los cuales en la mayoría de casos no podrán leer toda la lectura, es por ellos que debemos mostrarles el lado divertido de leer a través de viñetas las cuales echan a volar aún más la imaginación del lector.

Comentando a Levis (2008 citado en García et. al. 2014), la realidad virtual cuenta con tres fases:

- Pasivo. Es el entorno virtual en el que se puede ver, oír y quizá sentir lo que sucede. El entorno puede moverse, lo

que da sensación de movimiento; sin embargo, no es posible controlar ese movimiento.

- Exploratorio. Son sistemas que permiten desplazarse por un entorno virtual para explorarlo; entre las aplicaciones que se encuentran en esta categoría están los museos virtuales y paseos arquitectónicos, como el presentado en este artículo.
- Interactivo. Este sistema permite experimentar y explorar el entorno, además de modificarlo (p. 81)

Debemos considerar los gustos de las generaciones actuales para elaborar las temáticas de los cómics que motiven a leer y crear la curiosidad de vivenciar una experiencia virtual al ir leyendo, escuchando y visualizando la trama con el uso de la creatividad, fantasía y la ciencia ficción vinculada con la realidad. Y qué papel tiene la virtualidad para emplearla en los entornos de aprendizaje, donde debemos considerar los gustos de los lectores y acoplarlos a las planeaciones.

Según Mendoza (2016 citado en Vera, 2003) nos dice que la utilización de modelos virtuales permite obtener un sentido del espacio 3D del que carece cualquier otro sistema de representación gráfica. Además, se trata de una tecnología bastante intuitiva en cuanto a su uso y que consigue facilitar la explicación de conceptos complejos o abstractos. Por lo tanto, como se puede corroborar que la realidad virtual enriquece las actividades que se dan en las aulas es evidente que entre esas actividades está la lectura, cuya finalidad de esta investigación es enriquecer el proceso y así poder atacar uno de los principales problemas educativos que tiene la escuela.

Se pretende ayudar dándoles una motivación a los y las estudiantes del plantel para que así estos tengan el interés de aprender a leer de una manera totalmente distinta a la que están acostumbrados y que puedan escribir sus propias historias y trasladarlas a realidad virtual.

La metodología sigue el enfoque cualitativo, con un diseño fenomenológico, descriptivo con un grupo focal de cinco estudiantes con dificultades severas de aprendizaje de cuarto grado de primaria. Para la recolección de la información se emplea: el diario de campo y la escala de Likert sobre la experiencia lectora del cómic en digital y en los videos 360° con el visor de cartón. El formato que se presentó al grupo focal a estudiantes de cuarto grado de primaria que presentan dificultades en la lectura, fue relacionado con el cómic enriquecido en la realidad virtual con videos 360° previamente seleccionados de YouTube y vinculados con un cómic, con la finalidad de conocer la experiencia digital de las nuevas generaciones de lectores más apegados a entorno enriquecidos con multimedia.

Para llevar a cabo esta investigación cualitativa se consideró la reflexión de la realidad de los participantes bajo el enfoque fenomenológico para comprender el grado de interacción del grupo de estudiantes con las lecturas del cómic enriquecido con los videos 360°. La Fenomenología de Husserl es un modo de ver las cosas en este mundo vivido con su propio significado (Guardián-Fernández: 2007). Con el que se podrá obtener los suficientes datos para sustentar lo que los estudiantes están viviendo desde la experiencia de leer en entornos digitales con validez y confiabilidad para la aplicación de instrumentos en la descripción del fenómeno lector de la investigación en el aula.

El diario de campo citando a Guardián-Fernández (2007) relata y describe las sensaciones de los, acontecimientos, eventos e interacciones de los sucesos que permiten comprender la situación o el comportamiento del grupo. Con la finalidad de registrar y describir los acontecimientos y acciones de las impresiones vividas del observador durante el transcurso de la intervención de la aplicación de los comics en la realidad virtual enriquecidos con los videos 360 con la finalidad de reflexionar sobre el impacto de la lectura inmersiva por medios digitales. Elaborando un registro durante las sesiones de intervención. Los instrumentos a emplear para interpretar la realidad de los estudiantes de segundo de primaria con dificultades de aprendizaje se diseñó el instrumento la escala de Likert para analizar el impacto de la lectura de los cómics en la realidad virtual con los videos 360° durante las lecturas inmersivas. Este método de recopilación de datos establece cinco preguntas de análisis por semaforización. Empleando los colores para responder a los cuestionamientos de ¿Qué tanto te gustó el cómic? ¿Qué tanto miedo te dio entrar en la realidad virtual? ¿Qué tan seguro te sentiste usando la realidad virtual? ¿Qué tanto te gustó la clase de hoy? ¿Qué tanto volverías a usar la realidad virtual?

Los cómics en la virtualidad se realizaron después de cada intervención, una vez a la semana durante cuatro sesiones con duración de 60 minutos como estrategia didáctica para fomentar la lectura durante un mes a manera de secuencias didácticas siguiendo el espiral de investigación acción con los dispositivos móviles, el visor cardboard, la computadora y el proyector para armonizar un espacio virtual para la lectura inmersiva; para que así, puedan hacer la lectura más enriquecedora, llamativa

significativa y de alto impacto. A continuación, se narran los resultados registrado en el diario de lo ocurrido durante la intervención con el uso de los comics y los videos de 360°:

En la etapa de personalización del visor de cartón los alumnos se mostraron bastante emocionados y dispuestos a participar en usar los cardboard. Se le entregó a cada uno de los participantes para su personalización; cada estudiante lo modificó a su gusto, dibujando a mano y utilizando sus lápices, colores, plumones y calcomanías por cada uno de los cinco alumnos y crear sentido de pertenencia con los visores de cartón (cardboard) y reducir el miedo de usarlos o manipularlos. Durante este proceso los alumnos preguntaban acerca de ¿cómo es que se usan?, ¿qué se puede ver?, ¿cómo se ve?, ¿cuánto tiempo se pueden usar?; por lo que fueron respondidas. Una vez que los alumnos terminaron la personalización de los cardboard se les pidió a cada uno que mostrara su obra y nos explicara a todos porque lo hicieron de esa manera. Al comienzo ningún alumno quería por pena o vergüenza, así que el docente en formación comenzó a mostrar el suyo de esta manera los alumnos tendrían un poco más de confianza porque después ellos mismos empezaron a compartir sus obras.

En la segunda sesión. Se utilizó el cómic: La vida del mar, (autoría propia); en donde los y las estudiantes se mostraron bastante entusiasmados y dispuestos a participar en la actividad al igual que la semana pasada. El salón se acomodó para poder disfrutar de los cómics; una vez acomodados todos los estudiantes tomaron asiento y por turnos comenzaron a leer. Al principio se portaron de una manera pacífica y sin alterar el orden, pero después de unos minutos se empezaron a comportarse de mala manera y a burlarse de cómo leían, y

a preguntarse cuándo usarán los cardboard, para ello se les dijo que usarían los cardboard de manera respetuosa y colaborativa para seguir leyendo. Los y las estudiantes mostraron aprobación y gusto por este modo de lectura enriquecido con imágenes, quedando motivados por continuar leyendo el cómic. Una vez que terminaron de leer el cómic se utilizó el cardboard personalizado y un celular con datos de internet para poder visualizar los videos 360° en la realidad virtual.

Respecto a la tercera sesión se utilizó el cómic de los astronautas valientes, (autoría propia); en esta ocasión se les asignó un personaje, por lo que tendrían que estar atentos para poder hablar e interpretarlo, de este modo estaban más atentos y sumergidos en la historia. Esta historia les agradó y se lo tomaron de una buena manera, al punto que se pusieron muy contentos. La dinámica fue la misma que la de la vez pasada un alumno utilizaba el celular y su cardboard y los demás contestaban la escala de Likert empleando los datos de internet del docente aplicador. Los y las estudiantes se mostraban emocionados por ver el video de realidad virtual 360° en sus cardboard personalizados. Aunque una estudiante se mostró temerosa al ver el video del espacio exterior, porque decía que le daba miedo pues este es muy oscuro, se optó por mostrar el video de la realidad virtual en la computadora y después el docente aplicador preguntó si quería intentarlo con la realidad virtual en el cardboard. Después de hacer la gestión pertinente la estudiante acepta de terminar de ver el video 360° del espacio exterior en el visor, por lo que expresó que ya no le daba tanto miedo.

En la cuarta sesión: En esta última sesión se usó el cómic: salvaje, (autoría propia); los y las estudiantes venían motivados

y con entusiasmo para leer el nuevo cómic, al igual que en las demás sesiones, el salón se adecuó para que pudieran ver el cómic proyectado en la computadora y disfrutarlo más. Durante la lectura de los cómics en la computadora y en el cardboard, mostraron un buen comportamiento y una leve mejoría en la lectura ya que podían leer algunas sílabas y sus demás compañeros se apoyaron demostrando un avance. El docente aplicador resolvía estaba pendiente de los y las estudiantes que tenían puesto del visor de cardboard viendo el video 360° del comic, para evitar algún accidente o mareo.

Al diseñar los cómics para los y las estudiantes de cuarto grado de primaria que experimentan dificultades severas de aprendizaje se laboraron de manera sencilla con textos cortos, palabras significativas para ellos, y enriquecidos con ilustraciones llamativas, agradables a la vista, con colores llamativos, sonidos e imágenes propició el interés y el gusto por la lectura al querer leer más. Para reforzar los aprendizajes de la lectura y enriquecer los contenidos de los cómics con plataformas de video 360°; se consideraron videos en YouTube empleando el cardboard para fomentar la lectura.

Con los alumnos que se trabajó en esta investigación tomaron muy bien esta tecnología ya que les encantaba el momento en que se tenían que usar los cardboard, en ocasiones los alumnos se impresionan y se emocionan con los videos 360°, ya que no podían creer que estaban viendo el fondo del mar y sus animales o salir al espacio en un cohete espacial. Con ello los y las estudiantes tenían aprendizajes significativos los cuales disfrutaban en cada clase y es esto último que se busca, el disfrute de aprender mientras se divierten. Con el apoyo de la realidad virtual se puede enriquecer la lectura

para provocar la memoria con ilustraciones llamativas, sonidos envolventes y sensaciones que permiten vivenciar experiencias para propiciar la comprensión lectora literal, inferencial y crítica con lo que adquirirán saberes y aprendizajes significativos, utilizando las tecnologías por medio dinámicas interactivas de lectura inmersiva haciendo que el alumnado muestre interés en aprender a leer de una forma atractiva y vivencial. Al relatar en la escala de Likert sobre lo ¿que más les gusto, que no les gusto? y ¿qué es lo que quisieran experimentar en la realidad virtual? Los resultados arrojaron que debe existir una familiaridad de los lectores con ese entorno digital con el que interactúan al leer en espacios inmersivos de una manera más divertida y significativa.

Lo que se busca es que, los estudiantes con dificultades severas de aprendizaje se motiven por leer y quieran aprender mediante la indagación y la curiosidad de saber que hay más allá de su comunidad y aprender del mundo en el que viven; y porque no, saber de lo que hay más allá de nuestro planeta. La función docente es el de alentar a los alumnos en épocas donde la tecnología domina las mentes de los más pequeños y no tan pequeños. Por lo que podría ser más fácil si usamos esa dependencia de la tecnología a favor de la educación e innovando esta misma, utilizando los recursos que nos brindan las TIC y adaptarlas a las aulas diferenciadas, especiales y regulares, para impulsar a los estudiantes de una manera que a ellos les guste.

La lectura del comic al estar diseñado de una manera atractiva, con el uso de colores, dibujos, frases cortas y personajes atractivos a la edad de los lectores sé favoreció el interés por leer. Y después por ver el cómic en un video de 360°,

permitió vivir una experiencia inmersiva al escuchar y observar a esos personajes en otros ambientes enriquecidos con sonidos y movimiento. Creando una percepción visual aumentativa o alternativa para emplear sus sentidos en dar significado a las palabras, signos ortográficos y símbolos en la lectura con la memoria ecoica, declarativa y episódica ligada a la comprensión del tema analizado en los cómics.

El cómic permite una lectura más dinámica y llamativa para los alumnos o personas que pueden agobiarse con muchos párrafos, esto servirá para que los y las estudiantes que están en proceso de consolidar la lectura, lo logren de una manera más sencilla, ya que estos al ser hechos para entretener, el docente puede hacerlos y subir la dificultad de la lectura, de esta manera tendrán ese reto constante para seguir fortaleciendo su lectura. Al tener que diseñar de manera específica para los alumnos de cuarto grado y con dificultades severas de aprendizaje es necesario tomar en cuenta que los cinco alumnos con lo que se trabajaron no tenían exactamente el mismo nivel de lectura, se tomó la estrategia de darle a cada uno un personaje y adecuar sus diálogos acordes a las necesidades de los y las estudiantes.

Reflexiones finales

El objetivo del empleo del cómic en clase no es reemplazar a los libros tradicionales, la verdadera meta es que los alumnos tengan una clase a la semana donde estos puedan disfrutar de otra manera la lectura y enriquecerla con los videos de 360° u otros en realidad virtual. Al lograr el interés del alumno se consigue que estos con el tiempo vayan fortaleciendo y desa-

rrollando nuevas habilidades, así como conocimientos ya sean académicos o sociales, por ello tendrán un gran desempeño en las aulas, así como una disminución en sus dificultades severas de aprendizaje permitiendo llevar a los alumnos a la inclusión social. Si la barrera no fuese eliminada, sus compañeros notarían un cambio, con lo que con el tiempo se darán cuenta que también tienen las habilidades para lograr las mismas actividades que el resto del grupo. También es útil escoger de manera adecuada temas de interés para los y las estudiantes, con la finalidad de diseñar los cómics y los entornos virtuales con los videos 360° de YouTube y hasta entornos virtuales de interacción virtual para que estos realmente tengan ese impacto de enriquecimiento. Además, hay que verificar y cuidar el tipo de lecturas y recursos virtuales adecuadas a la edad de los y las estudiantes. Para ello se podría optar por utilizar plataformas educativas que permitan cuidar el tipo de contenido virtual empleado, entre ellas se puede mencionar los recursos virtuales de la plataforma llamada Cospaces.io; firefox reality, entre otras, las cuales son una herramienta educativa que tiene varios escenarios interactivos, que, con el equipo adecuado, como lo podrían ser los visores Meta Quest en sus versiones, generan una mejor interacción virtual o inmersiva de la lectura.

Para futuras investigaciones se recomienda apoyarse de aplicaciones de diseño de imagen , sonido y video que utilicen la inteligencia artificial generativa para adecuar los cómics al nivel de cada uno de los y las estudiantes para crear un perfil de usuario que le permita crear su personaje con el que tendrá que ir avanzando en su proceso de adquisición de habilidades lectoras para cada uno y con el tiempo ir incrementando la dificultad, por ello se recomienda hacer los cómics manualmente

con apoyo de páginas web o aplicaciones que ayuden a realizar estos cómics y les facilite aún más el trabajo al docente a la hora de elaborarlos para enriquecerlos con videos e ilustraciones llamativas y coloridas de forma inmersiva o virtual.

Referencias

- Bombini Gustavo (2019) *Didáctica de la lectura y la escritura y multimodalidad* Centro de Estudios en Diseño y Comunicación (2019). pp 71-79 ISSN 1668-0227 Consultado en: <https://www.scielo.org.ar/pdf/ccedce/n72/1853-3523-ccedce-72-69.pdf>
- García Reyes, C., Valdovinos Rosas, R. M., Salgado Gallegos, M., Alejo Eleuterio, R., & Muñoz Jiménez, V. (2014). Realidad virtual y entornos virtuales como apoyo al acercamiento universidad-comunidad: el caso de la Facultad de Ingeniería de la UAEMex. *Apertura*, 6(1), 76-85. Consultado en: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/520/358>
- Gurdián-Fernández Alicia (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC), Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI). San José, Costa Rica. ISBN 978-9968-818-32-2 Consultado en: <https://ice.ua.es/ar/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf>
- Jiménez Arriagada, V., Bañales-Faz, G., & Lobos-Sepúlveda, M. T. (2020). Investigaciones del cómic en el área de la didáctica de la lengua y la literatura en Hispanoamérica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(85), 375-393. Consultado en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v25n85/1405-6666-rmie-25-85-375.pdf>
- Paré, C., & Soto-Pallarés, C. (2017). El fomento de la lectura de cómics en la enseñanza de las lenguas en Educación Primaria. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 16(1), 134-143. Consultado en: https://www.revistaocnos.com/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2017.16.1.1300/109
- Pino, M., & Bravo, L. (2005). La Memoria Visual Como Predictor del Aprendizaje de la Lectura. *Psykhé*, 14(1), 47-53. Consultado en: <http://dx.doi.org/10.4067/S071822282005000100004>

- Rita Gomes, A., (2012). Lectura de imagen y aprendizaje significativo. Hachetetepe. *Revista científica de educación y comunicación*, (4), 137-146. Consultado en: <https://revistas.uca.es/index.php/hachetetepe/article/view/6371/6473>
- Vega Guerra, J., & de la Peña Álvarez, C. (2017). Comunicación y memoria visual en escolares con discapacidad intelectual. Una relación clave para la intervención. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, (17), 179-197 Consultado en: <https://publicaciones.lasallecampus.es/index.php/INDIVISA/article/view/237/682>
- Vera, G., Ortega, J., and Burgos, M. (2003). La realidad virtual y sus posibilidades didácticas. *Etic@ Net*, 2:273-293. Consultado en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6871642.pdf>

Capítulo VIII

La oferta formativa para el logro de prácticas inclusivas de docentes de educación básica.

Héctor Miguel Sánchez Anguiano

Introducción

En el Sistema Educativo Nacional se impulsan programas y acciones para avanzar hacia una educación inclusiva en todos los niveles educativos. La educación inclusiva implica la reestructuración de políticas, culturas y prácticas docentes orientadas al logro del aprendizaje de todos los estudiantes, así como el involucramiento de toda la comunidad (Flores et al. 2017). En México, el planteamiento de la educación inclusiva está referido, desde el ámbito legal y normativo, en diversos documentos tales como la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva y, recientemente, en el Plan y programas de educación básica 2022.

Uno de los aspectos centrales en la implementación de la inclusión educativa se relaciona con las prácticas inclusivas de los docentes; estas prácticas se refieren a lo que hace el profesorado para lograr el desarrollo integral de sus estudiantes (Fernández, 2013) y se caracterizan por buscar el aprendizaje y la participación de todos los alumnos en la educación regular, con particular atención a aquellos niños y jóvenes vulnerabilizados (Calvo, 2013; Márquez y Andrade, 2020). Aun cuando la educación inclusiva y las prácticas inclusivas se consideran

desde hace décadas, en diferentes referentes legales en el ámbito nacional, los estudios de Arzate (2018) y García (2018) muestran que la inclusión como práctica cotidiana aún no se logra en las escuelas mexicanas. Una de las premisas que ayudan a comprender este problema es que, las políticas educativas se introducen a las escuelas formuladas como textos y discursos, pero son los actores escolares quienes las desarrollan (Solis y Tinajero, 2022), por ello, para lograr la educación inclusiva es fundamental impulsar transformaciones esenciales, tanto en los saberes del docente, como en la práctica en el aula (Calvo, 2013; Cisternas y Lobos, 2019).

De acuerdo con Márquez y Ramos (2023), frente a estos retos es indispensable pensar en diversas acciones, una de ellas corresponde a la formación del profesorado. Para comprender la forma como operan las políticas de formación continua en México en la actualidad, es necesario hacer mención de dos referentes: el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP, Tipo Básico y la Estrategia Nacional de Formación Continua (ENFC); ambos regulados por la Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica (DGFC) de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Desde el 2014, el PRODEP se creó con la intención de articular esfuerzos para la profesionalización docente. En la normatividad del PRODEP (DOF, 2024) se estipula la regulación de los recursos para cada ejercicio fiscal que se otorgan a los gobiernos estatales para atender la formación continua, se indican las acciones y responsabilidades correspondientes a las autoridades de los distintos niveles, así como los montos para distribuir el presupuesto y las líneas para el ejercicio de

los recursos. Por su parte, la ENFC es el documento rector que establece las orientaciones, prioridades y líneas de acción para lograr los objetivos de formación continua en educación básica. Desde este referente, la formación continua de los profesores es definida como “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” (SEP, 2024, p. 3). La ENFC considera también los mecanismos para la operación de la formación continua en las entidades federativas, la organización de la formación y las orientaciones para elaborar la Estrategia Estatal de Formación Continua (EEFC) correspondiente a cada entidad federativa, en congruencia con las orientaciones para el ejercicio del recurso del PRODEP. Con los lineamientos considerados en la ENFC y las 32 EEFC del país, se abre paso a un escenario en el que las entidades federativas cuentan con sus propios programas de formación continua, en coexistencia con los programas federales. Por lo anterior, se reconoce que, en México no hay una política única sobre formación continua, pues se expresa en múltiples proyectos que las autoridades educativas federales y estatales desarrollan (Sandoval, 2021). Por ello, para comprender cómo operan los programas de formación de maestros en servicio de educación básica en México, es necesario contemplar la posibilidad de encontrar panoramas diversos de una entidad federativa, a otra.

Estudios previos sobre la formación docente en este tema (Calvo, 2013; Elías, et al. 2021; Castillo, 2021) coinciden en que se requieren programas que brinden acompañamiento a las prácticas docentes. Hurtado et al. (2019) concluyen que es

necesario que los programas de formación continua esclarezcan conocimientos sobre inclusión educativa y orienten sobre cómo utilizar las herramientas del aula y de la escuela para tal finalidad. Sevilla, Martín y Jenaro (2018) muestran que la actitud de los profesores hacia la educación inclusiva está más influenciada por los procesos de formación que reciben, que por su edad. Este análisis de estudios previos permitió vislumbrar la estrecha relación entre los procesos de formación continua y las prácticas de inclusión en el aula, por ello, se consideró de interés conocer la oferta formativa que se ha brindado en años recientes a los docentes de educación básica frente a las necesidades y demandas de la educación inclusiva. Para atender a este propósito se formuló la pregunta de investigación: ¿Cómo es la oferta formativa para favorecer prácticas inclusivas, que brindan las autoridades educativas a los docentes de educación básica en México?

Metodología

Para responder a la pregunta de investigación se llevó a cabo un estudio de alcance exploratorio (Flick, 2007). Se realizó un análisis documental que implicó un proceso sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información (Morales, 2015) acerca de la oferta formativa para las prácticas inclusivas de docentes en servicio de educación básica. El corpus documental se conformó por las EEFC correspondientes al 2023, que fueron elaboradas por las AEL en las 32 entidades del país. La información de tales documentos fue el foco del presente análisis, particularmente, la sección denominada *Intervenciones formativas y*

acciones de formación a implementar. Para el análisis documental se adaptaron las etapas metodológicas propuestas por Peña y Pirela (2007), mismas que se describen a continuación:

a) Selección de documentos y su organización

Se establecieron como documentos de revisión la última versión de la EEFC de cada entidad, pues en ellas se plasman las principales acciones de formación continua proyectadas por las autoridades educativas locales. Se delimitó la revisión de documentos del 2023 porque corresponden a las versiones más recientes publicadas por la autoridad educativa federal. Para la consulta de datos, su sistematización y el análisis de los resultados se adaptó la ruta metodológica seguida en el estudio de Vázquez, et al., (2011):

1. Recuperación de la información. Se consultaron las EEFC -2023- correspondientes a cada entidad, en la página web oficial de la DGFC de la SEP.
- 2.- Organización de los textos. Se construyó una base de datos con la información referente a los programas de formación ofertados a los profesores de educación básica de cada entidad. Se registraron como unidades de análisis: nombre del programa, tipo de dispositivo formativo, nivel educativo, modalidad, figuras educativas y el tipo de financiamiento.
- 3.- Codificación de la información. Se identificaron los dispositivos formativos relacionados con prácticas inclusivas, para ello, los códigos considerados fueron: inclusión, diversidad, adecuaciones curriculares,

ajustes razonables, atención diferenciada, barreras para el aprendizaje y la participación, discapacidad, trastornos, interculturalidad, género, población indígena, población migrante y jornalera, derechos humanos, discriminación, escuelas multigrado, rezago, abandono escolar y reprobación.

- 4.- Recontextualización de los datos. Se presentó la información a través de matrices descriptivas (Miles y Huberman, 1984) de los programas sobre prácticas inclusivas -por unidad de análisis- para caracterizar este tipo de oferta.

b) Reflexiones y conclusiones sobre el objeto de estudio

Esta etapa está integrada por un conjunto de procesos que organizan y representan la información seleccionada, con la intención de facilitar la incorporación de nuevas formas de comprender los datos (Peña y Pirela, 2007). El análisis de los datos consistió en el establecimiento de relaciones y comparaciones, para ello, se diseñaron reglas de códigos para la clasificación y caracterización de los programas de formación continua reportados en las EEFC. Finalmente, se interpretaron los datos mediante la búsqueda de patrones, temas y regularidades, así como contrastes e irregularidades que permitieron la construcción de las dimensiones de análisis de los textos, mismas que se presentan en el siguiente apartado.

Resultados

El panorama nacional: la formación continua para favorecer prácticas inclusivas

El panorama sobre la oferta de formación continua que se encontró en cada entidad federativa es muy diverso, pues responde a las necesidades detectadas a partir de un diagnóstico local. En la revisión de las EEFC se identificaron 1,327 programas de formación para docentes en servicio de educación básica, de ellos, 305 abordan temáticas relacionadas con la promoción de prácticas inclusivas, es decir, menos de una cuarta parte (23%). En la siguiente tabla se presenta la formación correspondiente a cada estado.

Tabla 1. Programas de formación continua sobre prácticas inclusivas en cada estado

Entidad	Programas de formación	Programas sobre prácticas inclusivas	Porcentaje
Zacatecas	7	0	0.0%
Morelos	62	6	9.7%
Nuevo León	19	2	10.5%
Coahuila	16	2	12.5%
Tlaxcala	22	3	13.6%
Yucatán	79	12	15.2%
Jalisco	18	3	16.7%
Colima	39	7	17.9%
Tamaulipas	122	22	18.0%
Michoacán	27	5	18.5%
Quintana Roo	27	5	18.5%
México	42	8	19.0%
Baja California Sur	25	5	20.0%
Guanajuato	20	4	20.0%
Chiapas	58	12	20.7%

Nayarit	58	12	20.7%
Sinaloa	55	12	21.8%
Sonora	54	12	22.2%
Media nacional 23%			
Hidalgo	17	4	23.5%
Durango	29	7	24.1%
Querétaro	63	16	25.4%
Campeche	39	10	25.6%
Ciudad de México	156	41	26.3%
Oaxaca	32	10	31.3%
San Luis Potosí	32	10	31.3%
Baja California	35	11	31.4%
Veracruz	35	11	31.4%
Guerrero	27	9	33.3%
Puebla	14	5	35.7%
Chihuahua	31	12	38.7%
Aguascalientes	25	10	40.0%
Tabasco	42	17	40.5%
Total	1,327	305	23%

Fuente: Elaboración propia, a partir de las EEFC 2023.

Se identificaron dos entidades cuya oferta formativa sobre temas de inclusión es del 40% -la mayor a nivel nacional- en proporción a la cantidad total de sus programas: Tabasco (40%) y Aguascalientes (40%). Once estados superaron la media nacional (23%) de programas de formación destinados a la inclusión; mientras que las entidades que igualaron la media nacional u obtuvieron un porcentaje menor fueron diecinueve, que representan a más de la mitad de estados del país. El único estado, cuya EEFC no cuenta con programas de formación relacionados con la inclusión educativa, es Zacatecas.

Las temáticas más recurrentes para la formación continua sobre prácticas inclusivas

Con la intención de identificar los temas que se abordan en esta selección de la oferta formativa, se asignaron códigos estableciendo relaciones y agrupaciones para construir una visión más detallada de las directrices que toma la oferta formativa destinada a los profesores de educación básica del país. En la siguiente tabla se presenta esta agrupación:

Tabla 2. Temáticas para la formación continua de prácticas inclusivas

Temática	Programas de formación	Porcentaje
Lenguaje inclusivo	46	15%
Principios generales de la educación inclusiva	38	12.4%
Perspectiva de género	37	12.1%
Pedagogía y didáctica del aula multigrado	34	11.1%
Discapacidad	28	9.1%
Práctica docente inclusiva	25	8.1%
Diversificación de la enseñanza	25	8.1%
Derechos Humanos	17	5.5%
Trastornos del neurodesarrollo	14	4.5%
Educación en contextos indígenas	11	3.6%
Evaluación para prevenir el abandono y el rezago escolar	9	2.9%
Barreras para el aprendizaje y la participación	7	2.2%
Interculturalidad	6	1.9%
Aptitudes sobresalientes	5	1.6%
Factores de riesgo en la adolescencia	3	0.9%
Total	305	100%

Fuente: Elaboración propia, a partir de las EEFC 2023.

La mayor parte de los programas de formación tratan sobre la promoción y uso del lenguaje inclusivo en diferentes contextos (15%). La oferta de este grupo se inclina a dispositivos formativos sobre el aprendizaje de la lengua de señas mexicana y

a la enseñanza y aprendizaje de lenguas indígenas (ralámuli, purépecha, hñöhhñö, náhuatl, yoremnokki, yo-kot'an, tenek y totonakú). La siguiente temática con mayor porcentaje es la relacionada con los principios de la educación inclusiva (12.4%). Los dispositivos formativos de este grupo abordan el reconocimiento y aprecio de la diversidad, así como la gestión de ambientes de aprendizaje para la participación de todos los alumnos. La perspectiva de género también es un tema recurrente (12.1%) y se ofrece desde diferentes aristas: sensibilización, igualdad de género, prevención y erradicación de la violencia de género, igualdad sustantiva, etc.

Los dispositivos formativos que se centran en los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos de educación multigrado representan el 11.1% de la oferta relacionada con la inclusión. Algunas de las temáticas principales son: planeación docente, metodologías para la enseñanza activa (proyectos), trabajo colaborativo y atención a la diversidad. La atención de alumnos con discapacidad representa el 9.1% de la oferta formativa para la inclusión educativa. De acuerdo a la frecuencia, las principales discapacidades que se abordan son: visual (7), intelectual (6), motora (5) y auditiva (4); también se propone el uso de las tecnologías para la atención de alumnos con discapacidad.

Otra temática recurrente refiere a las prácticas inclusivas de docentes de los diferentes niveles de educación básica (8.1%). Este grupo de dispositivos se caracterizan por centrar los procesos formativos en la promoción tanto de acciones, como de actitudes para favorecer la participación de todos los alumnos en el aula. Entre las herramientas pedagógicas que se proponen se encuentra el Diseño Universal para el Aprendizaje

(DUA), las metodologías activas para el desarrollo autónomo y la relación tutora.

La promoción de los Derechos Humanos es otra línea temática que es parte de la oferta nacional (5.5%). Las propuestas identificadas hacen énfasis en distintas temáticas abordadas desde el enfoque de Derechos Humanos: los derechos de las niñas, niños y adolescentes, la no discriminación, protocolos de actuación en las escuelas, la convivencia escolar y cultura de la paz, así como la prevención el acoso, maltrato y abuso sexual. Los Trastornos del neurodesarrollo (Pérez y Ruíz, 2022) se abordan dentro de la oferta formativa nacional (4.5%). Los dispositivos brindan estrategias para la intervención, seguimiento y evaluación de estos casos en educación básica, especialmente, del Trastorno de Espectro Autista, el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad y con menor frecuencia, la dislexia.

La educación en contextos indígenas tiene una limitada presencia en la oferta formativa (3.6%). Se encontraron espacios formativos para la atención a la diversidad, para el diseño y aplicación de estrategias didácticas, el uso de la tecnología, el fortalecimiento de la identidad, así como el aprovechamiento didáctico de prácticas culturales en dichos contextos. Los grupos temáticos menos representados en las EEFC son aquellos que buscan el abordaje de la evaluación para disminuir el abandono escolar y el rezago educativo (2.9%), la planeación didáctica y los ajustes razonables para alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (2.2%), la interculturalidad (1.9%), la identificación e intervención con alumnos con Aptitudes sobresalientes (1.6) y la atención de factores de riesgo en la adolescencia (0.9%).

El término “dispositivo formativo” hace referencia a la disposición de diversos elementos que se conjugan con una finalidad específica de carácter formativo (Albero, 2010). El tipo de dispositivo formativo depende de diversas características: duración, propósitos, tipo de organización de los contenidos y otros aspectos metodológicos. De acuerdo con la ENFC (SEP, 2024) se consideran tres dispositivos formativos: el curso, el taller y el diplomado.

Tabla 3. Dispositivos de formación continua para las prácticas inclusivas

Tipo de dispositivo	Programas de formación	Porcentaje
Curso	215	70.5%
Taller	66	21.6%
Diplomado	12	3.9%
Encuentro o grupo de análisis de la práctica	10	3.3%
Tertulia pedagógica o dialógica	1	0.3%
Total	305	100%

Fuente: Elaboración propia, a partir de las EEFC 2023.

En la oferta nacional de formación se identificaron 215 cursos, representando el 70.5% de los dispositivos sobre temas de inclusión. La finalidad de un curso se centra en la construcción de un marco referencial a partir de la revisión de contenidos teóricos (SEP, 2024). El dispositivo con la segunda mayor frecuencia es el taller, con 66 programas, que representan el 21.6% de la oferta formativa sobre inclusión. Los talleres se caracterizan por estar conformados de sesiones de tipo teórico-prácticas (SEP, 2024). En tercer lugar, se tienen a 12 diplomados (3.9%); estos dispositivos se caracterizan por ser

esquemas de formación más amplios (120 horas, como mínimo). De manera menos frecuente se consideran otras opciones como el grupo de análisis de la práctica o encuentro (3.3%) y la tertulia pedagógica o dialógica (0.3%).

Sobre las modalidades de la oferta formativa nacional (Ver tabla 4), la más recurrente fue a distancia¹ (39.6%). Para esta modalidad se requieren de herramientas tecnológicas que posibiliten las interacciones de formas síncrona y asíncrona: los chats, los sistemas de gestión de aprendizaje y los videos o videoconferencias. La segunda modalidad con más dispositivos formativos es la mixta² (38.3%), que combina trabajo presencial y a distancia. En tercer lugar, se tiene a la modalidad presencial (16.7%), en la que el desarrollo del trabajo se da de forma sincrónica, tanto en horarios, como espacios físicos y que está a cargo de un coordinador. Finalmente, la de menor frecuencia es la autogestiva (5.2%); esta modalidad - considerada como parte de la formación a distancia- se refiere a la formación no-tutorada en la que los participantes regulan lo que aprenden, la forma en que lo aprenden y la utilidad que dan a lo que aprenden (Rivera, Cordero y Reyes, 2021) mediante el uso y el contacto exclusivo con el propio dispositivo de aprendizaje (SEP, 2024).

Tabla 4 Modalidades de los programas de formación

Modalidad	Programas de formación	Porcentaje
A distancia	121	39.6%
Mixta	117	38.3%

¹ Para este tipo de modalidad también se consideraron aquellos que se denominaron “En línea”.
² También nombrada en algunas EEFC como “Bimodal”.

Presencial	51	16.7%
Autogestiva	16	5.2%
Total	305	100%

Fuente: Elaboración propia, a partir de las EEFC 2023.

Reflexiones finales

Considerando que el alcance de este estudio es exploratorio, a partir de las conclusiones se pretenden presentar las características generales de la oferta de formación continua para favorecer prácticas inclusivas de docentes mexicanos de educación básica y algunas preguntas que servirán de referencia para el análisis. En el panorama nacional, el 23% de los programas de formación continua abordan las prácticas inclusivas, sin embargo, se identificó que en la oferta formativa de dieciocho entidades, el porcentaje se encuentra por debajo de la media nacional. Esta situación es preocupante considerando que diversos estudios evidencian que la inclusión educativa es una necesidad y un tema prioritario en la formación de maestros (Mejoredu, 2022; OCDE, 2022). Ante este hallazgo, será necesario seguir profundizando, desde diversos abordajes metodológicos, en torno a: ¿La formación docente para las prácticas inclusivas es una prioridad de la política educativa?, ¿qué sucede con la implementación de la política educativa sobre formación continua para la inclusión educativa?

Como se analizó en apartados anteriores, cada dispositivo formativo y cada modalidad tiene diferentes finalidades e incide en aspectos específicos de la formación del maestro; en el caso de la oferta formativa sobre inclusión educativa se identificó mayor frecuencia de cursos y la modalidad a distancia. Por ello, resultará necesario indagar ¿cómo los cursos ofertados

favorecen las prácticas inclusivas en las aulas?, ¿el abordaje teórico y conceptual que caracteriza a los cursos, es el mejor camino para lograr prácticas docentes inclusivas?, ¿la modalidad de formación a distancia brinda oportunidades para el acompañamiento docente durante el proceso de transformación de prácticas excluyentes a prácticas inclusivas?

Los resultados de esta investigación son, en primer lugar, un referente para conocer lo que sucede -a nivel de diseño- con las políticas educativas sobre formación continua en México, y en segundo lugar, son una invitación para indagar en lo que sucede a nivel de su implementación.

Referencias

- Albero, B. (2010). La formación como dispositivo: del término al concepto. En B. Charlier y F. Henri (Eds.), *La tecnología de la educación: Investigaciones, prácticas y perspectivas* (pp. 47-59). Presses Universitaires de France.
- Arzate, J. (2018). Desafíos de inclusión educativa en México. En A. Pérez y M. Krichesky (Coords.), *La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa* (pp. 60-79). UNDAV ediciones.
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 19-35. <https://doi.org/10.22235/pe.v6i1.525>
- Castillo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43). <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>
- Cisternas, T. y Lobos, A. (2019). Profesores Noveles de Enseñanza Básica: Dilemas, Estrategias y Obstáculos para Abordar los Desafíos de una Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 37-53. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100037>
- Mejoredu [Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación] (2022). *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica*. Mejoredu. <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/programa-de-formacion-continua-de-docentes/>

programa-de-formacion-de-docentes-en-servicio-2022-2026-educacion-basica

DOF [Diario Oficial de la Federación] (2024). ACUERDO número 23/12/23 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2024. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5713356&fecha=29/12/2023#gsc.tab=0

Elías, J., Anguiano, B., Irasema, D. y Ramírez, R. (2021). Sistematización de una Experiencia de Inclusión en Educación Secundaria: Estrategia de Formación y Acción educativa. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(2). 173-190. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000200173>

Fernández, J. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos. *Perfiles educativos*, 35(142), 27-41. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2013.142.42573>

Flick, U. (2007). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.

Flores, V., García, I. y Romero, S. (2017). Inclusive practices in teacher training in Mexico. *Liberabit*, 23(1), 39-56. <http://dx.doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.03>

García, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 49-62. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/373>

Hurtado, Y., Mendoza, R. y Viejo, A. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad*, 5(2), 98-110. <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n2.9>

Márquez, N. y Ramos, B. (2023). Camino hacia la inclusión en educación media superior y superior: voces del profesorado. *Revista Panamericana de Pedagogía, Saberes y quehaceres del pedagogo*, 36, 100-111. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi36.2880>

Márquez, N. y Andrade, A. (2020). Prácticas inclusivas de estudiantes en formación docente. *Educación Física y Ciencia*, 22(1). <https://doi.org/10.24215/23142561e109>

Miles, M. y Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded soucerbook*. SAGE

- Sage, O. (2015). Fundamentos de la investigación documental y la monografía en N. Espinoza y Á. Rincón (Eds.) *Introducción a los métodos y técnicas de investigación. Selección de lecturas* (pp.20). Editorial Universitaria Félix Varela.
- OCDE [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos] (2022). *Guía del profesorado. TALIS, 2018. Volumen II*. OCDE. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/talis/talis2018supportmaterials/TALIS-Gu%C3%ADa-del-profesorado-TALIS-2018-Vol-II_ESP.pdf
- Peña, T., y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad*, (16), 55-81. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/8052>
- Pérez, C. y Ruíz, Y. (2022). Evaluación neuropsicológica en niños con trastornos del neurodesarrollo. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(5), 502-511. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2022.07.007>
- Rivera, K., Cordero, G. y Reyes, S. (2021). Formación continua de docentes durante la contingencia sanitaria desde la perspectiva de directivos escolares. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, e1188. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1188
- Sandoval, E. (2021). ¿Cuál debería ser el enfoque de la formación continua de docentes? En R. Limón (Coord.), *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades* (pp. 63-69). Mejoredu. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/la-formacion-continua-y-el-desarrollo-profesional-docente.pdf>
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2024). Estrategia Nacional de Formación Continua. SEP. <https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/BANNERS/XfjwTUaPYX-ENFC%202024.pdf>
- Sevilla, D., Martín, M. y Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa*, 18(78), 115-141. <https://orcid.org/0000-0002-8670-7140>
- Solis, S. y Tinajero, M. (2022). La reforma educativa inclusiva en México: Análisis de sus textos de política. *Perfiles educativos*, 44(176), 120-136. <http://orcid.org/0000-0002-2758-6115>

Vázquez, M., Meza, M., Cordero, G. y Patiño, N. (2011). La oferta formativa aprobada para la función de asesoría. Análisis de los catálogos nacionales (2008-2012). *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 2(3), 1-14. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i3.372>

Capítulo IX

Programa de actualización docente para fortalecer prácticas inclusivas

Concepción del Carmen Castaneda Brizuela

Norma Guadalupe Márquez Cabellos

Ismael García Cedillo

Introducción

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 2015) se establece que la educación es un derecho para todos, la cual debe propiciar el desarrollo de habilidades para la convivencia y la adaptación en el entorno donde se desenvuelve el ser humano. La política internacional proclamada en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien, Tailandia (UNESCO; 1990), la Declaración de Salamanca y Marco de acción en España (UNESCO, 1994), la Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva, equitativa y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos (UNESCO, 2015), así como el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 (ODS4) de la Agenda 2030 (UNESCO; 2015), proyectan la inclusión y la equidad en la educación como piezas angulares para promover oportunidades de aprendizajes de calidad a lo largo de toda la vida en los diferentes contextos y en todos los niveles educativos. México no ha sido la excepción para sumarse a esta política internacional y dejar de manifiesto su postura inclusiva en la reforma educativa al Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos

Mexicanos (DOF, 2019), donde se identifica como eje rector la inclusión y la atención diversificada de forma universal, estableciendo como primer punto –y el más importante– que toda persona tiene derecho a la educación.

En estos foros internacionales se ha discutido la figura docente como pieza fundamental para promover el acceso, permanencia, promoción y egreso de la población estudiantil a lo largo de su estancia escolar. Las prácticas pedagógicas han trascendido porque no solo se centran en la didáctica que se cultiva en las aulas, sino que promueven la vinculación entre la comunidad educativa a través de la formación, actualización y capacitación docente, en espacios de reflexión y sensibilización encaminados a atender a la diversidad escolar. Es de gran relevancia, entonces, que el profesorado se actualice y participe activamente en trayectos formativos teórico-metodológicos para responder a las necesidades, características y al entorno en el que convive la población estudiantil con la que interviene día a día.

En el presente capítulo se describe el diseño, implementación y evaluación de un programa de actualización docente para fortalecer prácticas inclusivas cuyo propósito está centrado en iniciar un trayecto de capacitación que permita a un grupo de docentes de educación especial apropiarse de posturas teóricas y normativas que sustentan los principios de la educación inclusiva; además, este programa propicia la reflexión sobre su propia práctica educativa y los ajustes que se requieren para atender de forma eficaz, eficiente y con calidad a la población que presenta discapacidad, algún trastorno o alguna condición de vulnerabilidad.

Educación y atención a la discapacidad.

De acuerdo a la Organización Mundial de la Salud, en el año 2011 se identificó que el 15 % de la población a nivel mundial presentaba algún tipo de discapacidad, ya sea transitoria o permanente. Los datos a nivel nacional no difieren tanto dado que el Instituto Nacional de Estadística, Geografía, e Información [INEGI], en el año 2014 reportó que 7.8 millones de personas en México presentan una discapacidad o limitación para realizar actividades de la vida cotidiana. A su vez, en ese mismo año registró un incremento en los casos de discapacidad. En relación con el contexto educativo, el INEGI (2014) reveló cifras verdaderamente preocupantes al indicar que más del 50% de personas con discapacidad en edades escolares entre 3 y 29 años no acudían a la escuela y no eran capaces de comunicarse funcionalmente de forma oral o escrita. Estos datos permiten establecer dos puntos de partida para la reflexión, el primero indica que la discapacidad es una circunstancia que forma parte de la condición humana, el segundo nos orienta a analizar si la sociedad está habilitada a dar respuesta a las necesidades de todas y cada una de las personas, no solamente en aspectos como la salud, sino en otras dimensiones que son igual de importantes para el desarrollo personal, como el contexto familiar, laboral y, por supuesto, el educativo.

En México, la necesidad de garantizar una mejor calidad de vida y una oferta educativa acorde a las necesidades educativas para las personas con discapacidad, trastorno o en situación de vulnerabilidad se hizo presente a partir de la publicación del Acuerdo Nacional para la Modernización de la

Educación básica (Secretaría de Gobernación, 1992) misma que estableció en la política educativa nacional la necesidad de garantizar una educación para todos. A la luz del tiempo y la distancia, las transformaciones educativas han mostrado una evolución favorable, que se aleja cada vez más del enfoque asistencialista o terapéutico con el que se daba respuesta a la población mencionada a principios del siglo XX. Actualmente, la reforma educativa al Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (DOF, 2019) manifiesta la necesidad de que todos los alumnos estén en las aulas de los planteles educativos independientemente de su condición, características y necesidades, ofreciendo apoyos y acciones pertinentes para disminuir o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación que algunos de ellos enfrentan.

Prácticas inclusivas del profesorado

Para poder comprender la definición de prácticas inclusivas, es necesario conocer a qué nos referimos al hablar de inclusión; en este sentido, se conoce que la palabra proviene etimológicamente de la raíz *includo*, que significa “insertar”, La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2017), define a la inclusión como “proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes”. Esta definición refiere tres aspectos: presencia, participación y logros. Interpretamos que la presencia está relacionada a la asistencia de la población estudiantil a todas las actividades académicas, culturales, deportivas y a las planificadas en su contexto de aula y escuela. La participación, a diferencia de la anterior;

no solo considera la asistencia del estudiantado, sino que hace hincapié en su involucramiento y motivación en la realización de actividades en el contexto escolar y áulico, en la toma de decisiones, la resolución de conflictos y la participación en el trabajo cooperativo y colaborativo. Por último, el logro, puede ser traducido al avance que el alumno obtiene derivado de sus experiencias escolares y de su participación en todas y cada una de las actividades dentro y fuera de su aula.

Por tanto, para iniciar procesos de educación inclusiva que sean coherentes con las políticas nacionales e internacionales, es importante reconocer que los docentes son una pieza fundamental para promover u obstaculizar los mismos, por lo que es importante que tengan presente las características, condiciones, necesidades, contextos y particularidades de todas sus alumnas y alumnos. Al respecto, Booth y Ainscow (2015) consideran tres dimensiones para la mejora escolar: políticas, culturas y prácticas inclusivas. Las políticas inclusivas permiten analizar y desarrollar acciones que impacten en todos y cada uno de los ámbitos de la escuela, consideran las cuestiones normativas, la organización de los procesos de gestión escolar, así como las cuestiones administrativas. Las culturas inclusivas permiten desarrollar planes de acción para generar entornos de aprendizaje en los que se practique la convivencia, colaboración y solidaridad; lo anterior garantiza contextos de igualdad y equidad que permiten la participación de todas y todos los alumnos en las actividades escolares y de aula. Por último, la dimensión de prácticas inclusivas se relaciona con las competencias pedagógicas desarrolladas por los docentes para atender a grupos que se caracterizan por ser heterogéneos en distintos aspectos, intereses, necesidades, formas de

resolver conflictos, toma de decisiones y personalidad, con el fin de que se involucren en la construcción de su propio aprendizaje y que, a su vez, éste sea significativo. No queda duda que, al promover estas tres dimensiones, se garantiza la creación de entornos inclusivos en la escuela.

Un estudio realizado por Leal y Urbina (2014) ejemplifica cómo las prácticas pedagógicas son importantes para lograr la inclusión educativa de los estudiantes; estos autores plantearon que los espacios de formación y capacitación son relevantes para la reflexión crítica acerca de las prácticas educativas, permitiendo identificar los ajustes pertinentes que han de realizarse para responder a la diversidad. Estos autores, también puntualizan que la transformación no solamente se encuentra en la reflexión de la práctica, sino también en el análisis de prejuicios que segregan o discriminan a alumnos en situación de vulnerabilidad, por lo que es necesario la reflexión sobre los mismos para deconstruir y reconstruir un nuevo paradigma educativo.

La formación, capacitación y actualización docente también permiten que el profesorado identifique, seleccione o proponga herramientas didácticas que sean innovadoras, que permitan la participación de todos sus estudiantes de forma equitativa e igualitaria. Derretxe et al (2013), así como Rodríguez (2013), plantearon que la formación de los docentes no solamente se refleja en su desarrollo académico, sino también permite que se vayan eliminando de forma paulatina las prácticas tradicionalistas que se caracterizan por ser inflexibles y centradas en el maestro y, a su vez, generen prácticas que abran paso al nuevo paradigma educativo, que permitan

al alumno involucrarse en su proceso de aprendizaje para desarrollarse de forma integral y plena.

Muntaner (2014), Rappoport y Echeita (2018), y Sánchez (2004) identificaron la necesidad de analizar detalladamente los contextos educativos con el fin transformar las prácticas educativas para atender la diversidad que existe en las escuelas, generar la mejora de la oferta educativa, así como garantizar oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos. En este sentido, encuentran indispensable transformar aspectos didácticos y metodológicos como la organización en el aula, los ambientes de aprendizaje y el fomento del aprendizaje colaborativo, además de tomar en cuenta las fortalezas y áreas de oportunidad de los alumnos. Por otro lado, también identifican como esencial la generación de espacios para la reflexión docente, la colaboración entre actores educativos y la cooperación para la mejora de la calidad educativa.

En materia de prácticas inclusivas, la realidad de México permite identificar que la inclusión en el país es incipiente, e incluso en servicios de educación especial (donde se espera apoyo, asesoría y acompañamiento) no se está implementando de manera adecuada el proceso de inclusión (Romero et al, 2018). Romero et al (2018) señalan que, aun cuando las acciones educativas partan de las mismas políticas educativas y de bases teórico metodológicas similares, el personal de los planteles educativos interpreta e implementa el proceso de inclusión de diferente forma. El propósito de la presente investigación es identificar los cambios promovidos en la conceptualización de las prácticas inclusivas mediante un programa de actualización dirigido a un grupo de profesionales de educación especial que trabajan en un Centro de Atención

Múltiple, el cual se desarrolló de manera virtual, pues se implementó durante el confinamiento obligado por el COVID-19.

Estrategia metodológica

La investigación contó con un diseño cuasi experimental que permitió identificar el comportamiento de la muestra antes y después de la implementación del programa de actualización docente. Participaron 13 profesionales de educación especial, cuyas funciones eran las siguientes: ocho docentes frente a grupo, un docente de aula de integración sensorial, dos psicólogas, una maestra de comunicación y un maestro de educación física. Se consideraron los siguientes criterios de inclusión: participación voluntaria, formar parte del personal de un Centro de Atención Múltiple y participación en los Consejos Técnicos Escolares.

Se gestionó ante la Coordinación de los servicios educativos del estado de Colima, México, el permiso para acceder a las personas participantes de este estudio quienes, como ya se mencionó, trabajaban en un Centro de Atención Múltiple. Una vez obtenido el permiso, se solicitó la participación informada y voluntaria del profesorado, aceptando el 100%. A los participantes se les explicó el objetivo, las fases de la investigación, el nulo nivel de riesgo que representaba su participación y su derecho a suspender su participación si lo consideraban necesario. Posteriormente, se procedió a la firma del formato de consentimiento.

Los instrumentos aplicados en la investigación fueron los siguientes:

- a). Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula Regular –GEPIA- Formato de Autorreporte (García et al, 2018). Esta escala evalúa aspectos considerados como fundamentales en relación con las prácticas inclusivas. Está conformada por las siguientes subescalas: *Condiciones físicas del aula*, que valora los recursos áulicos con que cuentan los docentes y estudiantes y su accesibilidad; *Uso del tiempo*, evalúa el aprovechamiento del tiempo para actividades de aprendizaje; *Metodología*, explora la forma en que el profesorado toma en cuenta las características de todos sus estudiantes para organizar las actividades de aprendizaje; *Evaluación*, identifica si el docente realiza evaluaciones formativas, tomando en cuenta las características del alumnado; *Relación docente-alumno*, evalúa la promoción del trabajo colaborativo y la gestión de un clima de aula en el que prevalece el respeto entre estudiantes y profesorado; *Reflexión y sensibilización*, valora las actitudes docentes hacia estudiantes; *Formación docente*, identifica la actualización del profesorado y sus necesidades de capacitación; *Práctica del personal de apoyo y docentes*, valora la cooperación entre el personal de apoyo y el profesorado; y *Práctica del personal de ER y familia*, valora la colaboración que se establece entre docentes y familias. En los dos reactivos finales, se pide al profesorado que identifique cinco posibilidades de mejora para hacer una escuela más inclusiva y cinco temáticas que precisan para su capacitación. La GEPIA fue desarrollada para la valoración del profesorado mexicano; cuenta con valores apropiados de

confiabilidad ($\alpha=.847$ para la escala total) y validez aparente y de contenido (García et al, 2018).

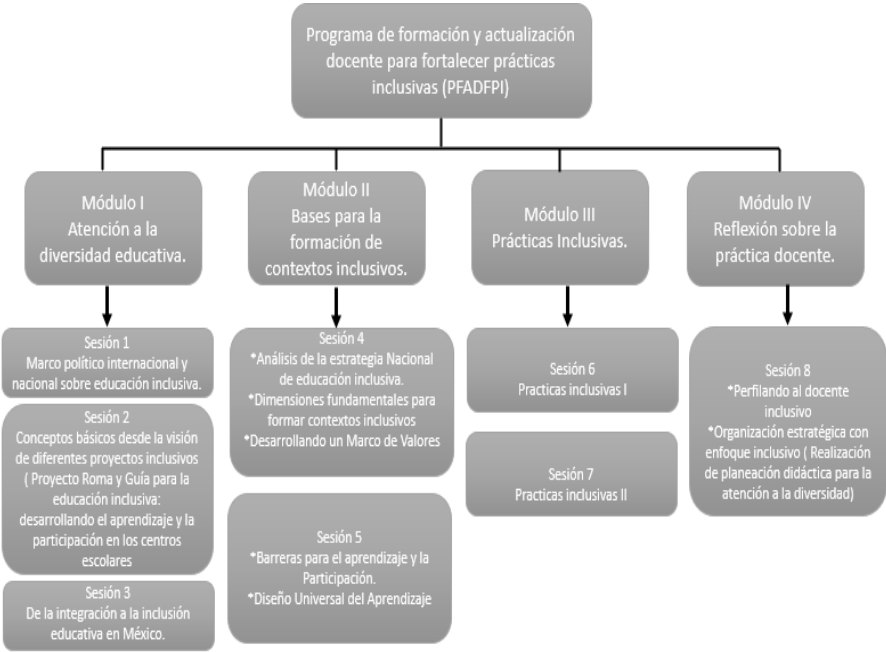
- b). Escala de Autoeficacia para Implementar Prácticas Inclusivas –TEIIP– (Sharma et al, 2012). Evalúa la percepción de autoeficacia del colectivo docente para implementar prácticas inclusivas en sus aulas. Está formada por 18 reactivos en escala Likert organizados en tres subescalas, las cuales en su aplicación a docentes mexicanos alcanzan altos niveles de confiabilidad: Subescala de autoeficacia para proporcionar instrucciones inclusivas ($\alpha=.865$), Subescala de autoeficacia para trabajar con los padres de familia y otros profesionales ($\alpha=.845$) y la Subescala de autoeficacia para manejar conductas disruptivas ($\alpha=.855$). La escala total tiene una confiabilidad de $\alpha=.941$.
- c). Escala de Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones acerca de la Educación Inclusiva (SACIE, por sus siglas en inglés). Este instrumento está compuesto por 15 reactivos en escala Likert, organizados en tres subescalas: *Subescala de sentimientos*, evalúa los sentimientos hacia las personas con discapacidad durante la interacción con éstas; *Subescala de actitudes*, valora las actitudes hacia la inclusión de alumnos con diferentes necesidades educativas especiales y, la *Subescala de preocupaciones*, que identifica las preocupaciones de los docentes al implementar el proceso de inclusión. En su aplicación a docentes mexicanos mostró un nivel de confiabilidad apropiado (Romero-Contreras et al, 2013).

Este trabajo de investigación estuvo organizado en tres fases:

- a). Fase I. Diagnóstico: Aplicación de los instrumentos: Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula Regular –GEPIA- Formato de Autorreporte (García-Cedillo et al, 2018), Escala de Autoeficacia para Implementar Prácticas Inclusivas –TEIIP- (Sharma et al, 2012) y Escala de Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones acerca de la Educación Inclusiva –SACIE (Romero-Contreras et al, 2013), por sus siglas en inglés- a los 13 participantes para identificar buenas prácticas inclusivas.
- b). Fase II. Diseño e implementación del Programa de actualización docente para fortalecer prácticas inclusivas: Integrado por cuatro módulos con ocho sesiones de una duración de dos horas. El programa estuvo compuesto por temáticas relacionadas al marco político internacional y nacional de la educación inclusiva, conceptos básicos que permiten la reflexión y discusión en torno a buenas prácticas inclusivas, y la detección de áreas de oportunidad y fortalezas del trabajo colaborativo docente. Dicho programa de actualización docente se implementó una sesión por mes en el marco de los Consejos Técnicos Escolares durante un ciclo escolar.
- c). Fase III. Seguimiento y evaluación: Se aplicó el post-test, integrado por los mismos instrumentos del pre-test, esto es, la Guía-CAM la SACIE la TEIIP con el fin de identificar cambios en la auto percepción de los docentes acerca de sus prácticas inclusivas.

Partiendo de las necesidades de actualización identificadas en las evaluaciones de la Fase I, se diseñó una propuesta de intervención que tuvo como propósito específico fortalecer las prácticas inclusivas de los docentes de un Centro de Atención Múltiple mediante la adquisición de conocimientos básicos y la reflexión sobre su práctica pedagógica. El programa está integrado por cuatro módulos que se desarrollan en ocho sesiones de trabajo, cada sesión con una duración de dos horas; las sesiones comprenden actividades de inicio, desarrollo y cierre, las cuales se corresponden a la identificación de conocimientos específicos previos, nuevos conocimientos y diálogo reflexivo (ver diagrama 1).

Diagrama 1. Programa de actualización docente para fortalecer prácticas inclusivas.



Fuente. Elaboración propia (2024).

Es importante referir que para el análisis de diferencias de medias entre las subescalas de los instrumentos aplicados en el pretest y posttest, y tomando en cuenta el tamaño pequeño de la muestra, se utilizó la prueba no paramétrica Wilcoxon para muestras relacionadas, utilizando el Software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS v.25).

Resultados

Las principales características de los participantes ($n=13$) son: nueve docentes cursaron una licenciatura y cuatro una maestría. La antigüedad en el servicio de educación especial oscilaba entre los 2 y 39 años. El 100% del profesorado consideró que contaba con altos niveles de entrenamiento, confianza y experiencia para enseñar a personas con discapacidad, trastornos o en condición de vulnerabilidad. Por otra parte, se identificó que docentes consideraron que contaban con conocimientos suficientes sobre la legislación y la normatividad relacionada con educación inclusiva y educación especial, y los tres restantes refirieron que contaban con un conocimiento aceptable.

Como se podrá apreciar en la Tabla 1, la comparación entre las medias de las subescalas del pretest y posttest mediante la prueba no paramétrica de Wilcoxon para muestras relacionadas, con un nivel de significancia de $p \leq 0,05$ mostró que en la GEPIA-CAM hay diferencias estadísticamente significativas en las subescalas *Uso del Tiempo* y *Práctica del Personal de Apoyo y Maestros de Grupo*. En virtud de estos resultados se

puede establecer que, el Programa de actualización docente aplicado favoreció considerablemente en la capacitación docente. La Tabla 1, muestra que se observó una tendencia a puntuar más alto en el post en las subescalas de *Metodología, Evaluación, Relación entre maestros y alumnos, Formación docente* y *Práctica del personal de educación regular y familias*, además de una disminución en las medidas de dispersión de las mismas subescalas.

Tabla 1. Media de las Subescalas de la GEPIA- CAM (Desviación Estándar)

	CFA	PLN	T	M	EV	RMA-AA-MM	PPAC	RS	FD	PPA-MG	PPEE-F
PRE n=13	3.75 (0.34)	3.62 (0.55)	3.77 (0.32)	3.68 (0.40)	3.65 (0.50)	3.59 (0.41)	3.67 (0.45)	3.85 (0.30)	3.60 (0.46)	3.15 (0.52)	3.38 (0.56)
POST n=13	3.62 (0.38)	3.60 (0.50)	3.97 (0.09)	3.83 (0.25)	3.77 (0.28)	3.65 (0.31)	3.51 (0.48)	3.82 (0.24)	3.65 (0.36)	3.58 (0.43)	3.51 (0.60)

Nota: PRE= Pretest, POST=Postest; n= Número total de la muestra; CFA=- Condiciones físicas del aula, PNL= Planeación, T=Uso del Tiempo, M= Metodología, EV=Evaluación, RMA-AA-MM= Relación entre el maestro y los alumnos, los alumnos y los maestros entre sí, PPAC=Práctica del personal de apoyo en CAM, RS= Reflexión y sensibilización, FD= Formación docente, PPA-MG=Práctica personal de apoyo y maestros de grupo, PPEE-F=Práctica del personal de educación regular y familias.

En relación con la Escala de Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones acerca de la Educación Inclusiva [SACIE] no se

observaron cambios significativos a nivel global, sin embargo, en la tabla 2 se identifica una homogeneización de las medidas de dispersión en los tres componentes evaluados por las subescalas del instrumento al finalizar el programa de formación.

Tabla 2. Media de las Subescalas de la SACIE

PRETEST SACIE n=13	P	S	A
	1.83 <i>(0.44)</i>	1.63 <i>(0.39)</i>	2.38 <i>(0.90)</i>
POSTEST SACIE n=13	1.66	1.65	2.05
	<i>(0.32)</i>	<i>(0.32)</i>	<i>(0.52)</i>

Nota: n= Número total de la muestra; P=Preocupaciones, S= Sentimientos, A= Actitudes.

Con referencia a los resultados del instrumento Eficacia para la Implementación de Prácticas Inclusivas [TEIIP] se puede observar que, a diferencia de los instrumentos anteriores, a nivel global se obtuvieron resultados significativos en las subescalas de *Eficacia para la colaboración con padres y profesionales* y en la *Eficacia para implementar prácticas inclusivas*. El análisis de la prueba Wilcoxon nos indica que, considerando una significación estadística con un valor de $p<0,05$ existen diferencias estadísticamente significativas en la escala global ($p=.005$). De la misma manera, al analizar las subescalas se observan diferencias significativas en la percepción de los docentes sobre su *Eficacia para la colaboración con padres y profesionales* ($p= .004$) y en su *Eficacia para la enseñanza inclusiva* ($p=.001$). La escala restante no mostró diferencias significativas. Respecto a la *Eficacia para la enseñanza*

inclusiva el 100% de los docentes obtuvieron puntajes más elevados identificándose también una menor dispersión de datos, después de la implementación del programa (Ver tabla 3).

Tabla 3. Media de las subescalas de la TEIP (Desviación Estándar)

	C	CL	EN
PRETEST TEIP n=13	5.24	5.17	5.13
	(.50)	(.51)	(.54)
POSTEST TEIP n=13	5.40	5.67	6.55
	(.40)	(.35)	(.41)

Nota: n=Número total de la muestra, Rangos negativos= Postest < Pretest, Rangos positivos= Postest > Pretest, Empates= Postest = Pretest; C= Eficacia para manejar conductas disruptivas, CL= Eficacia para la colaboración con padres y profesionales, EN= Eficacia para la enseñanza inclusiva.

Durante la puesta en práctica del Programa de actualización docente para fortalecer prácticas inclusivas se realizaron registros anecdóticos (diario de campo), se hizo análisis de productos que se generaron durante los ochos sesiones de trabajo, identificándose los siguientes hallazgos cualitativos organizados en cuatro categorías:

- a) *Adherencia a los contenidos del programa.* Se registró la presencia de los docentes en todas las sesiones de trabajo, durante las cuales mostraron interés y participación constante. Se identificó que, a lo largo de cada una de las sesiones, el profesorado se apropió de nuevos conocimientos, identificó sus áreas de oportunidad y realizó ejercicios de lo aprendido durante su práctica docente.

El diálogo reflexivo permitió al colectivo de docentes identificar barreras para el aprendizaje y participación en las tres dimensiones que puntualiza la Guía para la educación inclusiva Booth, T., & Ainscow (2015): políticas, culturas y prácticas.

- b) *Actitud ante el proceso de actualización docente.* Se identificó en el profesorado participante apertura para el diálogo y reflexión acerca de los temas abordados para la actualización en torno a la educación inclusiva. Las sesiones de trabajo coadyuvaron al trabajo colaborativo centradas en la elaboración de planeaciones, con la participación de todos los especialistas que favorecen las buenas prácticas y entornos inclusivos.
- c) *Cumplimiento de las consignas.* Los registros reflejan participación activa por parte de todos los docentes (n=13), sin embargo, se observa resistencia del profesional de educación física para participar en estas actividades. Los indicadores de análisis de esta categoría permitieron identificar el cumplimiento en las actividades propuestas, así como en la entrega de productos generados en las sesiones.
- d) *Vinculación de los conocimientos con su práctica pedagógica.* En el análisis de esta categoría se identifica el proceso de vinculación que hizo la población participante con los nuevos conocimientos y su reflexión con las prácticas docentes implementadas en el plantel. Los hallazgos reflejan que a mayor trabajo colaborativo se obtenían resultados con mayor eficiencia en menor tiempo

entre los participantes, así también se identificó en el profesorado el planteamiento de actividades diversificadas, la optimización de tiempos, la generación de ambientes favorables de aprendizaje y el desarrollo de evaluaciones de carácter formativo.

Reflexiones finales

El presente estudio alcanzó el objetivo planteado, centrado en la puesta en práctica de un trayecto de actualización docente que permitiera apropiarse de posturas teóricas y normativas que sustentan el principio de la educación inclusiva, además de propiciar la reflexión sobre la propia práctica educativa para intervenir con población que presentan discapacidad, trastornos o condiciones de vulnerabilidad. En el estudio se identificó una actitud positiva por parte del profesorado hacia los principios de la educación inclusiva, la implementación de estrategias diversificadas, así como el trabajo colaborativo con la comunidad escolar. Los hallazgos derivados de la aplicación del *Programa de actualización para fortalecer prácticas inclusivas* reflejan que los docentes fueron clarificando las bases teóricas y conceptuales de la educación inclusiva, también evidenciaron cambios en la actitud, en la disminución de preocupaciones y en la disposición para implementar de forma cotidiana lo aprendido en su labor docente. También se identifica actitudes favorables para iniciar procesos inclusivos en los resultados del postest, esto debido a la implementación del programa de capacitación docente implementado. Al respecto, Sánchez (2004) menciona que un docente inclusivo es aquel que se caracteriza por apropiarse de

tres cualidades fundamentales: un saber inclusivo, un saber hacer inclusivo y un querer hacer inclusivo.

García et al (2018) plantean que las prácticas inclusivas favorecen la participación de todo el estudiantado, específicamente de los alumnos que están segregados. En este sentido, el presente estudio encontró que los docentes tienen la percepción de desarrollar buenas prácticas inclusivas, lo cual se observa con los puntajes altos obtenidos en el postest, sin embargo, también se visibiliza la necesidad de que el colectivo participe de forma constante en procesos de formación y actualización docente. Al respecto, Covarrubias y Marín (2015), González (2011), Cabrera y Rodríguez (2011), Serrano y Pontes (2017) establecen que los docentes actualizados e informados favorecen considerablemente procesos de inclusión educativa, lo cual se refleja en la aplicación de un currículo flexible y la diversificación de la enseñanza. Por su parte, Tobón (2008) refiere que la participación del profesorado en trayectos de formación que favorezcan competencias le permite apropiarse de conocimientos teóricos, desarrollar destrezas emocionales, valores y capacidades para aplicar todo lo que ha aprendido, y a su vez permite que mediante espacios de reflexión su práctica educativa se vaya transformando hacia la apropiación del paradigma de la educación inclusiva. Al respecto, un hallazgo del programa implementado en el presente estudio consiste en que el profesorado participante visualiza positivamente la atención a la diversidad, identificando la importancia de iniciar procesos de inclusión con alumnos en las escuelas ordinarias.

Respecto a la percepción del profesorado sobre la eficacia de prácticas inclusivas, se encontró que la puesta en práctica

del Programa de actualización para fortalecer prácticas inclusivas fue positiva, pues se desarrollan nuevos conocimientos en sus prácticas pedagógicas después de la puesta en práctica de las sesiones de trabajo, lo cual se asocia a que el programa fue diseñado, implementado y evaluado para dar respuesta a las necesidades de intervención educativa del profesorado. Un hallazgo interesante es que los participantes refieren que la educación inclusiva es una propuesta enriquecedora no sólo para los alumnos sino para ellos mismos, en el sentido de que al diversificar la enseñanza se responde con mayor facilidad a las necesidades de la población atendida, sin necesidad de que esto implique una carga adicional a sus funciones. Por otra parte, también comentan que los espacios de reflexión son esenciales para detectar barreras que limitan el aprendizaje y la participación del alumnado, lo que permite generar o plantear propuestas de intervención.

Algunas de las principales limitaciones que tiene la presente investigación se relacionan con el tamaño de la muestra, por lo que es necesario ampliar el estudio para obtener resultados concluyentes e incluso para comparar la forma en la que se están implementando las prácticas en los diferentes centros educativos. Otra limitación que se encontró fue que, debido a la pandemia por COVID-19, el programa de actualización se implementó de manera remota, y aunque no fue una estrategia del todo desfavorable al inicio de la investigación, es importante que este tipo de trayectos de capacitación se realicen de forma presencial para ofrecer una asesoría y acompañamiento docente más cercanos.

Finalmente, concluimos que la puesta en práctica del Programa de actualización para fortalecer prácticas inclusivas se

derivan muchos retos, el primero, que los docentes identifiquen de forma clara como implementar los ajustes razonables que se requieran para que el alumnado con discapacidad permanezca y egrese de la escuela. Otro reto, es que las acciones que se tomen giren en torno a la participación de toda la comunidad educativa, es decir, diversificar la enseñanza con metodologías más efectivas para atender a una población heterogénea. Por último, un reto más grande es que la población con discapacidad que ingresa a los Centros de Atención Múltiple logre ingresar, permanecer, egresar y/o transitar oportunamente a los planteles educativos regulares con las habilidades adaptativas necesarias para desarrollarse de forma autónoma e independiente en el sistema educativo.

Referencias

- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los Centros Escolares*. Madrid: FUHEM. Consultar en <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4642>
- Cabrera Cuevas, J., & Rodríguez Herrero, P. (2011). Formación Pedagógica y Práctica del Profesorado. En A. Medina Rivilla, A. de la Herrán Gascón, & C. Sánchez Romero (Coords.), *Formación Pedagógica y Práctica del Profesorado*, 12, 137-138. Consultar en <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/2452/2779>
- Covarrubias Pizarro, P., & Marín Uribe, R. (2015). Evaluación de la propuesta de intervención para estudiantes sobresalientes: caso Chihuahua, México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-32. Consultar en <https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.19457>
- Derretxe Urrutxi, L., Golcoetxea Piédrola, J., y Fernández González, A. (2013). Análisis de prácticas inclusivas y exclusoras en dos centros educativos del país Vasco. Costa Rica: *Actualidades Investigativas en*

- Educación*, 13(2), 1-30. Consultar en <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/11734/18207>
- Diario Oficial de la Federación (2019). Acuerdo *por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. Consultar en https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15%2F05%2F2019print=true
- García Cedillo, I., Romero Contreras, S., Escalante Aguilar, L., y Flores Barrera, V. (2018). Algunas propiedades psicométricas de las guías para evaluar prácticas inclusivas en el aula. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 8-28. Consultar en <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/23150/18558>
- González Fernández, R. (2011). *Actitud del profesorado respecto a la integración e inclusión en el tratamiento educativo de la diversidad*. España: Universidad de Barcelona.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía –INEGI-. *La Discapacidad en México, Datos al 2014*. 2016. Consultar en http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825090203.pdf
- Leal, K. L., y Urbina Cárdenas, J. E. (2014). Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa. Colombia: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 10(2), 11-33. Consultar en <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134144225002.pdf>
- Muntaner, J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(1), 63-79. Consultar en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4772623>
- Naciones Unidas (2015). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Consultar en https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO- (1990). *Declaración Mundial sobre la Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Consultar en http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO- (1994). *Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y marco de acción sobre las*

- necesidades educativas especiales. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y calidad.* Consultar en <https://unesdoc.unesco.org/search/N-EXPLORE-1c1ba6ef-80ce-4387-a15e-e032846f4c91>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO– (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades permanentes para todos.* Consultar en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO– (2017). *La UNESCO avanza. La agenda 2030 para el desarrollo sostenible.* Consultar en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247785_spa?posInSet=1&queryId=203b8c1b-c05-46e3-975a-944127170ed5
- Organización Mundial de la Salud –OMS– (2016). *Informe Mundial sobre la Discapacidad.* Ginebra. Consultar en https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf?ua=1
- Rappoport Redondo, S., & Echeita, G. (2018). El docente, los profesionales de apoyo y las prácticas de enseñanza: aspectos clave en la configuración de aulas inclusivas. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 57(3), 3-27. Consultar en <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.3-art.740>
- Romero Contreras, S., García Cedillo, I., Rubio Rodríguez, S., Martínez Ramírez, A., y Flores Barrera, V. (2018). Influencia del tipo de escuela (especial o regular) sobre el aprovechamiento académico del alumnado con necesidades educativas especiales. *Universitas Psychologica*, 17(1). Consultar en <https://doi.org/https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy17-1.itee>
- Romero-Contreras, S., García-Cedillo, I., Forlin, C. Y Lomeí-Hernández, K. (2013). Preparing teachers for inclusion in México: how effective is this process?. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 39(5). Consultar en <https://doi.org/10.1080/02607476.2013.836340>
- Rodríguez Cavazos, J. (2013). Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. *Presencia Universitaria*, 3(5), 36-45. Consultar en <http://>

eprints.uanl.mx/3681/1/Una_mirada_a_la_pedagog%C3%ADa_tradicionaly_humanista.pdf

Sánchez Hipola, M. (2004). Una experiencia innovadora en la formación del profesorado: descubriendo prácticas inclusivas. *Revista de Ciències de l'Educació*, 57-68. Consultar en https://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/desembre04/UT_desembre04.pdf

Secretaría de Gobernación (1992). *Acuerdo 07104 Nacional Para La Modernización de La Educación Básica*. Obtenido de Diario Oficial de la Federación. Consultar en <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>

Sharma, Umesh., Loreman, Tim. y Forlin, Chris. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21. Consultar en doi: <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>

Serrano Rodríguez, R., y Pontes Pedrajas, A. (2017). Diferencias entre expectativas y logros en las competencias del prácticum del máster del profesorado de enseñanza secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 1-18, consultar en <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.235151>

Tobón, S. (2008). *Formación Basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE.

AUTORES Y AUTORAS

Briseda Noemí Ramos Ramírez

<https://orcid.org/0000-0002-8564-4993>

Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Profesora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima. Integrante del CA Culturas, políticas y procesos educativos UCOL-CA-104. Líneas de investigación: Prácticas docentes, currículo e inclusión educativa. Proyectos de investigación actuales: prácticas docentes e inclusión educativa, estrategias docentes y cultura de paz.

Norma Guadalupe Márquez Cabellos

<https://orcid.org/0000-0001-5466-2681>

Doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Actualmente es Profesora e Investigadora de Tiempo Completo de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Colima. Adscrita al Cuerpo Académico Culturas, políticas y procesos educativos UCOL-CA-104. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras, Nivel 1, Perfil PRODEP. Se ha desempeñado como docente en los programas académicos de la Licenciatura en educación especial y la Maestría en intervención educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Colima. También labora como Directora de la USAER 17 de los servicios de apoyo de

educación especial en la Secretaría de Educación. Es autora de artículos científicos, capítulos de libros y co-autora de libros en temas relacionados con educación inclusiva, formación docente y atención a las altas capacidades cognitivas.

Christian Omar Santos Lozano

<https://orcid.org/0000-0001-6663-5584>

Doctor en educación, maestro en educación básica con especialidad en formación ciudadana, posdoctor en investigación por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras Nivel C. Perfil Deseable PRODEP. Adscrito al Cuerpo Académico en consolidación ISENECGTQ-CA-2440. Actualmente se desempeña Jefe de Departamento de Posgrado y docente del Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima Profr. Gregorio Torres Quintero (ISENCO), así como asesor e investigador del Centro de Investigaciones Sociales y Educativas de Tecomán (CISSET). Ha publicado artículos, capítulos de libros y ponencias sobre diversos temas educativos, además cultiva la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento denominada “Práctica docente y formación de formadores”. Autor del libro *Docentes que transforman: vidas que forman*.

Adriana Daniela Ramírez Cruz

<https://orcid.org/0009-0000-7686-9448>

Licenciada en pedagogía por la Universidad de Colima en 2016. Maestra en intervención Educativa por la Universidad

de Colima en 2025. Es coautora de capítulos de libro en temáticas relacionadas con habilidades sociales y gestión curricular.

Héctor Miguel Sánchez Anguiano

<https://orcid.org/0009-0007-6089-2820>

Doctor en Educación por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y la Universidad Iberoamericana (IBERO). Jefe del departamento de Formación continua en la Secretaría de Educación y Cultura de Colima de 2016 a 2018. Actualmente se desempeña como docente de educación primaria, Profesor e Investigador, así como Jefe de Departamento de investigación en el Instituto Superior de Educación Normal de Colima Profr. Gregorio Torres Quintero la Normal. Cultiva las líneas de investigación relacionadas a formación inicial y continua del profesorado, práctica docente y evaluación del desempeño docente.

Jennifer Abigail Ponce Alcaraz

<https://orcid.org/0009-0008-4126-2564>

Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Colima. Actualmente es estudiante de la Maestría en Intervención Educativa de la Universidad de Colima. Se desempeña como coordinadora y docente en educación media superior. En 2025 participó en el *II Congreso Internacional de Divulgación de la Investigación Educativa y la Intervención Pedagógica con la ponencia titulada “La indecisión vocacional, análisis desde los referentes teóricos”*.

Julián Granados Del Toro

<https://orcid.org/0000-0003-4563-0359>

Licenciado, Maestro y Doctor en Educación. Realizó un Postdoctorado en Investigación Educativa. Ha desempeñado funciones de Auxiliar de Investigación, Coordinador Académico y Jefe de Programas Educativos Comunitarios en el CONAFE, además de desempeñarse como coordinador psicopedagógico y responsable del Centro de Estudios de Bachillerato del ISENCO, donde también realiza docencia, investigación, tutoría individual y grupal en el nivel de licenciatura. Cuenta con el perfil PRODEP y desde 1988, es profesor en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima y en el ISENCO es miembro activo del Cuerpo Académico “Sujetos, Prácticas y Experiencias Docentes (SUPED-007)” con clave “ISENECG-TQ-CA-2440” en Consolidación. Sus publicaciones recientes exploran temáticas relevantes, como las emociones en el ciberespacio, las utopías y distopías durante la pandemia, el juego como herramienta de aprendizaje, y el pensamiento crítico frente a la reprobación escolar. Su especialización abarca áreas clave como la Gestión y Política Educativa, la Formación de Formadores.

Kevin Joseph Salazar Garcia

<https://orcid.org/0009-0007-2997-6380>

Licenciado en Inclusión Educativa en el Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima “Profr. Gregorio Torres Quintero”. Realizó prácticas y ayudantías en escuelas

primarias y en la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular. Tiene conocimientos sobre planeación didáctica para atender estudiantes que experimentan trastornos del espectro autista y dificultades severas de aprendizaje, así como escritura en Braille y nociones básicas de la lengua de señas mexicanas.

Luis Valladares Ríos

<https://orcid.org/0000-0002-9151-1441>

Estudiante en el Posdoctorado en Investigación, Doctor en Educación con Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa. Docente en el posgrado de la Maestría en Investigación de la Práctica Docente, catedrático en la Licenciatura en Inclusión Educativa y miembro del equipo académico de gestión y tecnología educativa en el Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima “Profr. Gregorio Torres Quintero”. Actualmente es docente en educación básica en la disciplina de enseñanza del idioma inglés e integración curricular. Representante Estatal de la Metodología STEM. Las líneas de investigación que cultiva están relacionadas a gestión de proyectos y tecnología educativa, metodología STEM, realidad virtual, aumentada e inmersiva, neuronutrición, inteligencia artificial generativa, inteligencia artificial investigativa e inteligencia artificial aumentada. Es autor de artículos de divulgación y científicos relacionados a la virtualidad de clases presenciales, así como de propuesta de evaluación lectora y su impacto didáctico en la formación de futuros docentes.

Esteban Núñez Sánchez

<https://orcid.org/0000-0001-5862-8309>

Estudiante en el Doctorado en Educación, Maestro en Educación, Licenciado en Educación con Énfasis en Matemáticas, Ingeniero en Sistema Computacionales en la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica. Actualmente se desempeña como docente en educación superior, miembro del equipo académico de gestión y tecnología educativa en el Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima “Profr. Gregorio Torres Quintero”. Las líneas de investigación que cultiva están relacionadas a gestión de proyectos y tecnología educativa, inteligencia artificial investigativa e inteligencia artificial aumentada. Es autor de artículos científicos relacionados con red neuronal artificial para analizar el ausentismo laboral de los trabajadores de un sistema educativo estatal, así como las Tic’s como herramienta para la competitividad educativa durante la pandemia por covid-19.

Luz Elena Patarroyo López

<https://orcid.org/0000-0001-9755-594>

Doctora en Educación por la Universidad La Salle de Costa Rica. Máster en Derechos Fundamentales por la Universidad Carlos III de Madrid. Licenciada en Educación con especialidad en Matemáticas y Física por la Universidad Antonio Nariño de Colombia. Realizó una estancia posdoctoral en el Doctorado Interinstitucional de Educación del ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara, México, sobre una Innovación Curricular para la formación inicial docente de educación primaria.

Ha participado en programas de formación docente para el desarrollo curricular, la construcción de culturas de paz y la promoción del derecho a la educación en zonas rurales de Colombia. Ha sido docente del Seminario Ética del Cuidado en ITESO y ha escrito artículos sobre las prácticas docentes, materiales educativos sobre ciudadanía, convivencia y paz y sobre formulación de política pública educativa en zonas conflicto social en Colombia. En la actualidad es Vicerrectora Académica y Docente en el Instituto Superior de Estudios Educativos Pedro Poveda ISESP en la República Dominicana.

Dra. Maritza Soto Barajas

<https://orcid.org/0000-0001-7242-0950>

Doctora en Educación por el ITESO y la Universidad Iberoamericana (IBERO). Maestra y licenciada en Psicología por la Universidad de Colima. Actualmente se desempeña como profesora e investigadora en la Licenciatura en Educación Primaria del Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima. Ha impartido clases en el nivel de licenciatura, maestría y doctorado. Ha dirigido y co dirigido proyectos de investigación a nivel de licenciatura y posgrado. Es integrante de comités científicos en diversos congresos educativos, facilitadora estatal y nacional de talleres y diplomados dirigidos a docentes en servicio, y participa en comités de diseño curricular en los niveles de licenciatura, maestría y doctorado en sistemas educativos nacionales e internacionales. Es líder del Cuerpo Académico “ISENECTQ-CA-2441”, en la línea de investigación Formación docente y sujetos de la educación. Ha coordinado investigaciones cuyos resultados han sido publicados en

artículos y capítulos de libros, abordando temas como la construcción de significados, la formación docente inicial y continua, la identidad profesional y los fundamentos teóricos de la construcción social del conocimiento. Actualmente cuenta con el perfil deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNI I) en México.

Melina Montserrat Puente Balerio

<https://orcid.org/0009-0002-2664-7876>

Licenciada en Educación Primaria con experiencia en la enseñanza de niños de primaria. Egresada del Instituto Superior de Educación Normal de Colima Prof. Gregorio Torres Quintero, Campus Tecomán. Tiene habilidades y competencias en la enseñanza de niños de primaria, diseño y implementación de planes de estudio efectivos, y trabajo en equipo y comunicación efectiva con colegas y padres de familia, comprometida con brindar una educación de calidad a los estudiantes.

Ukiz Iván Romano Maldonado

<https://orcid.org/0009-0008-3640-1654>

Profesor de Lengua Materna (Español) a nivel Secundaria y catedrático de la licenciatura en ciencias de la educación de la Universidad de los Ángeles – Campus Tlaxcala. Es Maestro en pedagogía y actualmente es estudiante del doctorado en psicología aplicada a la educación y el desarrollo humano en el Instituto Universitario de las Américas y el Caribe con sede en Colima, México. Cuenta con experiencia docente y directiva por más de una década en educación básica, media superior

y superior, así como en el área de la capacitación docente. Entre las áreas de investigación de su interés se encuentran el diseño curricular, el aprendizaje autónomo y basado en la investigación, la psicología educativa, el constructivismo y la formación docente.

Ismael Garcia Cedillo

<https://orcid.org/0000-0002-4820-5633>

Licenciado, Maestro y Doctor en Psicología Clínica por la Universidad Nacional Autónoma de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras, Nivel II, Perfil PRO-DEP. Integrante del cuerpo académico consolidado: Educación e intervención en psicología y educación. Actualmente es Profesor Investigador de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Autor y coautor de artículos científicos, libros y capítulos de libros relacionados con integración educativa, inclusión educativa, discapacidad y necesidades educativas especiales.

Carmen Concepción Castaneda Brizuela

<https://orcid.org/0007-1202-4721-5275>

Licenciada en Psicología y Maestra en Intervención Educativa por la Universidad de Colima. Actualmente se desempeña como directora de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular de la Secretaría de Educación del Estado de Colima. Es autora de un artículo científico relacionado con práctica docentes inclusivas.

Jesús Antonio Larios Trejo

<https://orcid.org/0000-0002-2207-003x>

Licenciado en Educación Media con especialidad en Matemáticas por la Universidad de Colima, Maestro en Educación por la UAG y Doctor en Socioformación y Sociedad del Conocimiento por la Universidad CIFE. Es profesor de tiempo completo y coordinador de la Licenciatura en Enseñanza de las Matemáticas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima, además de docente en la Maestría en Intervención Educativa. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) desde 2012, imparte clases en nivel secundaria en distintos municipios de Colima, impulsando estrategias didácticas innovadoras. Su línea de investigación abarca la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, la formación docente y la atención a la diversidad. Ha participado en publicaciones académicas, asesorado tesis y coordinado proyectos educativos orientados al desarrollo del pensamiento lógico-matemático y la inclusión educativa.

Inclusión e igualdad en la práctica docente. Dra. Briseda Noemí Ramos Ramírez, Dra. Norma Guadalupe Márquez Cabellos y Dr. Christian Omar Santos Lozano (Coordinadores). Esta obra se terminó de editar en el mes de noviembre de 2025. El cuidado de la edición estuvo a cargo de Ediciones Normalismo Extraordinario. Libro en versión digital.