

# REVISTA INSPIRACIÓN EDUCATIVA MÉXICO

ISSN 2954-3584



Núm. 20  
Mayo, 2025  
Año 7

# REVISTA INSPIRACIÓN EDUCATIVA MÉXICO

NÚM.20, MAYO—AGOSTO 2025. AÑO 7

Publicación cuatrimestral.

Hecho en México. Prohibida su venta.

La Revista Inspiración Educativa México, publica investigaciones, proyectos, innovaciones, puntos de vista, iniciativas y experiencias sobre temas educativos de relevancia educativa e impacto social.

Para mayor información diríjase a:  
revistainspiracion2019@gmail.com  
Tel. 5516499884

## Cintillo legal

REVISTA INSPIRACIÓN EDUCATIVA MÉXICO. Año 7, núm. 20 mayo–agosto 2025, es una publicación cuatrimestral editada por Ezequiel Chávez Collí. Calle 124, No. 13, Manzana 32, Supermanzana 245, C.P 77516, Cancún, Quintana Roo. Tel. 5516499884, página electrónica [www.revistainspiracioneducativa.com](http://www.revistainspiracioneducativa.com), correo electrónico: [revistainspiracion2019@gmail.com](mailto:revistainspiracion2019@gmail.com). Editor Responsable: Ezequiel Chávez Collí. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo Núm. 04-2019-060712591400-102, ISSN 2954-3584, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización, Ezequiel Chávez Collí. Fecha de última modificación: 29 de mayo de 2025.

Está permitido el uso de este material con fines no comerciales dispuestos por los/las autores/as y las atribuciones otorgadas al editor. Los términos oficiales de esta licencia pública se aplican conforme a lo indicado.

Se autoriza la reproducción total o parcial del contenidos de la publicación sin previa autorización de la Revista Inspiración Educativa México siempre y cuando se cite la fuente completa y su dirección electrónica.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.



# CONTENIDO

|                                                                                                                                       |           |                                                                                                             |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Palabras del editor</b>                                                                                                            | <b>4</b>  | <b>El desarrollo de la lectoescritura bajo el enfoque de las inteligencias múltiples</b>                    | <b>64</b>  |
| <b>Reflexionar la práctica educativa, un adeudo para conquistar la mejora en los docentes de educación básica</b>                     | <b>5</b>  | <b>Formación de padres de familia para su involucramiento en el proceso educativo</b>                       | <b>85</b>  |
| <b>El paradigma de la investigación educativa para la paz. Métodos, técnicas e inteligencia artificial para el bienestar escolar.</b> | <b>16</b> | <b>La comprensión lectora y el análisis crítico en estudiantes de Telesecundaria en contextos indígenas</b> | <b>104</b> |
| <b>Educación en la era digital: un Modelo Holístico para la inclusión tecnológica en el sur de México</b>                             | <b>26</b> | <b>Fomento del trabajo colaborativo en alumnos de sexto grado de educación primaria</b>                     | <b>132</b> |
| <b>Innovación Educativa</b>                                                                                                           | <b>31</b> |                                                                                                             |            |
| <b>La implementación del Nuevo Modelo Educativo de la NEM y la satisfacción docente</b>                                               | <b>36</b> |                                                                                                             |            |
| <b>La invisibilidad del adultocentrismo y adultismo en una escuela primaria en San Cristóbal de las Casas</b>                         | <b>50</b> |                                                                                                             |            |

## Palabras del editor

Estimado lector, presentamos el vigésimo número de la Revista Inspiración Educativa, en esta ocasión con artículos que abordan investigaciones de alto impacto, escalabilidad, relevancia y trascendencia educativa.

En RIEMX, colaboramos con una comunidad global de agentes de cambio en la educación para revisar y seleccionar los artículos más brillantes e inspiradoras en la educación a través del esfuerzo continuo. Nuestro objetivo es ayudar a mejorar la educación e incentivar la investigación científica-educativa con la creación de espacios para generar y difundir el conocimiento .

Durante estos siete años, más de 300 interesados en la educación de todo el mundo fueron seleccionados para publicar sus hallazgos. Desde investigadores, educadores y formuladores de políticas, hasta maestros con experiencia y noveles que con sus aportes permitieron ampliar la riqueza de conocimientos a nivel global y local en cada número publicado.

En este número se abordan la reflexión de la práctica educativa; la investigación educativa fundamental para generar un ambiente de bienestar escolar; el Modelo Holístico para educar; la era digital para favorecer la innovación e inclusión educativa; la implementación de la NEM para favorecer la inclusión; el adultocentrismo y adultismo como barreras de aprendizaje; y, la satisfacción docente libre de prejuicios y estereotipos.

Otros temas importantes que se abordan son la lectoescritura bajo el enfoque de las inteligencias múltiples; la formación de padres de familia para su involucramiento en la educación; la comprensión lectora y el análisis crítico en los estudiantes en contextos indígenas para brindar igualdad de oportunidades para todos; y, el fomento del trabajo colaborativo en alumnos de educación primaria.

Ezequiel Chávez Collí

# Reflexionar la práctica educativa, un adeudo para conquistar la mejora en los docentes de educación básica



Mtro. Reynaldo Rivas Vargas  
Coordinador académico en el Centro de Maestros  
Ixtapan de la Sal, Estado de México  
r.rivasvargas@yahoo.com.mx

## Resumen

**R**eflexionar sobre la trascendencia que tiene la práctica educativa de las y los profesores de educación básica (prescolar, primaria y secundaria) para la Nueva Escuela Mexicana (NEM), así como las implicaciones que tiene en el docente al reflexionar sobre su propia práctica docente, lo anterior se convierte en una vía para corroborar su cuantía y las implicaciones que aporta cuando la y el profesor la colocan como esa emergencia, para hacer un alto en lo que están realizando y disponerse en modo de reflexionar sobre qué resultados obtienen cuando piensan, dialogan y ponen entre dicho lo que van logrando. Al hacerlo, permite concebir un nuevo imaginario, una nueva ideología e incluso, ocuparse en la posibilidad de acceder a un nuevo paradigma, lo que coadyuva a transformar lo que las y los profesores vienen haciendo dentro de su aula de clase.

**Palabras clave:** reflexionar, reflexión de la práctica educativa, experiencia, narrativa pedagógica.

## Introducción

Inicio por esbozar una posible vereda que auxilie a la comprensión de las y a los profesores de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) sobre las implicaciones que tiene que comprender. ¿Cómo reflexiona su práctica educativa? A través de los planteamientos, por citar, ¿a qué se le llama reflexionar? ¿Qué significa

reflexionar la práctica educativa? ¿Cuál es su importancia en la Nueva Escuela Mexicana? Y ¿por qué reflexionar que la práctica educativa abona a la mejora de los aprendizajes? La tarea a la que haré alusión proyecta conceptos que abonan al posicionamiento que le dé sentido, vigencia y pertinencia a la experiencia de las y los profesores.

El quehacer al que sobrepongo en este diálogo, inicia por puntualizar algunos supuestos que vayan abriendo veredas para poder comprender la trascendencia de ¿Cómo se puede reflexionar la práctica educativa?, porque pareciera que es sencillo, pero parafraseando a Bauman, reflexionar y sobre todo la práctica educativa de las y los profesores, es como ese líquido que se escurre de entre las manos, porque al cuestionar a los educadores con estas interrogantes, pareciera que no hay respuestas, que se diluye, y que se obnubilan las posibles respuestas y, en un primer momento, parecerían que estaban allí, que eran sencillas de contestarse, pero que al ser interrogados, ya no hay respuesta o al menos alguna que sea convincente, que esté fundamentada, por lo que el camino se vuelve ante estas negativas, un tanto intrincado.

La hebra que abro puntualiza algunos referentes o apoyos (teóricos) que se posicionan desde la postura de Dewey y de Donald Schön y, pretenden con su análisis profundizar conceptualmente sobre la práctica reflexiva. Aquí diálogo para dar itinerario a través de lo que ellos señalan y que sirven de sostén para la profundización sobre este tema y que como corolario responda a la mejora que se persigue, tanto en la enseñanza, como en el aprendizaje.

### **Comprendiendo la importancia de reflexionar**

Iniciaré por explicar, ¿a qué le llamo reflexionar y cómo acércale a su contextualización? Utilizaré como pretexto un modelo cotidiano, el cual tiene como meta acercarme a la comprensión de lo que pretendo explicar.

Tanto la gente común como los profesionales a menudo reflexionan sobre lo que hacen, algunas veces incluso mientras lo están haciendo. Estimulados por la sorpresa, vuelven el pensamiento a la acción y a la complicitad que está implícita en la acción. Pueden preguntarse a sí mismos, por ejemplo: «¿Qué rasgo noto cuando reconozco esta cosa? ¿Cuáles son los criterios mediante los cuales realizo este juicio? ¿Qué procedimientos estoy poniendo en juego cuando ejerzo esta habilidad? ¿Cómo estoy encuadrando el problema que estoy tratando de resolver? Normalmente, la reflexión sobre el conocimiento en la acción se acompaña de la reflexión sobre las cosas que están a mano. Hay algún misterioso, o dificultoso, o interesante fenómeno con el cual el individuo está tratando de entenderse. Cuando trata de darle sentido, también reflexiona sobre las comprensiones que han estado implícitas en su acción, comprensiones que hace emerger, critica, reestructura y encarna en una acción adicional (Schön, D. 1998, pág. 56).

Si alguien decidiera iniciar a reflexionar con lo que le pasa y lo hace deliberadamente, hacer un alto, deteniéndose a pensar sobre cuáles son los resultados obtenidos hasta este momento de su existencia, y se preguntará: ¿cómo es que llegué aquí?, ¿Qué he forjado? Y en conclusión, discute consigo sobre, ¿qué resultados he tenido hasta este momento? Seguramente tendría un sinnúmero de respuestas, algunas favorables y otras quizá no. Sí al hacerlo se está consciente de lo que se está preguntando y también de la forma en que se responde, me parece que se acerca a un proceso de reflexión, de reflexionar y de obtener algunos resultados, que le obligarían a tomar nuevas o mejores decisiones y, este simple acto daría inicio por encaminarse por un acto reflexivo de lo que le ha venido suscitando. Inicio para señalar algunas vías.

Según la RAE (2025), reflexionar significa: pensar atenta y detenidamente sobre algo. Bajo la tesitura de este simple hecho y bajo lo que dice la RAE, aquel sujeto al interrogarse y buscar respuestas; se está dando la oportunidad de reflexionar sobre eso que le acontece, ha hecho un alto, para buscar contestaciones que le ayuden a ultimar muy probablemente, que no puede seguir actuando sin un indicador que le

dé sentido a lo que está cometiendo. Pero muy probablemente le llevará a concluir, que sería un gran desastre, si continúa haciendo lo mismo como lo han venido realizando.

Ante esta maraña de preguntas que les han sobrevenido, se encuentra la persona que se pregunta sobre ¿Cómo llegué aquí?, entre dos polos importantes. Siguiendo las conceptualizaciones que señala Freud, para tomar conciencia, tendría que existir un puente entre el sujeto y un intermediario que le ayude a darle sentido, porque siguiendo su línea, el sujeto no existe si no se genera esta condición. Contrario a lo que dice Lacan, que el sujeto existe a partir de que es consciente o toma conciencia de lo que le está sobreviniendo. Ante estas disyuntivas, el sujeto que se ha cuestionado se ve obligado a tomar dictámenes ante en los resultados obtenidos y, que un primer escaño sería el diálogo con otros, porque yacería como ese puente para darle sentido a lo que hace.

### **La importancia del reflexionar de los docentes**

El proceso de concienciación en el sujeto (profesor y profesora) es un pretexto para ir definiendo, a qué se le llama para el fin que persigo, reflexionar la práctica educativa. La intención de acercarnos a este axioma no es para hermetizarle, ni para que quede atrapado, sino que lo observe, como una posible explicación para seguir problematizando la realidad de los mentores, y que permita proseguir con el desgajamiento de esas posibilidades que abran hebra para profundizar sobre este tema (teoremas), que busca como puente que auxilia a las y a los profesores para cuestionarse, entre lo que hace y lo que piensa, entre lo que hace y los resultados que obtiene, por citar actualmente, después de trabajar un proyecto, una secuencia didáctica o un tema y, que en esas marañas le permitan tomar decisiones que les lleven a plantear la importancia de ir de manera sistemática y cotidianamente reflexionado su práctica docente (Valderrama, 2021).

La práctica docente vista como ese pilar que ayuda a la y al profesor a pensar, a analizar, a cuestionar, a dudar, a preguntar y finalmente a concluir con un acto

reflexivo que lo llevó a lo último. ¿Qué es por lo que le está pasando en su aula de clase? Reflexionar sería ese catalítico para iniciar a romper el paradigma ante el acto o los actos no reflexivos hechos hasta ahora. La idea que se posiciona es la de hacer un cambio profundo, de mejora, que le lleven a encarecer, en el cómo emana ese sujeto (profesor) al traducir su realidad, problematizándola, dándose cuenta de lo que hace, y que se traduzca en movimientos revulsivos, que robustezcan una mejor enseñanza y un mejor aprendizaje de las y los estudiantes.

Ahora bien, trasladándolo al mundo de la docencia, sobre qué es la reflexión, Ponce, V. (2009) subraya que esta, se entiende como la conciencia que los profesores adquieren acerca de su propia práctica (pág. 17).

La utopía de colocar a la reflexión de la práctica educativa como esa levadura, que coadyuva a una transformación en el aula de clase y que para este sumario, se vean colocados como indicadores para avanzar hacia el enaltecimiento de su conocimiento y de su expertis, utilizándolos como ese dispositivo para la deliberación de una transformación que le auxilie a continuar en ese espiral de mejora, transformándose como secuela, en un sujeto político y democrático que abona al desarrollo de sus estudiantes.

### **El camino que ofrece reflexionar la práctica educativa**

La reflexión tiene que ver con lo histórico, en palabras de Heidegger tiene que ver con ese estar en el mundo (dasein) y como a partir de ello mirarse en esa metáfora del espejo, para comprenderse y entonces transformarse en un sujeto que se mueve con el otro y con los otros, para pensarse, con historia, con un sistema lingüístico que lo define, y además, como un ente social y en proceso permanente de metamorfosis, un poco a lo que dice Kafka, para dar paso, a conocerse, a interpretarse, pero, sobre todo; a transformarse.

Cito algunos referentes que nos hablan sobre la práctica reflexiva, empiezo por Dewey:

Steiman (2018), citado por Ponce, V. (2009). Pueden reconocerse en el pensamiento reflexivo, al menos dos momentos: un estado de duda, de vacilación, que da origen a la reflexión, y un estado de búsqueda, de indagación. Puesto en marcha, el pensamiento reflexivo implica una secuencia en la que cada una de las consecuencias parciales determina la siguiente: las partes sucesivas de un pensamiento reflexivo emergen unas de otras y se apoyan mutuamente en un movimiento sostenido y dirigido hacia un fin común (pág. 151).

Por otro lado, para seguir comprendiendo sobre este tema de la reflexión de la práctica educativa, Donald Schön (1992) señala:

La reflexión de la acción es un proceso que podemos llevar adelante sin ser capaces de decir lo que estamos haciendo. Aquellos que son buenos improvisadores con frecuencia se quedan sin saber qué decir o dan respuestas totalmente inadecuadas cuando se les pide que digan lo que hacen. Claramente, una cosa es ser capaz de reflexionar sobre nuestra reflexión en la acción, de manera que produzca una buena descripción verbal de ella, e incluso es otra cosa, ser capaz de reflexionar acerca de la descripción resultante (pág. 40).

La intencionalidad es iniciar por ir comprendiendo que la práctica reflexiva de las y los docentes de educación básica, plantea un trazo epistemológico que desde lo que esboza Dewey y Schön, abona bien para vislumbrar períodos o categorías que lo van definiendo, una de ellas está en el pilar de la filosofía, porque se abre la posibilidad de pensarse en el mundo, al estar ahí, como decía Heidegger. Como un sujeto que se concibe histórico, social, lingüístico. Creando un momento sociológico, porque se interactúa a través del lenguaje, del cómo se mueve en el

lugar al que pertenece, mediado por esa lengua, por esa historia y por las palabras que lo condicionan.

En este sentido, Elliot (1993) citado por Zavala, A. (2000) distingue dos formas muy diferentes de desarrollar esta práctica.

- El profesor que emprende una investigación sobre un problema práctico, cambiando sobre esta base algún aspecto de su práctica docente. En este caso, el desarrollo de la comprensión precede a la decisión de cambiar las estrategias docentes.
- El profesor que modifica algún aspecto de su práctica docente como respuesta a algún problema práctico, después de comprobar su eficacia para resolverlo. A través de la evaluación, la comprensión inicial del profesor sobre el problema se modifica y cambia. Por lo tanto, la decisión de adoptar una estrategia de cambio precede al desarrollo de la comprensión. La acción inicia la reflexión (pág. 12).

El camino para la reflexión se abre entonces, para dar cabida a la posibilidad de seguir aprendiendo, de seguir transformándose, de evolucionar y un camino posible que hoy encuentran los docentes, es el diálogo, escuchar y transfigurar eso que ha venido haciendo y que muy probablemente le ha traído algunos resultados, pero que quizá no han sido los esperados, por un acto reflexivo que los lleve a renovarse y a transformarse.

### **El docente reflexivo en la Nueva Escuela Mexicana (NEM)**

La NEM ha colocado como andamiaje importante la experiencia y, aquí nos parece que existe el eco para ponderar en esa ecología de la reflexión, de reflexionar la práctica educativa, la hebra para poder hablar de su importancia y trascendencia dentro y fuera del aula de clase. Iniciaré por colocar el siguiente gráfico que me ayuda a puntualizar lo que vengo subrayando sobre la reflexión y su importancia en la actualidad, partiendo de la experiencia que las y los profesores tienen.

Gráfico 1. La espiral de desarrollo de Dewey



Fuente: recuperado de Valderrama, B. (2021)

Siguiendo el camino del que habla Dewey sobre la experiencia y el abono que esta produce para reflexionar, se observa en el gráfico, que se proponen cuatro etapas que en espiral se van moviendo, en cada momento, se alude al cómo, en eso que les va pasando (experiencia) a las y a los docentes se genera la reflexión, es decir, se piensa, se analiza, se cuestiona, se responde, provocando como inercia, que haya un resultado. El segundo momento de la espiral propone que se contrasten ideas a través de la conceptualización, provocada por la duda generada durante ese insight del primer momento. El punto crucial se induce en la experimentación, porque aquí se cataliza para que en la o en el profesor haya una nueva resonancia de lo obtenido. El espiral que mueve este acto de la reflexión de la experiencia, provoca que haya una nueva experiencia, porque los actores van comprendiendo, que lo que les pasó en la primera experiencia avanza y se mueve, por lo que surge una nueva al filtrarse por esta metodología, imbricada por la reflexión continua, forjando como consecuencia; una experiencia resignificada.

### **El dispositivo de la narrativa, espacio para reflexionar la práctica educativa**

He venido dialogando sobre el cómo reflexionar la práctica educativa; esto ha permitido llegar a algunos referentes que promueven su pertinencia dentro del campo pedagógico. La experiencia de las y los profesores de educación básica, es un revulsivo que favorece la transformación del acto pedagógico en el aula de clase.

Superpone como un auxiliar para trazar una ruta que les permita documentar, eso que les va pasando y aquello que les va sucediendo en el aula de clase y que, por algunas razones (curriculares, científicas, colonialistas) no se dan a conocer. El enquistamiento se genera porque no se le ha dado el criterio científico, pedagógico y curricular que la experiencia de las y los docentes merece y que solo es visto (visión decolonial), como un mero acto repetitivo y sin fundamento.

Lo cierto es que, de manera planificada o no, los docentes y los alumnos comparten en la escuela numerosas experiencias cargadas de significado y valor para ellos. Y, de cierto modo, estas experiencias significativas expresan cualitativa y biográficamente el sentido de la escuela en un determinado momento y lugar (Suárez, D. et al. 2007, pág. 9).

La intencionalidad epistemológica y heurística que mantengo es enaltecer para que la y el profesor, observe que lo que a diario hace, es valioso y que es transcendental darle ese sentido, a través de la escritura, del diálogo con otros u otras, para dar a conocer lo que a ellos les ha dado resultado, y que de alguna manera les permite decir, ¡hoy valió la pena! ¡Los alumnos hoy no participaron! ¿Qué no hice bien?, ¿Qué me faltó? Narrar lo que hoy sucede en las aulas de clase, es un abono muy productivo para el otro y para los otros, porque ayuda a pensar lo que se hace en las aulas de clase (De la Borbolla, 2019, pág. 24).

La relevancia que adquiere la documentación narrativa de las propias experiencias escolares por parte de los docentes radica en el enorme potencial que contienen estos relatos pedagógicos, para enseñarnos a interpretar el mundo escolar desde el punto de vista de sus protagonistas. De esta manera, al tejer sus narraciones, los docentes nos comunican su sabiduría práctica y, al mismo tiempo, permiten a otros destejerlas para volver explícito lo implícito y comprender qué hay detrás de esa sabiduría. Es decir, la narrativa estructura la experiencia, y los relatos son una forma de conocerla, reflexionar sobre ella, transmitirla y compartirla con otros (Suárez, 2007, pág. 16).

La narrativa, como dispositivo de reflexión, abre la posibilidad para que las y los profesores escriban y, al hacerlo, provoque en ellos procesos cognitivos y metacognitivos, porque al contar eso que les pasó, la y el profesor analizan lo que les sucedió. La escritura es el andamio que cobra pertinencia al albergar una gran posibilidad para que el otro y los otros, los lean, los revisen, los estudien, porque al hacerlo y compartirlo con otras y otros, podría ser la inercia de contarles a otros qué hizo y cómo lo hizo, reflejándose como un legado de voluntad, para que quien explore lo que se ha escrito, tenga la posibilidad de también reflexionar su propia práctica educativa.

## Conclusión

Los profesores en este recorrido que he señalado encuentran algunas bondades para reflexionar su propia práctica educativa. Considero que, a manera de cierre, vienen bien para seguir avanzando y abrir una brecha, que les ayude a plantearse un imaginario para puntualizar un antes y un después de lo que la experiencia les ha vaticinado. Por lo que habría que seguir pensando:

- Cómo se imagina el escenario de clase al observar un contenido y el Proceso de desarrollo del aprendizaje (PDA) y que son propuestos para alcanzar una mejora en sus estudiantes.
- Qué vislumbran cuando plasman en ese papel (formato de planeación) lo que podría desarrollar junto con sus estudiantes, para ir alcanzando un nuevo o nuevos conocimientos.
- Cómo motivan a los alumnos para que se interesen en y por lo que van a aprender.
- Cómo se piensa la y el profesor al interactuar y colocar como eje la discusión, un tema, un proyecto y que los lleve a manifestarse como resultante, en una evaluación formativa.
- Cómo cierran, al término de una sesión, preguntarse si favoreces la interrogación de lo hecho con los estudiantes, pensar qué se logró, cómo interactuaron, cómo avanzan hacia la mejora de sus aprendizajes.

- ¿Qué áreas de oportunidad se manifiestan, como consecuencia de lo que trabajamos, ya sea en colaborativo o de forma individual? Que no quedó claro y que sería oportuno volver a puntualizar.
- Cómo documento lo que me va pasando y que sirva de insumo para otros y otras.
- ¿Qué cambios didáctico-pedagógicos me ofrece la Nueva Escuela Mexicana, para seguir cavilando la práctica educativa?

## Referencias

De la Borbolla, O. (2019). *La rebeldía de pensar*, FCE, México.

Ponce, V. (2009). *Reflexividad de la práctica en la formación docente*. México, Amate editorial. Argentina, Siglo 22.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo, cómo piensan los profesionales cuando actúan*. España, Paidós.

SEP. (2024). *El proceso de mejora Continua. Orientaciones para las escuelas de educación básica*. Mexico, SEP.

Real Academia Española (2014). Vicisitud. En *Diccionario de la lengua española* (23.<sup>a</sup> ed., p. 2816).

Suárez, D. (2007). *¿Cómo documentar narrativamente experiencias pedagógicas?*

Valderrama, B. (2021). *La Práctica reflexiva: una herramienta clave para aprender de la experiencia*.

Zavala, A. (2000). *La práctica educativa como enseñar*. España, GRAO.

# El paradigma de la investigación educativa para la paz. Métodos, técnicas e inteligencia artificial para el bienestar escolar.



Mtro. Luis Enrique Díaz Domínguez  
Docente de la Universidad La Salle  
Playa del Carmen, Quintana Roo  
luisenriquediazdominguez@gmail.com

## Resumen

**E**l presente artículo aborda el paradigma de la investigación educativa para la paz, con un enfoque en el uso de métodos, técnicas e inteligencia artificial aplicados al bienestar escolar. El objetivo principal de la investigación es explorar cómo las estrategias pedagógicas orientadas a la paz pueden ser complementadas con tecnologías avanzadas para crear ambientes escolares más seguros y emocionalmente saludables. A través de un análisis teórico y una revisión de estudios previos, se identifican las metodologías más efectivas para la convivencia escolar y el uso de inteligencia artificial en la mejora de la gestión educativa. Se emplearon estrategias metodológicas cualitativas, incluyendo el análisis de contenido y el estudio de casos, para evaluar el impacto de estas prácticas en contextos educativos diversos. Los resultados preliminares sugieren que la integración de tecnologías, como el aprendizaje adaptativo y el análisis de datos, contribuye significativamente a la resolución de conflictos y al fortalecimiento del bienestar emocional de los estudiantes. Este trabajo aporta una perspectiva innovadora sobre cómo la tecnología puede ser una herramienta clave en la construcción de paz dentro de las escuelas, proporcionando recomendaciones para su implementación práctica.

**Palabras clave:** investigación educativa, paz escolar, inteligencia artificial, bienestar escolar, tecnologías educativas.

## Introducción

El presente trabajo de investigación aborda el paradigma de la investigación educativa para la paz, con un enfoque particular en los métodos, técnicas e inteligencia artificial aplicados al bienestar escolar. Este tema cobra relevancia en el contexto actual de la educación, donde las instituciones escolares se enfrentan a desafíos no solo en términos de calidad académica, sino también en la creación de ambientes saludables y pacíficos para los estudiantes. En este marco, se propone explorar cómo diversas estrategias de investigación educativa pueden contribuir a la construcción de espacios de paz dentro de las aulas y cómo el uso de tecnologías avanzadas, como la inteligencia artificial, puede optimizar procesos pedagógicos orientados al bienestar integral del estudiante.

El problema central de este tema radica en la creciente preocupación por los conflictos y tensiones dentro del ámbito escolar, que afectan tanto el desempeño académico como el desarrollo emocional de los estudiantes. Si bien la investigación educativa ha avanzado significativamente en el análisis de métodos pedagógicos y de convivencia escolar, existe un vacío en el conocimiento sobre cómo integrar de manera efectiva las nuevas tecnologías, como la inteligencia artificial, con prácticas de enseñanza orientadas a la paz. Este estudio busca llenar ese vacío, proponiendo un modelo innovador que combine enfoques tradicionales de la educación para la paz con las posibilidades ofrecidas por las tecnologías emergentes.

La relevancia de este tema es indiscutible, dado el contexto social y educativo actual. La paz escolar no solo es un derecho fundamental de los estudiantes, sino también un factor crucial para el éxito académico y la formación de ciudadanos responsables. Ante el aumento de situaciones conflictivas en las escuelas, es necesario replantear las estrategias tradicionales y considerar la integración de herramientas tecnológicas que ayuden a prevenir y resolver conflictos, además de promover un ambiente de bienestar. Este enfoque, que combina lo educativo con lo tecnológico, puede ofrecer soluciones innovadoras que impacten directamente en la calidad de la educación y en el desarrollo emocional de los estudiantes.

El marco teórico que sustenta este trabajo se apoya en diversas teorías de la educación, como el constructivismo de Piaget y Vygotsky, que enfatizan la importancia de la interacción social y el entorno en el proceso de aprendizaje, y en la teoría del aprendizaje social de Bandura, que subraya la influencia del entorno en el comportamiento individual. Además, se incorpora la teoría de la inteligencia artificial en educación, específicamente en el ámbito del aprendizaje adaptativo y el análisis de datos para la mejora del bienestar escolar. Estos enfoques teóricos permitirán analizar cómo las tecnologías pueden facilitar la creación de espacios de paz, tanto a nivel individual como grupal.

En cuanto a los estudios previos, diversas investigaciones han abordado la relación entre educación y paz, y otras han explorado la aplicación de la inteligencia artificial en el ámbito escolar. Sin embargo, pocos estudios han combinado ambos enfoques de manera sistemática, lo que constituye una contribución novedosa de este trabajo. A partir de los antecedentes consultados, se espera aportar una visión integral que no solo considere las mejores prácticas pedagógicas para la paz, sino también el impacto de las tecnologías en la resolución de conflictos y el bienestar general de los estudiantes.

Este estudio se realiza en un contexto educativo caracterizado por la transformación digital y la búsqueda constante de soluciones a los problemas que aquejan a las instituciones escolares, especialmente en relación con la convivencia y el bienestar emocional de los estudiantes. En particular, se toma en cuenta el contexto sociocultural de comunidades que enfrentan altos niveles de violencia o situaciones de exclusión, donde la intervención educativa es crucial para promover la paz y el bienestar.

Finalmente, los objetivos de este trabajo son analizar los métodos y técnicas de la investigación educativa orientados a la paz, evaluando su efectividad en el contexto escolar, y explorar el papel de la inteligencia artificial en la creación de entornos de aprendizaje pacíficos y seguros. Se plantea como hipótesis que la integración de tecnologías innovadoras, junto con métodos pedagógicos basados en la paz, mejora

significativamente tanto el bienestar emocional de los estudiantes como la convivencia escolar.

Con estos elementos, esta investigación pretende ofrecer una propuesta concreta que pueda ser utilizada por educadores y responsables de políticas educativas para fomentar una educación más inclusiva, pacífica y adaptada a los desafíos del siglo XXI.

### **Metodología aplicada**

La metodología empleada en esta investigación es de enfoque cualitativo, debido a que se busca comprender en profundidad los métodos y técnicas utilizados en la investigación educativa orientada a la paz, así como el papel de la inteligencia artificial en el bienestar escolar. Este enfoque permite explorar las percepciones, experiencias y perspectivas de educadores, estudiantes y expertos en el área, facilitando una comprensión integral de los procesos educativos y tecnológicos aplicados. A través de la revisión documental, el análisis de casos y la entrevista cualitativa con profesionales del ámbito educativo y tecnológico, se recogen datos ricos y detallados que proporcionan información valiosa sobre cómo las prácticas pedagógicas y las herramientas tecnológicas contribuyen a la paz escolar. El análisis de los datos se realiza mediante análisis de contenido y codificación temática, lo que permite identificar patrones y tendencias en la implementación de estas metodologías y su impacto en el entorno escolar.

### **Tipo de investigación**

El tipo de investigación que se lleva a cabo es exploratorio-descriptivo. La investigación exploratoria tiene como objetivo principal conocer el panorama actual de la investigación educativa para la paz y cómo la inteligencia artificial puede integrarse en los procesos de enseñanza orientados al bienestar escolar. Al tratarse de un campo relativamente novedoso, se pretende abrir nuevas líneas de investigación sobre la convergencia entre estas áreas. Por otro lado, la investigación es descriptiva, ya que se enfoca en detallar y describir los métodos y técnicas utilizadas en la educación para la paz, así como el impacto potencial de las tecnologías en el bienestar escolar, proporcionando una visión detallada de las prácticas y estrategias implementadas en diversas instituciones educativas.

## **Diseño**

El diseño de esta investigación es de tipo observacional y transversal. En un diseño observacional, el investigador se enfoca en la recopilación de datos sin intervenir ni modificar el entorno o los procesos que se estudian. Este diseño permite observar de manera natural los métodos y técnicas de investigación educativa para la paz, así como el uso de la inteligencia artificial en el bienestar escolar. La investigación es transversal, ya que los datos se recogen en un solo momento o en un periodo corto de tiempo, proporcionando una instantánea de las prácticas y percepciones actuales en relación con la paz escolar y la integración de tecnologías. Este enfoque es adecuado debido a la naturaleza exploratoria de la investigación, en la que se busca identificar patrones y tendencias existentes sin experimentar con variables a lo largo del tiempo.

## **Población de estudio, informantes claves y sistema de muestreo**

La población de estudio está constituida por educadores, estudiantes y especialistas en tecnologías educativas, que se encuentran involucrados en procesos pedagógicos relacionados con la paz escolar y el bienestar emocional en instituciones educativas. La muestra se seleccionó de forma intencional o por conveniencia, considerando que el acceso a ciertos centros educativos y profesionales con experiencia en el tema es limitado. Los informantes clave incluyen a directores de escuelas, profesores, psicólogos escolares y desarrolladores de tecnologías educativas, quienes poseen conocimientos y experiencias directas sobre la implementación de estrategias para la paz y el uso de inteligencia artificial en la educación.

El sistema de muestreo utilizado es no probabilístico y se basa en el criterio de selección intencional, dado que se busca obtener información de aquellos individuos que poseen un conocimiento profundo y relevante para el tema de investigación. Se seleccionaron participantes de diferentes niveles educativos (primaria, secundaria y educación superior) y de distintas instituciones con un enfoque en el bienestar escolar. La muestra incluye aproximadamente 30 informantes, que proporcionan una representación diversa de las prácticas y perspectivas en el campo de la educación para la paz y las tecnologías aplicadas.

### **Técnicas de recolección o producción de datos**

En esta investigación, se emplearon técnicas de recolección de datos cualitativos para obtener una comprensión profunda de los métodos y técnicas utilizados en la investigación educativa orientada a la paz, así como el impacto de la inteligencia artificial en el bienestar escolar. Las principales técnicas de recolección fueron las entrevistas semiestructuradas y la revisión documental. Las entrevistas permitieron obtener perspectivas directas de los informantes clave, tales como educadores, psicólogos escolares y especialistas en tecnologías educativas, sobre su experiencia y conocimientos en la implementación de estrategias para la paz escolar y el uso de inteligencia artificial en el contexto educativo. Las entrevistas fueron conducidas a través de una guía de entrevista que abarcó temas relacionados con la gestión de conflictos, las herramientas pedagógicas utilizadas y el papel de la tecnología en el bienestar emocional de los estudiantes.

Además, se realizó una revisión documental de informes institucionales, artículos académicos, y programas educativos sobre la educación para la paz y el uso de tecnologías en el ámbito escolar. Los documentos fueron analizados para identificar los enfoques más utilizados, las mejores prácticas y las recomendaciones más frecuentes en este campo. En cuanto a la observación, se llevó a cabo una observación no estructurada en algunas instituciones educativas para identificar de manera directa las interacciones entre los estudiantes, las estrategias pedagógicas empleadas y el uso de herramientas tecnológicas. Durante el proceso, se utilizó una bitácora de observación para registrar de manera sistemática los eventos relevantes observados en los entornos educativos.

### **Resultados y discusión**

Los resultados obtenidos en esta investigación destacan varias tendencias y hallazgos importantes en relación con el uso de métodos y técnicas educativas para la paz, así como la incorporación de inteligencia artificial en el bienestar escolar.

En primer lugar, se observó que la educación para la paz es ampliamente reconocida en las instituciones estudiadas, aunque la implementación de estrategias formales sigue siendo inconsistente. La mayoría de las escuelas identificaron el conflicto como

un obstáculo importante para el aprendizaje y reconocieron la necesidad de métodos que favorezcan la convivencia, la empatía y el respeto. Sin embargo, pocos centros educativos han incorporado de manera sistemática programas específicos dedicados al bienestar emocional, a pesar de la creciente preocupación por la salud mental de los estudiantes. En cuanto a la inteligencia artificial, se encontró que las aplicaciones tecnológicas, como el aprendizaje adaptativo y los sistemas de análisis de datos, están comenzando a integrarse en las prácticas educativas, pero aun en una etapa incipiente. Los resultados sugieren que, cuando se implementan adecuadamente, estas tecnologías pueden ofrecer un seguimiento personalizado del bienestar de los estudiantes, proporcionando alertas tempranas sobre posibles conflictos o problemas emocionales. Sin embargo, su adopción sigue siendo limitada debido a la falta de formación docente y a la falta de infraestructura adecuada.

Una de las principales conclusiones del estudio es que la combinación de enfoques pedagógicos tradicionales con herramientas tecnológicas innovadoras, como la inteligencia artificial, puede potenciar significativamente el bienestar escolar y la paz dentro de las aulas. Esto se debe a que las tecnologías ofrecen una vía para personalizar el aprendizaje, facilitar la detección temprana de conflictos y proporcionar recursos adicionales para la resolución de problemas emocionales. Sin embargo, es esencial que los docentes reciban capacitación especializada en el uso de estas tecnologías, y que se desarrolle una infraestructura adecuada para su implementación efectiva.

La discusión de estos resultados se enlaza con los antecedentes existentes sobre la educación para la paz, como los enfoques de Vygotsky y Piaget, que subrayan la importancia de la interacción social y el ambiente para el aprendizaje. Asimismo, se contrasta con estudios previos que han señalado la utilidad de la tecnología en la educación, como los trabajos sobre aprendizaje adaptativo y analítica educativa, los cuales demuestran que la inteligencia artificial puede ser un aliado valioso en el monitoreo y mejora del bienestar escolar.

En cuanto a la novedad científica de esta investigación, se destaca que la combinación de educación para la paz y tecnologías emergentes como la inteligencia artificial constituye un campo aún poco explorado, lo que abre nuevas perspectivas teóricas y aplicaciones prácticas. Las perspectivas futuras incluyen la necesidad de diseñar y evaluar programas educativos que integren estas tecnologías de manera más profunda, desarrollando modelos pedagógicos que fomenten tanto el bienestar emocional de los estudiantes como el aprendizaje académico de forma conjunta.

Este trabajo también subraya la importancia de la formación docente en el uso de tecnologías para el bienestar escolar y la convivencia, considerando que los educadores son claves para el éxito de cualquier programa educativo. A nivel práctico, los resultados sugieren que las políticas educativas deberían enfocarse en integrar estas herramientas tecnológicas de manera más estructurada y en promover un enfoque holístico que considere tanto las competencias académicas como las emocionales de los estudiantes.

### **Conclusión**

El paradigma de la investigación educativa para la paz, integrado con métodos y técnicas innovadoras y el uso de inteligencia artificial, presenta un camino prometedor hacia la creación de entornos escolares más saludables y pacíficos. A lo largo de esta investigación se ha evidenciado que, si bien los métodos pedagógicos tradicionales para fomentar la paz escolar son ampliamente reconocidos, la integración efectiva de herramientas tecnológicas emergentes aún se encuentra en una fase incipiente, pero con un gran potencial. La aplicación de inteligencia artificial en el ámbito educativo ofrece nuevas oportunidades para el seguimiento personalizado del bienestar de los estudiantes, la prevención de conflictos y la mejora de la convivencia en las aulas. Sin embargo, su implementación requiere de un compromiso significativo en términos de formación docente, infraestructura tecnológica adecuada y un enfoque integral que combine lo pedagógico con lo tecnológico.

Los resultados de este estudio sugieren que la convergencia entre enfoques educativos centrados en la paz y las innovaciones tecnológicas puede transformar de manera sustancial el ambiente escolar, permitiendo no solo la resolución de conflictos, sino también la promoción de un aprendizaje más inclusivo y emocionalmente enriquecedor. En este sentido, las políticas educativas deben orientar sus esfuerzos hacia la capacitación continua de los educadores y la implementación de programas que integren la tecnología de manera coherente y efectiva con los principios de la educación para la paz.

Finalmente, este trabajo subraya la necesidad de un cambio paradigmático en las prácticas educativas que, lejos de ser aisladas, se vean enriquecidas por el potencial de la inteligencia artificial y otros avances tecnológicos, con el fin de lograr un bienestar escolar integral. Así, el presente estudio abre nuevas perspectivas de investigación y aplicaciones prácticas que pueden contribuir significativamente al desarrollo de comunidades educativas más equitativas, pacíficas y resilientes en el futuro.

## Referencias

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. SAGE Publications.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Inteligencia artificial y educación: Guía para responsables de políticas educativas*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377070>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

López, M. & Rodríguez, C. (2020). Aplicaciones de la inteligencia artificial para el bienestar emocional en contextos escolares. *Revista de Tecnología y Educación*, 34(2), 58-72. <https://doi.org/10.21503/reted.v34i2.2485>

Tedesco, J. C. (2009). *Educación y justicia social en América Latina*. Siglo XXI Editores.

Salazar, J. & Méndez, P. (2019). Estrategias educativas para la paz: Una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 17(3), 112–129. <https://doi.org/10.18294/rlcs.v17i3.412>

# Educación en la era digital: un Modelo Holístico para la inclusión tecnológica en el sur de México



Dr. Fernando Jonatan Rodríguez Gutiérrez<sup>1</sup>  
 Docente Educación Telesecundaria y Posgrados  
 Chiapas, México  
 Jonatan.rodriguez7@gmail.com

## Resumen

**E**l presente artículo propone un modelo educativo innovador que fusiona los principios de la Escuela Waldorf con la Nueva Escuela Mexicana (NEM) para cerrar la brecha digital en comunidades rurales del sur de México. A través de un enfoque holístico, intercultural y tecnológicamente adaptado, el modelo Tecno-Waldorf Comunitario busca integrar la tecnología de manera significativa y contextualizada en la educación, respetando las realidades culturales y lingüísticas de los estudiantes. Se revisan sus fundamentos teóricos y se presentan estrategias de implementación para el contexto rural mexicano.

**Palabras clave:** brecha digital, educación rural, tecnología educativa, pedagogía Waldorf, Nueva Escuela Mexicana.

## Introducción

En el sur de México, la brecha digital sigue siendo un obstáculo significativo para la equidad educativa. Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021), solo el 44% de los hogares en comunidades rurales cuenta con acceso a

---

<sup>1</sup>Docente Educación Telesecundaria y Posgrados  
 Coordinador Programa Robótica y STEAM  
 Coordinación de programas especiales y compensatorios de la secretaría de educación del estado de Chiapas

internet, limitando el aprendizaje y profundizando las desigualdades. La Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019) propone un enfoque comunitario y colaborativo que enfatiza la inclusión y el desarrollo integral del estudiante. Por otro lado, la pedagogía Waldorf, basada en los principios de Rudolf Steiner (1924), fomenta el aprendizaje a través de la experiencia, la creatividad y el desarrollo emocional.

Integrar ambos modelos en un enfoque educativo que responda a las necesidades de las comunidades rurales del sur de México permitirá una alfabetización digital contextualizada, asegurando que la tecnología se convierta en un medio para fortalecer la identidad cultural y el aprendizaje significativo.

### **Fundamentos del Modelo Tecno-Waldorf Comunitario**

El modelo Tecno-Waldorf Comunitario se estructura en cinco principios fundamentales:

- Aprendizaje holístico con tecnología contextualizada: la integración de la tecnología no reemplaza la experiencia sensorial, sino que la complementa. Estudios recientes (McGonigal, 2015) demuestran que el uso de herramientas digitales con metodologías activas mejora la retención del aprendizaje en un 30% más que los métodos tradicionales.
- Educación basada en la experiencia y proyectos comunitarios: el aprendizaje se articula en torno a proyectos que resuelven problemáticas locales mediante herramientas digitales, promoviendo la colaboración y la autonomía.
- Inclusión de lenguas y saberes originarios: se prioriza el uso de la tecnología para preservar lenguas indígenas a través de aplicaciones interactivas y proyectos de narración oral digitalizada.
- Infraestructura tecnológica adaptada: se favorece el uso de software libre y estrategias offline (Kolibri, RACHEL) para garantizar el acceso a contenidos educativos sin depender de la conectividad.
- Capacitación docente y acompañamiento comunitario: la preparación del docente en tecnología educativa es crucial para guiar a los estudiantes en el uso responsable y creativo de los recursos digitales.

## Estrategias de implementación

Para llevar a cabo este modelo, se proponen estrategias concretas:

*Alfabetización digital progresiva:* la introducción de tecnología en comunidades rurales debe realizarse de manera gradual, comenzando con herramientas offline y transicionando hacia plataformas interactivas conforme los estudiantes y docentes desarrollen habilidades digitales. Se recomienda el uso de recursos accesibles como Kolibri o RACHEL, que permiten la descarga y consulta de contenidos educativos sin necesidad de internet. Una vez consolidado este primer nivel de aprendizaje, se pueden incorporar actividades interactivas con software educativo que incentive la experimentación y el pensamiento crítico. Además, se debe fomentar el aprendizaje colaborativo en espacios físicos antes de migrar a entornos digitales, asegurando que los estudiantes comprendan el propósito y aplicación de cada herramienta.

*Aprendizaje basado en proyectos:* la tecnología debe ser utilizada para resolver problemáticas reales dentro de la comunidad, promoviendo el trabajo interdisciplinario y la autonomía de los estudiantes. Se pueden desarrollar iniciativas como la creación de audiolibros en lenguas originarias, donde los estudiantes investiguen, graben y editen historias tradicionales utilizando software libre. Otro ejemplo es el mapeo digital de recursos comunitarios, en el que los alumnos recopilen información sobre sus comunidades y la representen en plataformas de código abierto como OpenStreetMap. Estas actividades no solo fortalecen habilidades digitales, sino que también refuerzan el sentido de pertenencia y la colaboración intergeneracional.

*Evaluación alternativa:* dado que los métodos de evaluación tradicionales no siempre reflejan el aprendizaje significativo, es esencial implementar estrategias alternativas centradas en la producción de contenido digital y la autoevaluación. Los portafolios digitales permiten documentar el progreso de los estudiantes a lo largo del tiempo, integrando evidencias de aprendizaje como videos, audios, imágenes y reflexiones escritas. En lugar de pruebas memorísticas, se pueden diseñar proyectos finales

donde los alumnos presenten productos digitales como infografías, documentales cortos o podcasts educativos. Asimismo, el proceso de evaluación debe involucrar la coevaluación entre pares y la retroalimentación constructiva de docentes y miembros de la comunidad, asegurando una valoración integral de los avances individuales y colectivos.

### **Posibles aplicaciones en la educación pública del sur de México**

El modelo Tecno-Waldorf Comunitario puede aplicarse en distintos niveles y modalidades de la educación pública en el sur de México, permitiendo adaptaciones según el contexto y las necesidades específicas de cada comunidad. Algunas de sus posibles aplicaciones incluyen:

*Telesecundarias y Bachilleratos Comunitarios:* implementación de proyectos de digitalización de relatos tradicionales, en los que los estudiantes primero elaboren dibujos y narraciones orales, luego graben sus relatos y finalmente los publiquen en plataformas accesibles sin conexión a internet. Esto no solo promueve la alfabetización digital, sino que refuerza la identidad cultural y el aprendizaje basado en la experiencia.

*Escuelas Primarias Rurales:* integración de herramientas digitales para la enseñanza de matemáticas y lectura, utilizando software educativo que no requiera conexión a internet. Asimismo, el uso de metodologías Waldorf permitiría desarrollar habilidades manuales y cognitivas antes de la interacción con la tecnología.

*Centros de Formación Docente:* Capacitación a docentes en estrategias tecnológicas adaptadas a contextos de baja conectividad. Se podrían desarrollar recursos de autoaprendizaje en formatos accesibles offline, fomentando la creación de material didáctico basado en la realidad local.

*Proyectos de Vinculación con la Comunidad:* Creación de laboratorios comunitarios digitales donde alumnos y pobladores puedan acceder a contenidos educativos, formación en oficios digitales y herramientas de producción multimedia para la preservación de conocimientos tradicionales.

Estas aplicaciones muestran que la combinación de la pedagogía Waldorf con la Nueva Escuela Mexicana no solo es viable en contextos rurales, sino que representa una oportunidad para cerrar la brecha digital sin perder la riqueza cultural y lingüística de las comunidades.

### Cierre

El modelo Tecno-Waldorf Comunitario representa una alternativa viable para cerrar la brecha digital en el sur de México, combinando tecnología, educación integral y respeto por la identidad cultural. Su viabilidad radica en su capacidad para adaptarse a contextos de baja conectividad, permitiendo que el aprendizaje digital se incorpore de manera progresiva y significativa. Además, al integrar elementos de la pedagogía Waldorf y los principios de la Nueva Escuela Mexicana, se logra una formación más equilibrada que no solo capacita a los estudiantes en competencias tecnológicas, sino que también refuerza su autonomía, creatividad y sentido de pertenencia. Su aplicación requiere políticas educativas flexibles y colaboración interinstitucional para garantizar su sostenibilidad y expansión, así como mecanismos de evaluación constantes para medir su impacto y realizar ajustes según las necesidades específicas de cada comunidad.

### Bibliografía

- INEGI (2021). Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- McGonigal, J. (2015). *"SuperBetter: The Power of Living Gamefully."* Penguin Books.
- SEP (2019). *Nueva Escuela Mexicana: Principios y Enfoques*. Secretaría de Educación Pública.
- Steiner, R. (1924). *"Education for Adolescents."* Anthroposophic Press.

## Innovación Educativa



Mtro. Antonio Alberto González Grez  
Docente del Tecnológico de Monterrey  
Monterrey, México  
grezan@tec.mx

### Resumen

**E**n la era pospandemia, las instituciones educativas enfrentan desafíos significativos para adaptarse a una sociedad digitalizada. El libro "Experiencias y Tendencias de Innovación Digital en Espacios Educativos" (2022) surge como respuesta a esta necesidad, reuniendo reflexiones y experiencias internacionales sobre cómo las tecnologías emergentes pueden mejorar la educación. La obra destaca por su enfoque pedagógico y práctico, abordando metodologías híbridas, gamificación, clases invertidas y competencias digitales docentes. Su impacto ha sido validado en eventos académicos como Edutec 2024 e IFE Conference 2025, posicionándose como una referencia clave en innovación educativa contemporánea. Este artículo analiza sus principales aportes temáticos, metodológicos y formativos, destacando cómo estas propuestas pueden orientar a instituciones y docentes en la transformación digital educativa.

**Palabras clave:** innovación educativa, competencias digitales, educación híbrida, gamificación, transformación digital.

### Introducción

La rápida evolución tecnológica y la pandemia han acelerado la transformación digital en el ámbito educativo, planteando desafíos sin precedentes para instituciones y docentes. En este contexto, surge el libro "Experiencias y Tendencias de Innovación Digital en Espacios Educativos" como una propuesta integral que analiza críticamente las tendencias tecnológicas emergentes y su incorporación efectiva en la educación.

Este artículo revisa la relevancia, el impacto y las contribuciones principales del libro, enfatizando su utilidad práctica y teórica para docentes, investigadores y tomadores de decisiones del sector educativo.

## Desarrollo

El libro se estructura en siete ejes temáticos que incluyen desde la transformación digital, pospandemia hasta metodologías híbridas, competencias digitales docentes, gamificación, y enfoques pedagógicos innovadores como el aula invertida. Cada capítulo aporta experiencias prácticas y fundamentadas teóricamente:

- Gamificación y entornos virtuales: Se presentan casos como el uso de Minecraft Education para desarrollo emocional y prevención de conflictos en entornos educativos virtuales.
- Aula invertida: aplicaciones en asignaturas de ciencias, resaltando el cambio metodológico hacia aprendizajes autónomos con apoyo docente en la resolución práctica.
- Integración curricular de competencias digitales: ejemplos específicos como storytelling digital para enseñanza interdisciplinaria y recursos interactivos en áreas tradicionales como la lingüística.
- Modelos híbridos y ciberfísicos: discusión sobre la educación híbrida expandida y los modelos ciberfísicos que combinan entornos presenciales y digitales, respondiendo a necesidades actuales de flexibilidad educativa.
- Competencias digitales docentes: se destacan modelos formativos internacionales y estrategias institucionales para capacitar al profesorado no solo tecnológicamente, sino en la integración pedagógica efectiva de estas herramientas.
- Análisis del contenido: principales ejes temáticos y contribución a la innovación educativa.



*Figura 1: Diagrama conceptual del libro, se estructura en siete ejes temáticos fundamentales que abarcan desde la transformación digital hasta la proyección de la educación del futuro.*

Además, el libro ofrece una trayectoria significativa desde las tecnologías digitales básicas hacia sistemas de inteligencia artificial que impulsan nuevos paradigmas educativos. Este tránsito documentado entre 2022 y 2024, permite al lector comprender cómo la innovación tecnológica no solo implica la adopción de herramientas, sino también cambios profundos en los esquemas educativos, fortaleciendo la autonomía del aprendizaje y la cultura digital. El impacto del libro radica en mostrar cómo las experiencias acumuladas proporcionan un marco coherente para enfrentar los desafíos actuales y futuros de la educación digital.

Estas observaciones coinciden con lo planteado por autores como Selwyn (2016), quien enfatiza que la digitalización educativa debe ser vista como un fenómeno social complejo y no solo como un proceso técnico. Asimismo, Williamson et al. (2020) señalan que la irrupción de la inteligencia artificial en la educación está reconfigurando los modos de gobernanza y las formas en que se concibe el aprendizaje, lo cual se refleja en las propuestas innovadoras analizadas en el libro.

El libro ha sido validado en importantes eventos académicos internacionales como Eductec 2024 e IFE Conference 2025, subrayando su relevancia y aporte a la discusión pedagógica contemporánea.

## Cierre

El análisis del libro "Experiencias y Tendencias de Innovación Digital en Espacios Educativos" revela una clara alineación entre las propuestas tecnológicas y objetivos educativos centrados en competencias. Su enfoque pragmático y multidisciplinar ofrece estrategias concretas que facilitan la implementación efectiva de innovaciones digitales en diversos contextos educativos. Las experiencias compartidas subrayan la necesidad de una formación docente continua y la adopción crítica y reflexiva de tecnologías emergentes, enfatizando que la verdadera innovación educativa reside en la integración coherente y pedagógica de estas herramientas.

Desde esta perspectiva, el valor de la obra también radica en su potencial para guiar procesos de política pública, formación inicial y desarrollo profesional docente. La recopilación de experiencias concretas y casos de éxito sirve como modelo transferible y adaptable para otras instituciones que buscan transformarse digitalmente. Como indica la UNESCO (2023), las competencias digitales docentes son clave para lograr una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y el libro ofrece herramientas útiles para avanzar en esa dirección. Finalmente, la articulación entre tecnologías emergentes, cultura digital y objetivos pedagógicos sitúa esta obra como un referente imprescindible en los debates contemporáneos sobre el futuro de la educación.

## Referencias

- Barroso Osuna, J. (2024). Prólogo: Innovación educativa en la era digital. En A. González Grez (Ed.), *Experiencias y tendencias de innovación digital en espacios educativos* (pp. 1-10). Comunidad de Innovación Digital.
- Edel Navarro, R., & Ruiz Cruz, G. (2021). Competencia digital docente en la educación superior: definición, marcos y estrategias formativas. En A. González Grez (Ed.), *Experiencias y tendencias de innovación digital en espacios educativos* (pp. 98-112). Comunidad de Innovación Digital.
- Escamilla, J. (2024). FAIR: Cuatro principios clave para transformar la educación. En A. González Grez (Ed.), *Experiencias y tendencias de innovación digital en espacios educativos* (pp. 12-20). Comunidad de Innovación Digital.

- González Grez, A. (2024). Introducción a la educación ciberfísica: Un modelo de aprendizaje expandido. En A. González Grez (Ed.), *Experiencias y tendencias de innovación digital en espacios educativos* (pp. 180-192). Comunidad de Innovación Digital.
- Morán-Mirabal, L. (2024). El impacto del aprendizaje mediado por tecnologías educativas. En A. González Grez (Ed.), *Experiencias y tendencias de innovación digital en espacios educativos* (pp. 22-30). Comunidad de Innovación Digital.
- Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates*. Bloomsbury Publishing.
- UNESCO. (2023). *Marco de competencias digitales para docentes: Hacia una educación transformadora en la era digital*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). *The impact of artificial intelligence on education: Insights and recommendations*. OECD Publishing.

# La implementación del Nuevo Modelo Educativo de la NEM y la satisfacción docente



Dr. Jorge Luis Ucán Díaz  
Director de escuela primaria  
Cancún, Quintana Roo  
jorlud\_09@hotmail.com

## Resumen

**E**ste estudio analiza la satisfacción docente en la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), un modelo educativo que plantea cambios en metodologías, estrategias pedagógicas y el rol docente. A través de un enfoque cualitativo, se aplicaron encuestas y entrevistas a docentes para conocer su percepción sobre la claridad en la implementación, el acompañamiento institucional y la alineación del modelo con sus necesidades. Los resultados muestran opiniones diversas: mientras algunos docentes valoran la orientación en el bienestar del estudiante, otros señalan desafíos como falta de capacitación y recursos insuficientes.

**Palabras clave:** satisfacción docente, Nueva Escuela Mexicana, modelo educativo, percepción docente.

## Introducción

En el marco de la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), resulta fundamental conocer la percepción y satisfacción de los docentes, quienes son actores clave en la consolidación de este modelo educativo. Su participación no solo determina la efectividad de las estrategias propuestas, sino que también permite identificar áreas de oportunidad que favorezcan la mejora continua del sistema educativo. En este sentido, la recopilación de información sobre su experiencia y

satisfacción es esencial para conocer el impacto inicial del modelo y ajustar su implementación en función de las necesidades reales (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2014).

Para llevar a cabo este proceso de recolección de datos, se decidió utilizar un formulario de Google como instrumento principal. Esta herramienta destaca por su accesibilidad, facilidad de uso y capacidad para llegar a un amplio número de participantes en diversos contextos geográficos (Latorre, 2022). Su diseño intuitivo permite la elaboración de cuestionarios personalizados que se adaptan a las necesidades del estudio, mientras que su naturaleza digital garantiza una recolección y almacenamiento de datos eficientes, reduciendo el riesgo de errores en el proceso.

### **Problema de la investigación**

La implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) ha supuesto un cambio significativo en el modelo educativo nacional, Sin embargo, este cambio ha generado diversas opiniones en el ámbito docente, ya que implica la adaptación de metodologías, la incorporación de nuevas estrategias pedagógicas y una reformulación del rol del docente.

El nivel de satisfacción de los docentes con este modelo es un factor crítico para su éxito, dado que son ellos quienes ejecutan las políticas educativas en el aula. Entre los retos más destacados se encuentran la comprensión y apropiación de los principios del modelo, el acceso a recursos adecuados para implementar los cambios y el acompañamiento en su desarrollo profesional, este estudio busca analizar el grado de satisfacción de los docentes con la NEM, identificando los factores que influyen tanto positiva como negativamente en su percepción.

### **Justificación**

La implementación de la Nueva Escuela Mexicana ha representado un cambio significativo en el modelo educativo nacional, con un enfoque en la equidad, la

inclusión y el bienestar de los estudiantes. Sin embargo, el éxito de cualquier reforma educativa depende en gran medida de la aceptación y satisfacción de los docentes, quienes son los principales agentes de cambio en el aula.

Este estudio es relevante porque permitirá comprender cómo los docentes perciben la implementación del modelo, qué factores facilitan o dificultan su adopción y qué estrategias pueden mejorar su implementación. El análisis de la satisfacción docente es clave para garantizar que la NEM se implemente de manera efectiva, considerando el apoyo institucional, la capacitación y la alineación del modelo con la realidad escolar.

### **Marco contextual**

El presente estudio se desarrolla en Cancún, Quintana Roo, una de las principales ciudades turísticas de México, donde la educación enfrenta desafíos específicos debido a su diversidad sociocultural y el crecimiento acelerado de su población. En este contexto, la implementación del modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) ha generado diversas percepciones entre los docentes de educación básica, quienes deben adaptar su práctica pedagógica a las nuevas exigencias del sistema educativo.

La población estudiada está conformada por docentes de educación primaria que laboran en instituciones públicas donde se ha implementado la NEM. La muestra utilizada en este estudio es de 23 docentes, con los siguientes niveles académicos: Licenciatura: 20 docentes (87.5%) Maestría: 2 docentes (8.3%), Doctorado: 1 docente (4.2%), los docentes encuestados tienen edades comprendidas entre 22 y 56 años, lo que refleja una diversidad de experiencias en la enseñanza, en cuanto a la distribución por género. Mujeres: 13 docentes (57%) Hombres: 10 docentes (43%).

### **Antecedentes del problema**

El proceso de implementación de nuevos modelos educativos en el mundo ha sido un tema recurrente en la investigación educativa debido a los retos que implica la adaptación de los docentes y su satisfacción con dichos modelos. La Nueva Escuela Mexicana (NEM) no es la excepción, pues representa un cambio significativo en la educación nacional, orientado hacia la equidad, la inclusión y el bienestar integral de los estudiantes.

Diversos estudios han abordado el impacto de las reformas educativas en la percepción docente. Según Darling-Hammond, Hyler y Gardner (2017), la claridad en la implementación y el desarrollo profesional continuo son factores clave para la adecuada adopción de un nuevo modelo. De manera similar, Fullan (2002) destaca que el éxito de cualquier cambio educativo depende de una comunicación clara, la capacitación docente y el apoyo institucional.

En México, López Martínez (2021) señala que la NEM introduce enfoques innovadores, pero su implementación ha generado opiniones diversas entre los docentes, quienes enfrentan desafíos como la falta de recursos, la carga administrativa y la necesidad de mayor capacitación. Estas dificultades pueden afectar la percepción y satisfacción de los docentes con el modelo, lo que a su vez influye en su aplicación efectiva en el aula.

### **La teoría de la Alineación Contextual y Pedagógica como base teórica**

El nivel de satisfacción de los docentes es un indicador crucial para el éxito de cualquier reforma educativa. Hargreaves y Shirley (2012) argumentan que el acompañamiento institucional y la formación continua refuerzan la capacidad de los docentes para enfrentar los desafíos de nuevas metodologías. Además, Dewey (1938) subraya que la alineación entre los principios pedagógicos y las necesidades contextuales es fundamental para lograr aprendizajes significativos.

Uno de los enfoques más relevantes en la educación es la alineación entre los principios pedagógicos del modelo educativo y las necesidades del contexto escolar. Dewey (1938) sostiene que la educación debe ser relevante para las experiencias y realidades de los estudiantes y docentes. En este sentido, la implementación de la NEM debe ser capaz de adaptarse a las particularidades de cada escuela para lograr un impacto real en el aprendizaje y bienestar de los estudiantes.

Fullan (2002) resalta la importancia de la claridad y la calidad en la implementación de modelos educativos. Una reforma efectiva requiere planificación, formación constante y una adecuada adaptación a los contextos escolares. De igual manera, Darling-Hammond (2017) enfatiza que los recursos y la capacitación docente son factores clave para mejorar la percepción y satisfacción con las reformas educativas.

### **Objetivo General**

Analizar el nivel de satisfacción de los docentes en la implementación de la Nueva Escuela Mexicana, identificando los factores que influyen positiva o negativamente en su percepción.

### **Objetivos específicos**

- Evaluar la claridad en la comunicación e implementación de los principios y estrategias de la NEM.
- Identificar el impacto del acompañamiento institucional, incluyendo formación, capacitación y provisión de recursos.
- Analizar la alineación del modelo educativo con las necesidades y realidades del contexto escolar.

### **Hipótesis**

La calidad de la implementación, el acompañamiento institucional brindado y la alineación de los principios con las necesidades y contextos de los docentes y

alumnos impactan en los niveles de satisfacción de los maestros respecto de la NEM.

Según Fullan (2002), la claridad en la implementación de reformas educativas es crucial para generar confianza en los docentes y asegurar la adopción efectiva de cambios. Asimismo, Hargreaves y Shirley (2012) destacan que el acompañamiento institucional, a través de formación continua y recursos, fortalece la capacidad docente para enfrentar las demandas de nuevos modelos educativos. Por último, Dewey (1938) subraya la importancia de la alineación entre los principios pedagógicos y las necesidades contextuales de los actores educativos para lograr aprendizajes significativos y sostenibles.

***Variable independiente: claridad y calidad en la implementación del modelo***

- Los maestros perciben que la implementación del modelo educativo es clara cuando se les comunican objetivos, estrategias y lineamientos específicos para aplicarlo. Fullan (2002) señala que las reformas educativas exitosas dependen de un proceso claro de comunicación y difusión que permita a los docentes comprender plenamente los cambios.
- La calidad en la implementación se refleja en la provisión de recursos suficientes, formación adecuada y materiales didácticos acordes con el modelo educativo. Según Darling-Hammond (2017), los recursos y la capacitación son factores clave que influyen directamente en la percepción docente sobre la viabilidad de las reformas.

***Variable dependiente: Niveles de satisfacción de los maestros respecto al modelo educativo***

- El nivel de satisfacción de los maestros aumenta cuando sienten que el modelo educativo está alineado con las necesidades reales del contexto escolar. Dewey (1938) argumenta que los modelos educativos deben adaptarse a las condiciones específicas de las comunidades escolares para ser efectivos y aceptados.

- La percepción de apoyo institucional constante y efectivo (asesorías, seguimiento y capacitación) influye directamente en la satisfacción de los docentes. Hargreaves y Shirley (2012) afirman que el apoyo continuo fomenta una mayor confianza y compromiso de los maestros con los objetivos de la reforma educativa.

### **Método y alcances**

La verificación de la hipótesis planteada requiere un enfoque metodológico cualitativo que combine instrumentos para analizar las percepciones y experiencias de los docentes respecto al Nuevo Modelo Educativo de la Nueva Escuela Mexicana, se aplicaron encuestas estructuradas y entrevistas semiestructuradas para obtener información detallada sobre la percepción de los docentes. Según Hernández Sampieri (2014), explorar fenómenos complejos al integrar datos cualitativos, resulta particularmente útil para evaluar programas educativos.

### **Diseño de investigación**

La investigación sigue un diseño descriptivo y correlacional. combina dos objetivos principales: el diseño descriptivo, se centra en observar y registrar características, comportamientos o fenómenos sin manipular variables. Su propósito es ofrecer un panorama detallado de una situación o contexto. El diseño correlacional busca analizar la relación entre dos o más variables sin establecer causalidad. Es decir, examina si existe una asociación entre ellas y qué tipo de relación tienen (positiva, negativa o nula).

### **Población y Muestra**

La población objetiva está conformada por docentes de educación básica que trabajan en instituciones donde se ha implementado la NEM. Se seleccionó una muestra a conveniencia, es decir, un tipo de muestreo no probabilístico en el que los participantes son seleccionados por su accesibilidad, disponibilidad o facilidad de contacto, en lugar de ser elegidos al azar.

### **Técnicas e instrumentos**

En primer lugar, se diseñó un instrumento de medición, una encuesta estructurada, que evalúe tres aspectos principales: (1) la claridad en la implementación del modelo, (2) el acompañamiento institucional recibido, y (3) la alineación de los principios del NEM con las necesidades de los docentes y alumnos. Estas dimensiones incluyeron ítems que utilizaron escalas tipo Likert para medir el nivel de acuerdo o satisfacción de los maestros.

Posteriormente, se realizaron entrevistas semiestructuradas a grupos focales con una muestra representativa de docentes de diferentes contextos escolares. Este enfoque se alinea con lo planteado por Taylor y Bogdan (1986), quienes destacan la importancia de las técnicas cualitativas para explorar significados y experiencias individuales. Este paso permitirá recoger información cualitativa más profunda sobre cómo perciben el impacto del NEM en su práctica educativa y en los aprendizajes de los alumnos. A partir de los datos obtenidos, se identificaron correlaciones entre las variables independientes (claridad, acompañamiento y alineación) y la variable dependiente (satisfacción de los maestros).

Finalmente, los resultados combinados permitieron verificar si los niveles de satisfacción docente están significativamente influenciados por los factores planteados en la hipótesis, proporcionando evidencia para ajustar las estrategias de implementación del modelo educativo. Esto coincide con lo señalado por Stake (2013), quien subraya la relevancia de integrar múltiples fuentes de información para evaluar programas educativos y diseñar mejoras basadas en la evidencia.

### **Resultados y discusión**

Es destacable cómo se enfatiza la participación docente como un factor clave en la consolidación del modelo, lo que refleja una comprensión de la importancia de este grupo como agente de cambio (Zambrano Leal & Escobar Flores, 2020).

La combinación de preguntas cerradas y abiertas genera una base de datos diversificada, apta para obtener tanto información cuantitativa como cualitativa. No

obstante, sería útil evaluar la calidad de las preguntas para asegurar que realmente exploren las áreas de interés (Rodríguez Gómez et al., 2019).

Los resultados revelan un espectro variado de opiniones sobre la implementación de la NEM. Este patrón sugiere que, si bien existen aspectos del modelo que son valorados, también hay áreas que requieren ajustes. Es crucial identificar los elementos específicos que generan insatisfacción para abordarlos mediante estrategias concretas (López Martínez, 2021).

En la sección de respuestas abiertas, los docentes expresan preocupaciones sobre los recursos insuficientes, la falta de capacitación adecuada y la carga administrativa excesiva. Algunas respuestas también mencionan avances positivos, como el enfoque en el bienestar integral de los estudiantes. Estas respuestas cualitativas son un reflejo valioso de las experiencias personales de los docentes.

Se destaca la necesidad de reforzar la formación docente y optimizar los recursos disponibles. Además, se propone dar un seguimiento más cercano a la implementación para garantizar que las estrategias se adapten a las realidades locales (Cárdenas Navarro, 2023).

La implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) ha generado una diversidad de percepciones entre los docentes, lo que refleja tanto avances como desafíos en su ejecución. A partir de los resultados obtenidos en la encuesta y las entrevistas, es posible identificar los principales factores que influyen en la satisfacción docente y la efectividad del modelo.

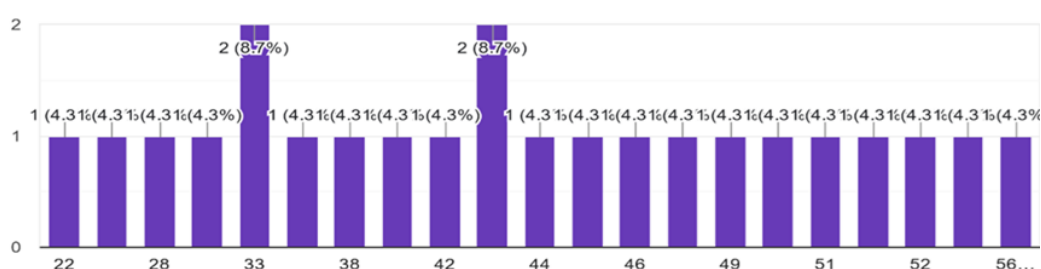
Uno de los hallazgos más relevantes es la variabilidad en la percepción sobre la claridad en la implementación del modelo. Si bien un sector del magisterio reconoce los esfuerzos por comunicar los principios de la NEM, otro grupo manifiesta que la información proporcionada ha sido insuficiente o poco clara. Esto concuerda con lo planteado por Fullan (2002), quien señala que la comunicación efectiva de los cambios educativos es crucial para su adopción.

Asimismo, el acompañamiento institucional emerge como un factor determinante en la satisfacción docente. La falta de capacitación adecuada y de recursos suficientes ha sido señalada como una barrera importante para la aplicación del modelo en el aula. Hargreaves y Shirley (2012) destacan que el respaldo continuo a los docentes, mediante formación y asesoría, es esencial para facilitar la transición hacia nuevas metodologías. Los resultados muestran una división entre los docentes que consideran el acompañamiento adecuado y aquellos que lo perciben como insuficiente, lo que sugiere la necesidad de estrategias de apoyo más estructuradas y contextualizadas.

Otro aspecto clave es la alineación de la NEM con las necesidades del contexto escolar. Si bien la mayoría de los docentes reconoce que el modelo está orientado hacia el bienestar integral de los estudiantes, también existen preocupaciones sobre su aplicabilidad en contextos específicos. Dewey (1938) subraya la importancia de adaptar los modelos educativos a las realidades locales para garantizar su efectividad. En este sentido, algunos docentes han debido realizar ajustes para hacer que la NEM responda mejor a sus entornos escolares, lo que evidencia la necesidad de mayor flexibilidad en la implementación.

Por otro lado, la carga administrativa es un factor que ha generado tensión entre los docentes. La transición hacia la NEM ha implicado un incremento en las tareas burocráticas, lo que ha sido percibido como una distracción de la labor pedagógica. Según Darling-Hammond (2017), reducir la burocracia innecesaria permite a los docentes concentrarse en la enseñanza, lo que puede mejorar su satisfacción y desempeño.

Edad  
23 respuestas

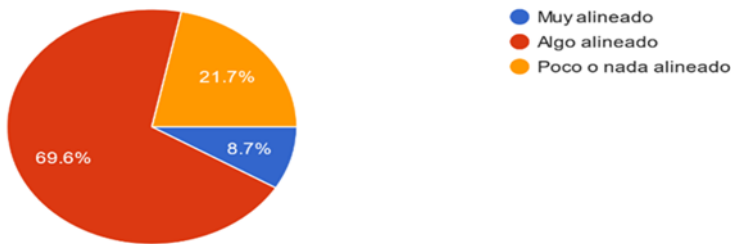


Gráfica de barras 1

Fuente: Formulario de Google

¿Qué tan alineado percibes el modelo con las necesidades reales de tus estudiantes?

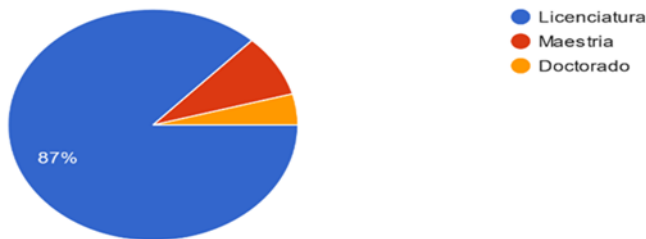
23 respuestas



Gráfica circular de porcentajes 1  
Fuente: Formulario de Google

Escolaridad

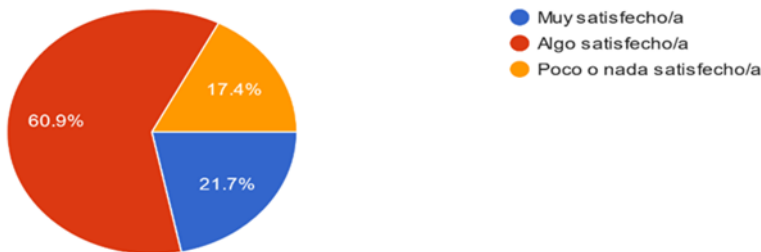
23 respuestas



Gráfica circular de porcentajes 2  
Fuente: Formulario de Google

¿Qué tan satisfecho/a te sientes con la claridad de los lineamientos del Nuevo Modelo Educativo de la NEM?

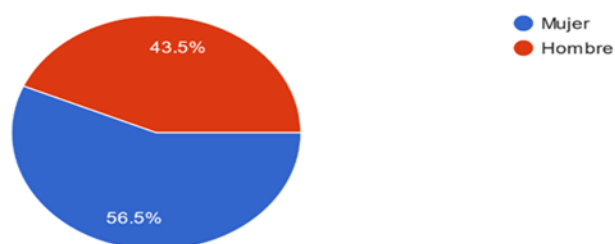
23 respuestas



Gráfica circular de porcentajes 3  
Fuente: Formulario de Google

## Género

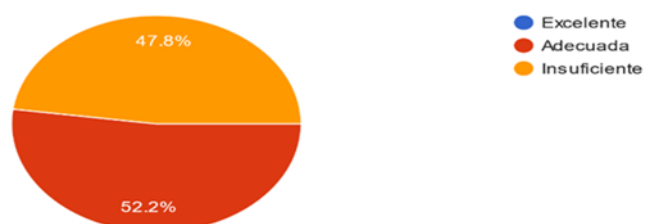
23 respuestas



Gráfica circular de porcentajes 4  
Fuente: Formulario de Google

¿Cómo valorarías el acompañamiento y la capacitación recibida para implementar el modelo en tu escuela?

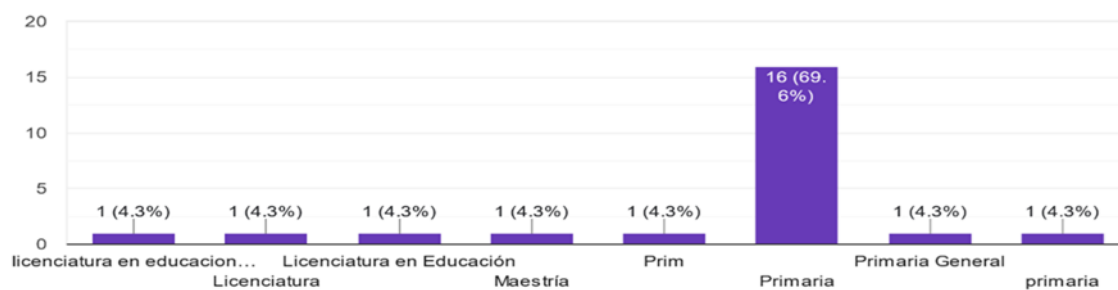
23 respuestas



Gráfica circular de porcentajes 5  
Fuente: Formulario de Google

## Nivel educativo

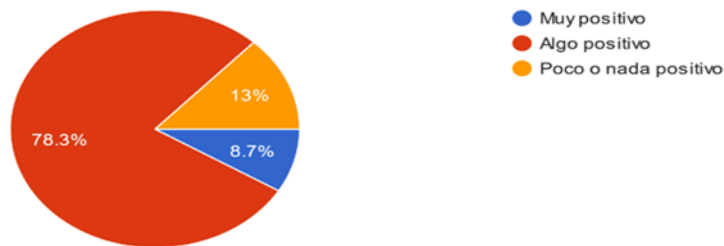
23 respuestas



Gráfica de barras 1  
Fuente: Formulario de Google

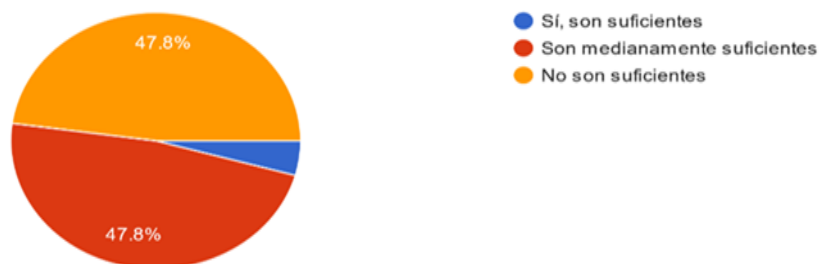
¿Cómo calificarías el impacto del modelo en el bienestar integral de los estudiantes?

23 respuestas



¿Consideras que los recursos y materiales proporcionados son suficientes para aplicar el modelo en el aula?

23 respuestas



## Conclusión

La implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) representa un cambio profundo en el sistema educativo nacional, destacándose por su enfoque integral que prioriza la equidad, la inclusión y el bienestar de los estudiantes. Sin embargo, este proceso no está exento de retos, especialmente para los docentes, quienes desempeñan un papel clave en la ejecución de este modelo.

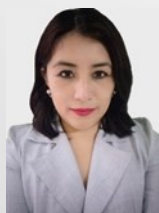
El análisis realizado evidencia que la satisfacción docente con la NEM depende en gran medida de factores como la claridad en la implementación de sus principios, el acompañamiento institucional a través de recursos y capacitación, y la alineación

de sus objetivos con las necesidades del contexto escolar. Aunque se identificaron áreas de oportunidad, como la necesidad de reducir la carga administrativa y mejorar los recursos pedagógicos, también se destaca el potencial innovador y colaborativo que el modelo ofrece.

## Bibliografía

- Cárdenas Navarro, R. (2023). *Transformación educativa en contextos actuales*. Ciudad de México: Editorial Praxis.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Desarrollo profesional docente eficaz*. Instituto de Políticas de Aprendizaje.
- Dewey, J. (1938). *Experiencia y educación*. Ediciones Paidós.
- Fullan, M. (2002). *El líder del cambio: liderazgo educativo*. Jossey-Bass.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012) *La Cuarta Vía Global: La Búsqueda de la Excelencia Educativa*. Corwin Press.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Latorre, A. (2022). *Herramientas digitales para la investigación educativa*. Madrid: Editorial Síntesis.
- López Martínez, S. (2021). *El liderazgo docente en la Nueva Escuela Mexicana*. Monterrey: TecMilenio Ediciones.
- Rodríguez Gómez, G., et al. (2019). *Investigación educativa cualitativa*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Stake, R. E. (2013). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Ediciones Morata.

# La invisibilidad del adultocentrismo y adultismo en una escuela primaria en San Cristóbal de las Casas



Mtra. Laura Isabel García Cruz  
Catedrática en la Universidad de los Altos de Chiapas  
San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México  
laura870417@gmail.com

## Resumen

**H**oy en día, los derechos de las niñas y niños siguen siendo vulnerados en la relación social entre las clases de edad por los adultos, concepto nombrado como adultismo, que se genera desde el sistema adultocentrismo a partir del poder y la dominación con actitudes autoritarias en los espacios donde conviven e interactúan cotidianamente como la casa, la escuela y la comunidad. El adultocentrismo se manifiesta mediante actos intencionales y no intencionales que provocan daños físicos, psicológicos y/o sexuales a la niñez. El objetivo es dar a conocer las manifestaciones de violencia que son diversas y deben atenderse con urgencia entre todos los actores de la comunidad educativa. El proceso metodológico de esta investigación se desarrolló desde el enfoque etnográfico a partir la metodología cualitativa, utilizando las correspondientes técnicas como la observación no participante, la observación participante, las entrevistas semiestructurada y la técnica del dibujo-entrevista como dispositivos de diálogo reflexivo de las niñas y los niños de quinto y sexto grado de primaria, donde se obtuvo un análisis descriptivo sobre la violencia escolar en una de las escuelas primarias multigrado en San Cristóbal de las Casas, Chiapas.

**Palabras clave:** infancia, escuela, educación, adultismo, adultocentrismo.

## Introducción

Dialogar sobre las infancias conlleva la construcción social que moldean al niño y niña en que habita como la casa, la escuela, el barrio, la ciudad y que en cada una de ellas el adulto debe reconocer su participación social, teniéndolos en cuenta como sujetos de derecho, sin embargo, los mismos adultos son quienes configuran y transforman el mundo subjetivo infantil, como sostiene Martínez (2019) que “hay un orden colonial que se mantiene intacto. Su estructura social es patriarcal, racista y discriminadora” (p.24), que conlleva las constelaciones de poder que se deriva en la categoría de adultocentrismo y que se expresa en las violencias adultistas.

Los territorios se construyen para tener libertad y autonomía y en las escuelas es donde se presentan mayores posibilidades de relaciones de sujetos de diferentes edades, culturas, sexos y creencias que se reproducen junto con las actitudes y las acciones por lo que también configuran a ser espacios de riesgo y de hostilidad contraproducentes para la convivencia y la armonía de las niñas y de los niños, esto se debe a los problemas cotidianos que intervienen un conjunto de variables manifestados por el fenómeno de la violencia.

Es importante comprender que la infancia, está a la orden simbólica del adultocentrismo y del adultismo que desestima la interdependencia, la autonomía e imposibilita por la edad a integrarlos a la sociedad y al territorio mismo que también les pertenece. Ortiz (2007) señala que “la identidad de los niños se construye por la imposición del adulto que en relación con ellos mismos”, a raíz de que el adultocentrismo y el adultismo funden en la negación de la infancia como sujetos autónomos, porque no son capaces de valerse por sí mismos.

Esta investigación parte de mi tesis de Maestría en Desarrollo Local (2020-2022), donde se denominan las escuelas como una representación del territorio. Espacios que subjetivaron a las infancias en contextos de violencia y sus implicaciones para el desarrollo local desde el ámbito de la educación, realizada en tiempos de Pospandemia (COVID-19). Como objetivo fue analizar las relaciones que establecen las niñas y los niños dentro del ámbito de la educación en torno a la violencia

escolar en una escuela primaria multigrado, el análisis descriptivo demostró que la violencia es influida con relación a las formas de desigualdad reproducidas por las normatividades de autoridad establecidas por el adulto, donde la serie de prácticas de exclusión se basan en el establecimiento de diferencias generacionales denominado adultocentrismo relación donde la niñez vive y aprende.

### **El reconocimiento del territorio de las infancias**

A lo largo de la historia la infancia ha sido considerada como un grupo social minoritario que se diferencia al resto de la población, a pesar de que las prácticas son cambiantes la violencia están presentes de forma cotidiana por el tipo de relación llevado al poder y al dominio implícitos en las relaciones formativas de los adultos desde la casa y la escuela. Para Núñez, et al. (2018) plantean que “hay una falta de reconocimiento de la infancia y de la niñez (niña-niño), no como individuos en formación, sino como sujetos activos con sus propias experiencias, aprendizajes y prácticas de resistencia” (p.56).

Jaramillo (2007) refiere que la noción de la infancia ha tenido diferentes apreciaciones en la sociedad, hoy en día, aún se persiste la relación con el adulto a una constelación de poder que se basa desde la violencia y en las preeminencias del más fuerte. La mayoría de los adultos siguen considerando a la infancia relativa a la inocencia y a la dependencia, mientras que para otros adultos donde sus prácticas familiares están conllevadas la pobreza y a las carencias, Liebel (2016) enfatiza lo siguiente “se habla de niños sin niñez” (p.246), algunos de estos efectos asimétricos siguen perdurando que incluye a la desigualdad en las relaciones económicas y políticas que desvalorizan a las infancias.

Carli (2016) expone desde la tesis de Rousseau sobre la inocencia infantil y permitió ubicar históricamente a los niños en un lugar diferencial al adulto, cuestionando al castigo y al respeto que el niño y la niña deben darle al adulto. Sin embargo, la falta de reconocimiento de las infancias como sujetos sociales de derecho, aún las prácticas como el castigo siguen vigentes, lo que impiden la expresión y

espontaneidad de los niños; por consiguiente reconocerlos implica lograr el vínculo intersubjetivo desde la familia, la escuela y de otras instituciones que propicien en palabras de Sen (2014) “la formación de valores parte de los procesos participativos de la sociedad” (p.84), donde las niñas y los niños deben hablar y ser escuchados por consiguiente Serrano, et al (2019) afirman que la participación debe permitir la expresión, la forma de decisiones y el diálogo horizontal “estas expresiones brindan reconocimiento a los sujetos implicados, lo que lleva a las personas a sentirse valoradas y parte de la comunidad escolar por lo que la participación se convierte en un eje fundamental de la inclusión” (p.1).

Sin embargo, Jaramillo (2007) enfatiza que “el movimiento de la modernidad empieza a concebir la infancia como una categoría que encierra un mundo de experiencias y expectativas distintas a las del mundo adulto” (p.112), aún los procesos en el reconocimiento de los derechos de la infancia constituyéndolos como sujetos sociales son silenciosos para la sociedad en general.

### **La educación formal**

Dentro de la educación, las escuelas confluyen la diversidad que están en constante diálogo, bajo el fundamento de Ibáñez y Mildrey (2015) “los territorios se construyen para ser vividos por todos y en particular para las niñas y los niños, donde los espacios son para la convivencia, el aprendizaje, la interacción y el diálogo permanente” (p.1).

Sin embargo, la mayoría de los profesores usan el método de enseñanza tradicional que implica una estructura educativa de autoridad. “Son los educadorxs, únicamente, quienes educan, saben, piensan, hablan, disciplinan, optan y prescriben su opción, actúan, escogen el contenido programático. Por el contrario, lxs educandxs son —exclusivamente— educadxs, no saben, son objetos pensados, escuchan dócilmente, son destinatarios del disciplinamiento, siguen acríticamente la prescripción de lxs educadorxs, no escogen el contenido programático (Freire, 1971)” (Citado en Morales, Ezequiel R. 2020, párr.24).

Una violencia generada por el adulto que se manifiesta en el contexto institucional educativo que llega a ser normalizada e invisibilizada. Ortiz (2007) señala que “la identidad de los niños se construye por la imposición del adulto que en relación con ellos mismos” (p.200). Los adultos diseñan a través de la autoridad y dominio las prácticas de socialización a partir de la disciplina para controlar la conducta infantil, que configuran su realidad al margen de lo que sienten, de lo que piensan y de lo que pasa a su alrededor. Desde los discursos de Michel Foucault citado en Piedra, (2004) sostiene que el poder está en “todas partes, en el espacio y en el tiempo, en toda relación humana, donde el alumno como sujeto es subjetivado a través del discurso dominante de poder y saber, pues ejercemos poder sobre otros y se ejerce poder sobre nosotros” (p.125).

Sin embargo, el mismo Sistema Educativo Nacional (SEN) en México, la educación sigue presentando carencias ejercidas desde dispositivos de disciplina, por lo tanto, es un vector en las dinámicas en las escuelas. La disciplina es la relación discursiva de poder ejercida por la autoridad del adulto, como señalan Morales y Ezequiel, R. (2020) en función de la relación desigual de poder con el mundo adulto que estructura las formas de ser, pensar y sentir de las niñas y de los niños, se han introyectado en la conciencia adultista. “Tal como lo entiende Freire, por la dialéctica propia del vínculo contradictorio opresorxs/oprimidxs” (párr. 20).

### **La escuela como espacio de subjetivación de las infancias en contextos de violencia**

Definiendo a la violencia, Valero (2014) señala lo siguiente: “del latín violentia elemento definido a la fuerza y el poder; física, psicológica y sexual en contra de alguien con el propósito o fin de dañarlo” (p.2), la violencia desequilibra la convivencia en las escuelas y establece un círculo vicioso cada vez más grave que se encuentra en ascenso para las infancias.

Este fenómeno social es multifacético que obstaculiza el reconocimiento del otro, debilitando las relaciones sociales que despliegan las desigualdades y comportamientos que implican el uso de poder, y las acciones intencionadas que muchas veces se transforman en actos de violencia. La violencia escolar distribuye una reproducción asociada a la jerarquía de poder, por el director, enseguida por los docentes y demás agentes escolares.

La escuela se disputa los sistemas y espacios de control como el aula, los pasillos, el patio y los baños donde se naturaliza la violencia, formando parte de la vida de las alumnas y alumnos que han aprendido a desenvolverse junto a este fenómeno. Cada escuela tiene la posibilidad de identificar las situaciones de violencia que viven los estudiantes debido al contacto cotidiano. En palabras de Sanmartín (2010), enfatiza que la violencia escolar no solo ocurre entre compañeros siendo la más dominante alumno-alumno conocido como entre pares, sino, que existe una violencia cruzada entre los directivos, profesores, administrativos, padres y madres de familia y/o personal subalterno.

El incremento de los sucesos de la violencia escolar derivados de la influencia del entorno social también se refleja en las escuelas “la escuela es un lugar de daños colaterales de la constante penetración de la violencia en los entornos públicos y no siempre es integrada en las políticas educativas como una instancia de posibles soluciones” (Plascencia, et al., 2018, p.88). Como factores de riesgo, al ejercer la violencia escolar, afecta el desarrollo físico, cognitivo y emocional, la cual genera insuficiencias en el aprendizaje y en las dinámicas de relaciones socioculturales y afectivas, que impacta de forma directa en la vida de las infancias.

Para Foucault (1991) citado en Delgadillo (2012) enfatiza que la violencia se da por diversos factores como los amigos, la familia en situaciones de divorcio, por las enfermedades, las adicciones, la falta de cariño, la tolerancia de la conducta agresiva, la permisividad, la carencia de normas, la ausencia de transmisión de valores, o la alta agresividad por parte del adulto. Así como los factores socioculturales que se manifiestan dentro del aula ante las conductas aprendidas, incluso percibidos también a través de los medios de comunicación.

La participación de directivos y profesorados ante este fenómeno sigue siendo delimitada y complicada, la mayoría no se sienten capacitados para actuar frente a estos episodios de violencia, debido a la falta de proyectos. Es por ello que “la escuela es uno de los lugares donde se cometen y se observan una gran cantidad de hechos de violencias [...]” (Campaña SG-ÚNETE, 2015, párr.1). “En México, 6 de cada 10 niños, niñas y adolescentes han sufrido métodos de disciplina violentos por parte de sus padres, madres, cuidadores o maestros” (UNICEF, 2018, p.1), Marx y Engels citado en Pastor (2018) nos dicen que la violencia hacia la sociedad se va reproduciendo a escalas al interior de las familias y en las interacciones de las instituciones, donde los efectos negativos van privando las necesidades humanas.

### **Metodología de investigación**

La investigación se realizó en tiempos de pospandemia (COVID-19) en la escuela primaria multigrado “Mi Patria es Primero” del sector público en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, durante el ciclo escolar 2021-2022 con los alumnos de quinto y sexto grado siendo en total 18 niñas y 18 niños de 10 a 12 años de edad.

Para adentrarse a la escuela como parte del territorio de las infancias, fue necesario trabajar con el método del enfoque etnográfico, empleando la metodología cualitativa proponiendo la observación no participante, la observación participante, las entrevistas semiestructuradas y la técnica visual del dibujo-entrevista que motivaron en la ejecución y desarrollo durante el trabajo de campo con sus respectivos instrumentos como el diario de campo que permitió la recaudación de información de los procesos de socialización y construcción de las subjetividades de las infancias.

Este trabajo desde las aportaciones de Malinowski (1884-1942) que contribuye en gran medida a “interpretar y a conocer las identidades, costumbres y tradiciones de comunidades humanas, situación en la que se circunscribe la institución educativa como ámbito sociocultural concreto” (Maturana, Cecilia G. 2015, p.193) y desde las

aportaciones de Guber (2001) que enfatiza “la práctica de conocimientos busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros” (p.5).

Las técnicas principales que se utilizaron en el enfoque etnográfico fueron dos: la observación participante y las entrevistas semiestructuradas, sin embargo, en función al estudio se emplearon dos técnicas más que permitieron explorar desde otras perspectivas la información que contribuyeron a un fin, tal fue el empleo de la observación no participante y el dibujo-entrevista.

La observación no participante para Díaz de Rada (2011) es considerada “aquella en la cual se recoge información o datos desde afuera, sin intervenir para nada en el grupo social, hecho, fenómenos investigado” (p.8), se emplearon en puntos estratégicos: a la hora de entrada, salida, en el receso y dentro del aula escolar, con la finalidad de registrar información desde el diario de campo las interacciones sociales de alumno-docente, alumno-alumno en las relaciones de convivencia, en las conversaciones y en los juegos.

La observación participante permitió el contacto directo con las niñas y con los niños mediante los diálogos. Se entrevistaron a 10 alumnos; 5 niñas y 5 niños de quinto y sexto grado, la información recaudada fue mediante grabaciones en audio y como instrumento se rigió por un esquema de acuerdo a las siguientes categorías: referente a la escuela (la convivencia, los juegos, las relaciones e interacciones entre compañeros y docentes, las estrategias a las soluciones de conflictos entre pares), referente a la familia (la convivencia en casa, los juegos, las relaciones e interacciones con mamá, papá, hermanas, hermanos y otros familiares) y referente al entorno social (en relación con la ciudad, a los problemas sociales, a los medios de comunicación y de tecnología y las emociones).

La técnica visual del dibujo-entrevista fueron 36, retomando a Núñez (2018) que desde los diálogos reflexivos en las niñas y en los niños estructuran parte de su socialización, es decir lo que se producen a escala de sistema-mundo, al interior de las familias, de la escuela, del entorno social y en las interacciones subjetivas. Este lenguaje gráfico permite la existencia de “una multiplicidad que significa reconocer

también desde distintos ángulos y a través de distintas técnicas al trabajar con las infancias” (Ortiz, 2007, p.203), que mostró otras realidades situadas desde la cotidianidad en el espacio en que habitan la niñez, las narraciones permitieron expresar el tipo de relaciones que establecen con los demás, las situaciones de violencia que han sufrido.

La información se procesó mediante la triangulación desde los diálogos reflexivos de las alumnas y alumnos misma que permitió el análisis cualitativo recabada aludiendo a la violencia escolar en dos apartados: la primera, referente a lo que acontece dentro de la escuela y el segundo apartado de lo que suscita fuera de ella, siendo en la familia y en el entorno social.

### **Análisis de resultados**

En este apartado expone el análisis de los instrumentos utilizados en el trabajo de campo en la escuela primaria multigrado “Mi Patria es Primero”, entendiendo a la escuela como parte del territorio de las infancias. Se realizan los análisis descriptivos de la violencia escolar en dos apartados: la primera, referente a lo que acontece dentro de la escuela, y en el segundo apartado lo que suscita en la familia y en el entorno social que residen dentro del entorno escolar.

De acuerdo con la información que las niñas y los niños proporcionaron desde los diálogos reflexivos. El primer análisis: la escuela, los grupos de quinto y sexto grado tienen noción de la violencia escolar con el tema del bullying, sin embargo, relacionarse con la violencia para ellas y ellos es algo normal, porque en casa los adultos no dialogan sobre esta información y en la escuela el profesor no profundiza sobre el tema.

En la relación del docente hacia los alumnos, al ser una figura de autoridad para las niñas y a los niños les apena preguntar cuando surgen dudas porque el docente a manera de juego compara el aprendizaje de los alumnos de sexto con los de

quinto grado o viceversa, también cuando no entregan las tareas, no leen con fluidez y/o cuando no comprenden las instrucciones para realizar ciertas actividades, siendo notorio en los rostros de pena, de preocupación y sonrojados por la vergüenza bajando la mirada, irse a sentar o ir al baño como refugio al ser expuestas/os ante los demás.

Si estuvieran aquí, los de quinto ya les hubieran ganado (durante la observación no participante, comentario que hizo el docente en la clase de matemáticas, los alumnos de sexto grado no daban con el resultado y fallaban en el procedimiento de las figuras geométricas, área y perímetro, 08-01-2022).

Aterrizado a la realidad educativa de lo que acontece en la escuela primaria multigrado “Mi Patria es Primero” es necesario tener en cuenta el contexto familiar y social a la que pertenecen las infancias que posterior a ello reflejan las conductas y comportamientos en la escuela, para ello se empleó la técnica del dibujo-entrevista que conlleva un segundo análisis.

Cada dibujo-entrevista da pauta para señalar que han aprendido a vivir en violencia, describen a las figuras adultas a mamá enojada, regañando, pegando derivado por las desobediencias de las hijas e hijos al no hacer los mandados, las tareas de la escuela, las labores del hogar, el no cuidar de los hermanos menores entre otros factores, remiten a una misma idea o concepto estructurado a la figura de papá al mencionar que les genera mayor miedo sobre todo cuando están en estado de ebriedad, cuando alza la voz al regañar y cuando pelea con mamá. Szulc, et al. (2023), “los niños/as aparecen en toda su importancia como personajes actuantes en sus familias y comunidades.” Además de los trabajos, pequeños y grandes, que realizan en su vida cotidiana, ocupan la posición de cuidadores/as (p.11).

## Cierre

En el contexto en que se está viviendo en el Estado de Chiapas y en cada municipio como San Cristóbal de Las Casas, los contextos de violencia afectan en gran medida el cumplimiento de los Derechos Humanos de las niñas, de los niños y adolescentes. Durante el trabajo de campo etnográfico, las diferentes formas en que socializa la niñez desde los diálogos reflexivos se notaron que es motivado por las relaciones de poder que constituyen las significaciones en cómo perciben las violencias, cómo la viven, qué piensan de ello, qué emociones experimentan, cómo les afecta, qué hacen para resolver o darle solución y cómo la enfrentan en su vida cotidiana desde casa, desde la escuela y desde la calle.

Ante los contextos de violencia, generan sus propias formas de resistencia que han aprendido a desenvolverse en el medio social adverso. Desde los diálogos reflexivos en su entorno familiar les molesta que les regañen por situaciones que pueden llegar en acuerdos como el aseo de la casa, donde mamá no interceda mediante el castigo, regaños, ni dándole la razón a los hermanos/as mayores, expresan que les pegan por cualquier situación que a veces no logran comprender el por qué; sintiéndose tristes y avergonzados, también expresaron estar en desacuerdo porque no es su responsabilidad cuidar a los hermanos menores, ya que no tienen la edad suficiente para cargarlos, incluso, deben faltar a clases para dicho cuidado.

Dentro de la escuela, no les parece que el docente les compare con otros compañeros porque se llegan a sentir mal, con ganas de llorar ante la frustración e impotencia de seguir con las actividades; les da pena preguntar y acercarse al maestro para decirle que no comprendieron las indicaciones y para evitar las burlas de los demás compañeros y el regaño del docente, prefieren quedarse en sus asientos y callar.

Las relaciones del adulto con las infancias son asimétricas; en las prácticas cotidianas se basan en los regaños, insultos, golpes que se normalizan y se aprueban como aplicaciones correctivas de disciplina, incluso, aunque no es permitido el hostigamiento, el maltrato, el abandono, la explotación, los descuidos, la negligencia y sea castigado el

abuso sexual, llegan a invisibilizarse. En los procesos de socialización es nula la participación y cooperación de las infancias, donde las dependencias de autoridad adultocéntricas se justifican por la falta de madurez, de conocimiento y por la edad en la cual aún no están aptos para incorporarse a la participación social.

Desde el seno familiar, el adulto determina el proceso de socialización mediante la aplicación de correctivos de los valores y las normas que en algunas familias llegan a abusar del poder, cuya autoridad va propiciando a un entorno de maltrato infantil expresado de manera física, verbal, psicológica, incluso sexual asumiendo en ello la superioridad por ser figura de autoridad, se adscribe a una cultura adultocéntrica.

## Referencias

- Campaña del Secretario General de las Naciones Unidas, ÜNETE. (2015). Violencia en el sistema educativo. [Infografía para poner fin a la violencia contra las mujeres]. <http://www.nu.org.bo/wp-content/uploads/2016/11/infografia-violencia-en-el-sistemaeducativo.pdf>
- Carli, S. (2016). La Infancia como Construcción Social. <https://desfor.infed.edu.ar/sitio/upload/Carli-La-infancia-como-construccion-social.pdf>
- CEPAL-UNICEF (coediciones) (2020). "Violencia contra niñas, niños y adolescentes en tiempos de COVID- 19", CEPAL, UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/media/19611/file/violencia-contra-nna-en-tiempos-de-covid19.pdf>
- Delgadillo, J. (2012). Foucault y el análisis del poder, Educación y Pensamiento. *Colegio Hispanoamericano*, 19, 160- 171.
- Díaz de Rada, Á. (2011). *El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en Etnografía*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Guber, R. (2001). *Etnografía*. Método, campo y reflexibilidad. Norma.
- Ibáñez, M. y Mildrey, M. (2015). *La apropiación de territorio en la construcción del sujeto social infantil*. [Tesis de posgrado inédita]. Universidad Pedagógica Nacional.

- Jaramillo, L. (2007). *Concepciones de la infancia*, Universidad del Norte en Barranquilla. Zona Próxima. 8, 108-123. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85300809>
- Liebel, M. (2016). *¿Niños sin niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del sur*. MILLCAYAC, 3(5), 246-259.
- Maturana, G. y Cecilia, G. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Educación y Desarrollo Social*, 9 (2), 192-205.
- Martínez, S. (2019). Feminismo comunitario. Una propuesta teórica y política desde Abya Yala. *Servicios Sociales y Política Social*, 36(119), 21-33.
- Morales, S., Ezequiel, R. (2020). Educación popular con niñxs. Diálogos entre la pedagogía del oprimido y la pedagogía de la ternura. [http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/10210/8922?fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTAAR2AZq8nFy1Ow8Ah1mxERnGy-myM7xvEsInPBv2-2FIHz1SQJLuFHBq4T34\\_aem\\_ZmFrZWR1bW15MTZieXRlcw](http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/10210/8922?fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTAAR2AZq8nFy1Ow8Ah1mxERnGy-myM7xvEsInPBv2-2FIHz1SQJLuFHBq4T34_aem_ZmFrZWR1bW15MTZieXRlcw)
- Núñez, K. (2018). Construcciones identitarias de niños y niñas en dos comunidades indígenas desde sus discursos y prácticas en tres ámbitos de sentido: la comunidad, la casa y la escuela. [Tesis doctoral inédita]. Universidad veracruzana.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2013). Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011. Instituto de Estadística de la UNESCO.
- Ortiz, G. (2007). Geografías de la infancia: descubriendo “nuevas formas de ver” y “de entender el mundo”. *Documento de Análisis Geográfica*, 49, 197-216.
- Pastor, J. (2018, 6 de octubre). Marx y Engels y el papel de la violencia y las guerras en la historia. [Blog Viento Sur. Marxismo pensamiento crítico] <https://vientosur.info/marx-y-engels-y-el-papel-de-la-violencia-y-las-guerras-en-la-historia/>
- Plascencia, M., Villalobos, C., y Kathia, P. (2018). *Infancias y su visibilidad: experiencias desde la investigación, experiencias desde la investigación*. Universidad Autónoma de Chiapas.
- Prieda, N. (2004). Relaciones de poder: leyendo a Foucault desde la perspectiva de género. *Ciencias Sociales*, (Cr).
- Sanmartín, E. (2010). *Reflexiones sobre la violencia*. Instituto Centro Reina Sofía.
- Sen, A. (2014). “¿Cómo importa la cultura en el desarrollo? en Appadurai, Arjun, et al. (Coords.1ª ed.). *Diversidad cultural, desarrollo y cohesión social* (P.136). Ministerio de la Cultura.

- Serrano-Arenas, D., Ochoa-Cervantes, A. y Arcos-Mirando, E. (2019). Conceptualizaciones, perspectivas y referentes de la participación en la educación primaria, México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17 (2), 35-57.
- Szulc, A, et al. (2023). Niñez plural. Desafíos para repensar las infancias contemporáneas. Prólogo de Claudia Fonseca. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Colectivo, ISBN 978-987-8484-30-3  
<https://drive.google.com/file/d/1vL96DizP5iwkVNZaIFBhD8Ct2bBPXZtA/view>
- Valero, A. (2014). Violencia social en México: su impacto en la seguridad ciudadana.  
<http://www.umdcipe.org/conferences/DecliningMiddleClassesSpain/Papers/Valero-pdf>

## El desarrollo de la lectoescritura bajo el enfoque de las inteligencias múltiples



Mtra. Alejandra González Téllez  
Docente de educación primaria  
Puebla, México  
alegota24@gmail.com

### Resumen

**S**e aborda la importancia de integrar las inteligencias múltiples (IM) en la educación de los niños y niñas de nuestro país para potencializar distintas áreas de conocimiento y en especial el desarrollo de la lectoescritura. Ante la implementación del nuevo plan de estudios 2022 que corresponde a la Nueva Escuela Mexicana, surgieron grandes cambios en la enseñanza-aprendizaje y uno de los retos fue la enseñanza de la lectoescritura en primaria baja. Se aborda un proyecto de investigación acción en el que se profundizan las percepciones de los maestros y maestras de educación primaria en contextos determinados acerca de los materiales implementados por la NEM para abordar el tema de la lectoescritura y las IM. Posteriormente se da a conocer una propuesta y los resultados que se obtuvieron al trabajar distintos proyectos con un grupo de segundo grado de educación primaria.

**Palabras clave:** Inteligencias múltiples, lectoescritura, Nueva Escuela Mexicana, educación primaria, estilos y ritmos de aprendizaje.

### Introducción

El proceso de lectoescritura es una habilidad fundamental en los primeros años de educación primaria, ya que permite a los niños acceder a otras áreas del conocimiento y desarrolla competencias cognitivas y emocionales. Sin embargo, no todos los estudiantes aprenden de la misma manera, por lo que es crucial considerar la diversidad de formas en que los niños adquieren y procesan la información.

En muchas ocasiones en el aula, el enfoque de la enseñanza tradicional o los materiales para el desarrollo de la lectoescritura no siempre toma en cuenta las distintas formas de aprender de los niños y niñas; esto puede generar frustración en algunos estudiantes que no han desarrollado sus habilidades lingüísticas de manera convencional, pero que pueden destacar en otras áreas como la musical, corporal, interpersonal, etc.

La situación educativa que se abordó fue con un grupo de alumnos de segundo grado de la escuela primaria General de División Maximino Ávila Camacho, ubicada en el municipio de Huejotzingo, Puebla. Comprende la falta de adaptación de materiales y formas de aprender de los estudiantes para el interés en el desarrollo de la lectoescritura en niños y niñas de la fase 3 de educación primaria, lo que provocaba un rezago en el desarrollo de este proceso, bajo rendimiento académico, desarrollo cognitivo afectado, problemas en la comunicación oral y escrita, baja autoestima, desinterés por el aprendizaje y dificultad para aprender de forma autónoma.

Como sabemos, estamos ante la acción de un cambio de plan de estudios bajo la Nueva Escuela Mexicana, la cual propone el trabajo interdisciplinar y transdisciplinar bajo la integración de proyectos. El ciclo escolar anterior 2023-2024 arrancó en todas las escuelas de nivel básico y medio superior del país el nuevo Plan de Estudios lo que originó un cambio total del enfoque de enseñanza, ya que ahora se propone el trabajo de algunas metodologías socio-críticas para el abordaje de los contenidos y Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA).

Los maestros y maestras se enfrentaron con la transformación curricular de cada fase de los distintos niveles educativos. Enfocándose a la fase 3 de nivel primaria que comprende primero y segundo grado, surgió un gran reto: ¿Cómo intervenir en la enseñanza de la lectoescritura bajo el currículum de la Nueva Escuela Mexicana?

En este caso, se comenzó a trabajar con los proyectos sugeridos en los nuevos libros de texto gratuitos en sus diferentes escenarios (aula, escuela y comunidad). Cabe mencionar que revisando y aplicando el material propuesto por la NEM no integra el

desarrollo de la lectoescritura con un proceso estructurado ni progresivo y en su mayoría tampoco toma en cuenta las múltiples inteligencias que los niños pueden desarrollar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como antecedente es importante mencionar que durante el trabajo en equipo de los primeros grados del ciclo escolar 2023-2024 de la escuela primaria antes mencionada se decidió implementar un cuadernillo de lectoescritura, el cual marcaba en primer lugar el reconocimiento de las vocales, consonantes, sílabas, palabras, oraciones hasta formar textos. Sin embargo, hubo niños que no alcanzaron el proceso de lectoescritura por distintos factores como falta de reforzamiento en casa, falta de maduración, inasistencia a la escuela, desinterés por aprender, etc. Por lo que en el grupo de 2° A" se observó que los alumnos que requerían apoyo en este proceso tenían bajo rendimiento académico, por ejemplo, cuando se pedía que resolvieran un ejercicio de otra área y la consigna implicaba leer y escribir, estos niños y niñas se frustraban por no poder realizar lo indicado. Aunque cabe destacar que se les brindaba apoyo en el momento, era necesario reforzar el proceso de una forma personalizada.

En los Consejos Técnicos Escolares se había abordado la importancia del desarrollo de la lectura y escritura en los niños y niñas de distintas fases, se había comentado que hay estudiantes en grados superiores que no alcanzaban el proceso de lectoescritura y por ende perjudicaba su rendimiento académico provocando rezago educativo. En relación con ello, se han implementado a nivel escuela estrategias en donde se involucren a los padres y madres de familia para participar en este proceso de acompañamiento a sus hijos. Por ejemplo, se acordó que una vez a la semana asistiría un padre o madre de familia del grupo para realizar una actividad que estimule la lectura y escritura en sus distintos grados de complejidad. Estas actividades fueron de gran ayuda para motivar y acercar a los niños en el mundo de la lectura, aunque cabe destacar que no siempre se tuvo el apoyo de padres y madres por distintas razones como las ocupaciones, el trabajo o la falta de compromiso a la educación de sus hijos e hijas.

Ahora bien, en este trabajo únicamente se dio seguimiento a los alumnos de segundo "A" con la situación educativa que se trabajó que fue la falta de incorporación de las

distintas inteligencias múltiples en el curriculum para el desarrollo de la lectoescritura con la finalidad de que los alumnos consolidaran el proceso de lectura y escritura potencializando sus habilidades en distintas áreas logrando una educación integral. Por lo tanto, abordé la siguiente interrogante: ¿Cómo fortalecer el proceso de lectoescritura en niños y niñas de la fase III de educación primaria bajo el enfoque de las inteligencias múltiples?

### **Desarrollo**

El proceso de lectoescritura es de vital importancia para el desarrollo académico de los estudiantes, específicamente en los niños y niñas de primero y segundo de primaria, contribuye de manera significativa al desarrollo cognitivo, del lenguaje, emocional, social, desempeño académico, fomento de la creatividad, autonomía y vinculación a otras áreas del conocimiento.

Los momentos de interacción en la escuela, familia y comunidad son importantes para contribuir al desarrollo de la lectura y escritura y que esto potencialice su aprendizaje en distintos campos de conocimiento. Los elementos de la práctica docente que se desarrolla diariamente en el aula permiten avanzar en este proceso. Sin embargo, hay niños que no tienen interés en la lectura, no les gusta escribir y otros que aún no adquieren el proceso por sus propios ritmos de aprendizaje.

Al realizar las actividades diarias con los alumnos, se observaron muchos aspectos de frustración con los niños que no sabían leer ni escribir. Cuando las diferentes consignas implicaban leer y escribir, los niños no participaban, se apenaban y otros se enojaban llegando a la frustración, otros perdían el interés por las actividades, teniendo actitudes negativas incluso de comportamiento. Por ejemplo, cuando se les pedía que resolvieran un ejercicio matemático, que implicaba la lectura del problema, su análisis y resolución y algunos alumnos no sabían qué hacer porque no podían leer, cuando se socializaba el resultado y se pedía que explicaran la forma en que lo resolvieron no lograban organizar sus ideas para poder expresarlas. Lo anterior es un claro ejemplo de las consecuencias de impacto negativo cuando los niños aún no adquieren el proceso de lectoescritura.

Por otra parte, se había trabajado en investigaciones, exposiciones y desarrollo de proyectos y se observó que a varios niños y niñas los papás les escribían la información en la libreta o cartulinas, no habiendo una lectura ni análisis de la información y cuando llega el momento de socializarla no lograban hacerlo.

Cuando llegaban las pruebas escritas, los alumnos que no sabían leer se encontraban en desventaja porque no podían seguir las indicaciones hasta que se les guiara el examen. Sin embargo, esto conlleva que se personalice la enseñanza, lo cual resulta complicado por el gran número de alumnos. En las actividades que implicaban escribir historias, cuentos, completar canciones o cualquier ejercicio que implique escribir, los niños no lograban realizarlas de forma autónoma.

También se percibió un desarrollo deficiente de habilidades del pensamiento crítico. Cuando se les preguntaban a los alumnos ciertos indicadores sobre la comprensión de textos o portadores de información, les resulta difícil poder argumentar sus respuestas, ya sea de forma oral o escrita.

Sin embargo, se observó que los alumnos tenían gran interés en los deportes, en el dibujo, canto, baile, entre otras expresiones; es por ello que surgió el interés de desarrollar diferentes habilidades y potencializar sus inteligencias y que al mismo tiempo se trabajara este tema de suma importancia que es el desarrollo de la lectoescritura.

Por lo tanto, fue necesario desarrollar nuevas maneras de aprender y percibir la enseñanza, reconsiderar la organización del espacio en el aula, el propósito de los recursos pedagógicos y tecnológicos, además de los métodos de evaluación y su vínculo con la comunidad. Teniendo en cuenta en todo esto la diversidad cultural, lingüística, de género, territorial y sexual, así como la habilidad para contextualizar las experiencias de aprendizaje.

Por otra parte, la Nueva Escuela Mexicana admite que la práctica de la enseñanza se basa en la autonomía profesional del magisterio que consiste en decidir, con sustento en los programas de estudio, sobre su labor didáctica, el acercamiento epistemológico de los conocimientos y saberes, y para establecer un diálogo pedagógico con los alumnos en los

procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando que cada grupo y contexto de trabajo son diferentes, así como sus trayectorias formativas, su formación profesional y su compromiso para hacer efectivo el derecho humano a la educación NNA que acuden a estudiar a su escuela. Esta autonomía profesional representa la libertad que tienen las maestras y los maestros para ejercer, reinventar y reorientar la docencia; al mismo tiempo intercambiar experiencias, problematizando la realidad a través de los conocimientos y saberes que se enseñan a lo largo del ciclo escolar, como condición para desarrollar los aprendizajes (Un libro sin recetas para la maestra y el maestro, Fase 3).

La aproximación a las culturas mediante el lenguaje escrito facilita a los alumnos el desarrollo de habilidades como la expresión escrita o la comprensión lectora, permitiéndoles desentrañar su propia vivencia en el mundo en el que residen, donde lo personal y colectivo están unidos de manera constante. Lo mencionado anteriormente requiere que ejerzan su derecho a una auténtica democratización de la lectura, lo que permite que los estudiantes tengan acceso a diversas fuentes que les faciliten interactuar con diferentes culturas y comunidades de México y el mundo (Plan de Estudios 2022).

Resulta interesante la importancia que enfatiza la NEM sobre la apropiación de la lectura y escritura, ya que este derecho propicia que niñas, niños y adolescentes se puedan apropiar de su propia lengua para expresar sus experiencias de vida y comunicarse con los demás lo que conlleva manifestar una ciudadanía activa, ya que hace que las y los estudiantes se comprometan a escribir de forma crítica en el aula, escuela y más allá de la comunidad para convertirse en interlocutores de la sociedad en la que viven. En este caso, México, con su diversidad de prácticas sociales (lectura, escritura y oralidad) de un país plurilingüe y pluricultural.

La lectura nos conecta con la otredad, por lo que es crucial la lectura en términos de la identidad de las y los alumnos. No solo se refiere a descifrar signos lingüísticos: la lectura implica la generación de sentidos y facilita la identificación en las palabras ajenas, además de ser construida a través de una comunicación dialógica que recorre la historia de la humanidad, originándose en las primeras palabras pronunciadas por nuestros ancestros primitivos. La lectura es un proceso de interacción entre el texto y el lector que favorece el

crecimiento de la identidad y los sentimientos, las habilidades de reflexión y una actitud crítica, mientras educa a estudiantes sensibles e independientes.

Con respecto a las inteligencias múltiples, Gardner citado en Macías, M. A., (2002) retoma que al menos tenemos ocho inteligencias diferentes, que combinamos y usamos en diferentes grados de forma personal y única. Los seres humanos poseemos este espectro de inteligencias que nos va diferenciando de acuerdo al nivel de desarrollo y la configuración particular derivada de la dotación biológica de cada uno, de su interacción con el entorno y la cultura propia de su momento histórico. Es interesante retomar la diversidad de estudiantes con los que trabajamos en el salón de clases y todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin duda las inteligencias múltiples abordan el cómo desarrollar el máximo potencial del ser humano tomando en cuenta y reconociendo las características de niños, niñas y adolescentes.

Uno de los aspectos que me parece punto de partida entre la relación de la inteligencia con la educación es que se retoma a la primera como educable, porque es el resultado de la interacción entre los factores biológicos y ambientales dependiendo de un contexto determinado. Esto nos lleva a comprender la importancia de la enseñanza situada que actualmente también se integra en la Nueva Escuela Mexicana. Para ello, no solo se debe considerar una sola inteligencia como resultado de la identificación de algún test, sino que se define mejor a los humanos, mencionando que poseen una serie de inteligencias relativamente independientes, pero que al mismo tiempo actúan de forma conjunta para su desarrollo.

Lo anterior coincide con muchas de las perspectivas y finalidades de la actual Nueva Escuela Mexicana, para ello, se tuvieron que adaptar los proyectos, metodologías, actividades y estrategias de enseñanza sin que esto se convirtiera en trabajo abrumante para los docentes ni estrés para los Niños, Niñas y Adolescentes. Una de las maneras de lograr lo anterior sin que implique doble trabajo fue incluir en las actividades el contar historias, realización de actividades manuales, representación de roles, simulaciones, juegos, experimentos, visualización, cantar, bailar, dibujar, exploración del mundo y otras estrategias en donde los alumnos tengan una participación activa.

De aquí surge la importancia del rol del docente, ya que, en el salón de clases de Inteligencias Múltiples, el maestro, en lugar seguir un esquema expositivo lineal, modifica continuamente su técnica de exposición, pasando del ámbito lingüístico al musical, de este al lógico-matemático, y así sucesivamente con todas las inteligencias, fusionándolas de manera imaginativa. Y lo que es más relevante, el profesor proporciona a los estudiantes experiencias directas, las cuales pueden forzarles a levantarse y desplazarse en el salón de clases, o mover algún objeto entre ellos para que el material analizado y manipulado adquiera vida, o solicitar a sus estudiantes que elaboren algo palpable que demuestre su entendimiento del tema. Además, el maestro promueve el aprendizaje colaborativo, incentivando a sus estudiantes a relacionarse entre ellos de diversas formas.

La teoría de las inteligencias múltiples brinda la posibilidad de analizar un asunto a fondo para establecer qué inteligencias, qué analogías y qué ejemplos poseen mayores posibilidades de comunicar los elementos fundamentales de un asunto al máximo número de estudiantes posible. Gardner también identifica la faceta artesanal de la pedagogía en contraposición a la rigidez de la enseñanza tradicional. La satisfacción de impartir enseñanza radica en este aspecto creativo, ya que brinda la posibilidad de reevaluar un tema y descubrir nuevas formas de comunicar sus elementos fundamentales a diferentes mentes.

Los seres humanos podemos conocer e interpretar el mundo de ocho diferentes maneras, a lo que Gardner citado en Macías, M. A., (2002) denomina ocho inteligencias humanas: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal, naturalista, interpersonal e intrapersonal. A continuación, describiré cada una de ellas y algunas de las actividades que las favorecen.

Por su parte Macías, M. A., (2002) retoma que Gardner analiza dos probables nuevas inteligencias: la moral (capacidades presentes en algunas personas para discernir entre el bien y el mal, preocupadas por el respeto a la vida y a la convivencia humana) y la existencial (sensibilidad por la existencia del ser humano, se muestra inquieto por reflexiones sobre la trascendencia humana, sobre alfa y omega).

Es imprescindible tomar en cuenta la integración del desarrollo de las inteligencias múltiples en la educación, ya que permite que los estudiantes desarrollen sus habilidades lingüísticas para la adquisición de la lectoescritura, además se respetan las diversas maneras de aprender de los niños y niñas. Este enfoque mejora la motivación, reduce la frustración y potencializa su rendimiento académico para evitar el rezago educativo.

Ahora bien, la investigación de los materiales propuestos por la Nueva Escuela Mexicana con respecto al desarrollo de la lectoescritura se realizó con 8 docentes de la Escuela Primaria General de División Maximino Ávila Camacho ubicada en un contexto semi urbano, correspondiente a la fase 3 que corresponde a los grados de 1° y 2° y una maestra de la fase 4 (3°); también se consideraron dos docentes fuera de la institución, una de contexto rural y otro urbano.

En cuanto al plan de intervención, las actividades se efectuaron únicamente en un grupo de 36 alumnos de segundo grado de educación primaria correspondiente a la fase 3. El enfoque que se tuvo tomó en cuenta el desarrollo de las inteligencias múltiples como actividades permanentes para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **Tipo de investigación**

El método que se desarrolló en este proyecto es de investigación-acción, que consiste en la reflexión de la práctica docente, de sus procesos y productos en situaciones concretas con la finalidad de mejorarla, en este caso de la lectoescritura en niños de primaria baja. Enfocándose a las características de la investigación-acción en las escuelas, se rescata el análisis de las acciones humanas y las situaciones sociales que le suceden a los maestros en las situaciones diarias de la jornada escolar que incluyen una problemática detectada, las propuestas de cambio y los resultados (Elliot, 2000). También se utilizó un enfoque cualitativo para conocer las percepciones de los docentes, en cuanto a los estudiantes, para profundizar en sus avances y la revisión de las estrategias de enseñanza aplicadas. Se rescatan algunos elementos que son

importantes para la recolección de datos dentro de este método, como la entrevista y la observación, puesto que se arroja información valiosa para poder detectar, dar seguimiento, modificar y dar resultados a una situación o problemática determinada.

### **Población y muestra**

El proyecto de investigación-acción se desarrolló en 2° “A” que cuenta con 36 educandos, de los cuales 19 son niñas y 17 niños y oscilan entre la edad de 6 y 7 años, y el grupo pequeño de docentes para conocer las percepciones acerca de la enseñanza de la lectoescritura.

### **Recolección de datos. Técnicas e instrumentos**

#### *Observación directa*

Se analizó el comportamiento de los niños durante las actividades, evaluando su participación y los avances en su capacidad de lectura y escritura en función de las inteligencias trabajadas. Se llevó a cabo un diario del docente para ir registrando los hechos significativos de las sesiones mediante preguntas guía como ¿Cómo me sentí al dar esta clase? ¿Cómo respondieron mis alumnos ante la aplicación de actividades? ¿Fue de interés para mis estudiantes? ¿Implicó una carga extra de trabajo? ¿Logré los objetivos de aprendizaje propuestos para esta sesión? ¿Pude integrar adecuadamente las diferentes inteligencias múltiples en las actividades? ¿Cuáles de ellas fueron más evidentes en la práctica? ¿Cuál fue el mayor desafío de la sesión? ¿Hubo algún momento en que un estudiante mostró un avance inesperado o particularmente relevante? ¿Qué inteligencia parecía estar activada en ese momento? ¿Las actividades me permitieron observar el progreso de los estudiantes en términos de lectura y escritura? ¿Qué cambios podría hacer en mi enfoque para mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes?

#### *Pruebas de lectoescritura*

Se realizaron pruebas diagnósticas iniciales y finales sobre habilidades de lectoescritura para evaluar el progreso de los niños. Al principio se identificó que 12 alumnos estaban en el nivel alfabético convencional; 13 en silábico alfabético y 11 en silábico.

*Cuestionarios*

Se aplicaron instrumentos para conocer los estilos de aprendizaje de los niños y niñas, dando como resultado 20 alumnos kinestésicos, 8 visuales y 8 auditivos.

Se aplicó un test de IM para conocer cuáles son las inteligencias que han desarrollado con base en un test de elaboración propia que valora las 8 inteligencias propuestas descritas anteriormente en este documento con cinco ítems por cada inteligencia a valorar. Como resultado, se obtuvo una predominancia por la inteligencia naturalista.

Se utilizó un cuestionario a los docentes con la finalidad de conocer las percepciones de la enseñanza de la lectoescritura y los materiales implementados por la NEM, lo cual fue de gran relevancia para la construcción del proyecto de intervención con el grupo de 2° “A”. También se efectuó un cuestionario de gustos de los alumnos en tiempo libre con la finalidad de conocerlos mejor y de forma natural se den los aprendizajes.

*Cuadernos de los alumnos*

Se utilizó el cuaderno del alumno para observar el avance que tienen en la producción de textos en las distintas actividades aplicadas.

*Rúbricas de evaluación*

Para valorar el desarrollo de las habilidades lectoras y escritoras a lo largo de las intervenciones.

**Intervención Pedagógica**

La intervención estuvo centrada en aplicar el enfoque de las inteligencias múltiples para fomentar el desarrollo de la lectoescritura. Cada inteligencia se trabajó de manera que los estudiantes pudieron conectarse con su propio estilo de

aprendizaje, lo que permitió que el proceso de enseñanza sea más personalizado y efectivo. A continuación, presentó algunas de las actividades que se integraron de manera general en este proyecto.

Inteligencia lingüística-verbal: a través de actividades de lectura en voz alta, narración de cuentos y escritura creativa, los niños desarrollaron habilidades de comprensión lectora y expresión escrita.

Inteligencia lógico-matemática: se utilizaron juegos y actividades que impliquen secuencias, patrones y resolución de problemas, lo cual ayudó a los estudiantes a organizar y estructurar ideas al momento de escribir.

Inteligencia visual-espacial: se fomentó el uso de mapas conceptuales, dibujos, esquemas y representaciones visuales como parte del proceso de escritura y comprensión lectora.

Inteligencia musical: se incorporaron canciones y rimas que permitieron a los estudiantes asociar sonidos, ritmo y estructura de palabras en su proceso de lectoescritura.

Inteligencia corporal-kinestésica: a través de actividades que implicaron movimiento, como juegos de roles y dramatizaciones, los niños integraron la escritura con acciones físicas.

Inteligencia interpersonal: se promovieron actividades colaborativas en las que los niños trabajaron en equipos para escribir y leer juntos, fomentando la interacción y el intercambio de ideas.

Inteligencia intrapersonal: se estimularon la reflexión personal y la autoevaluación mediante actividades de escritura libre y lectura silenciosa, permitiendo que los estudiantes conecten la lectoescritura con sus propias experiencias y emociones.

## Procedimiento

1. Fase diagnóstica: se realizaron pruebas de lectura y escritura al inicio del proyecto para conocer el nivel de los niños en estas habilidades. Además, se realizó una encuesta para identificar las preferencias y fortalezas de los estudiantes según las inteligencias múltiples.
2. Fase de intervención: a lo largo de dos meses, se implementaron actividades diseñadas para trabajar las distintas inteligencias, dentro del contexto de la lectoescritura.
3. Fase de evaluación: se aplicaron nuevas pruebas de lectoescritura y se realizó una observación continua del desarrollo de los estudiantes para medir los avances en las habilidades adquiridas.

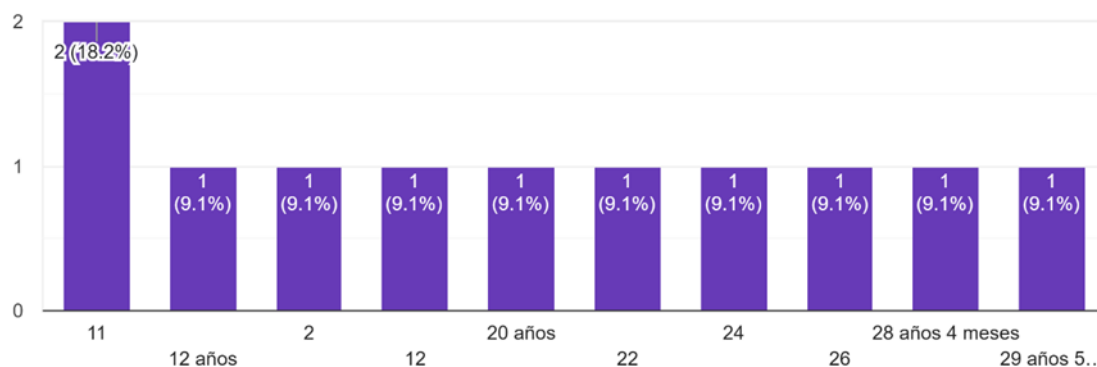
## Nuevo contacto con la realidad

El apartado presenta las categorías de análisis seleccionadas y el resultado del acercamiento a la realidad, describiendo la metodología que se utilizó, incluyendo las técnicas e instrumentos de recolección de información.

En primer lugar, se realizó un cuestionario que fue enviado a 10 docentes mediante Google Forms de primaria baja con la finalidad de conocer sus percepciones acerca de los materiales de lectoescritura propuestos por la Nueva Escuela Mexicana. A continuación, describo los resultados de algunos de los ítems que fueron de gran ayuda para la obtención de datos y realizar el plan de intervención. Al revisar los resultados, se percibe que la mayoría de los docentes tiene una gran trayectoria frente a grupo, predominando 10 años en adelante hasta los 29 años, solo una docente con 2 años de servicio.

## Años de experiencia frente a grupo

11 respuestas

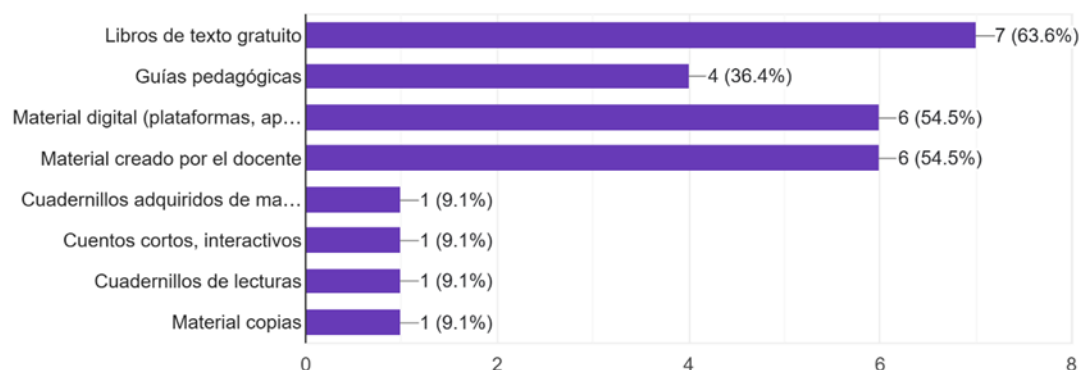


Estos datos son relevantes, ya que la mayoría de las maestras que participó en el cuestionario han visto la transición de al menos cuatro planes de estudios que van desde 1993, 2011, RIEB “Aprendizaje por competencias”, “2017 “Aprendizajes Clave” y 2022 “La Nueva Escuela Mexicana”. Con base en ello se corroboran las opiniones dadas expresadas entre colegas en momentos de diálogo pedagógico como los Consejos Técnicos Escolares.

En cuanto a los materiales que utilizan los docentes para favorecer la lectoescritura predominan los libros de texto, en seguida las guías pedagógicas adquiridas de forma individual, también se observa la creación propia de los materiales, así como el uso de plataformas y cuadernillos de lectoescritura. Cabe mencionar que de los materiales descritos solamente el brindado por la NEM son los libros de texto.

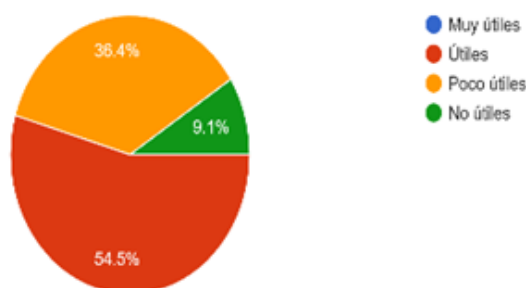
## 1.- ¿Qué tipo de materiales utilizas para favorecer la lectoescritura en tu aula? (Puedes elegir varias opciones)

11 respuestas

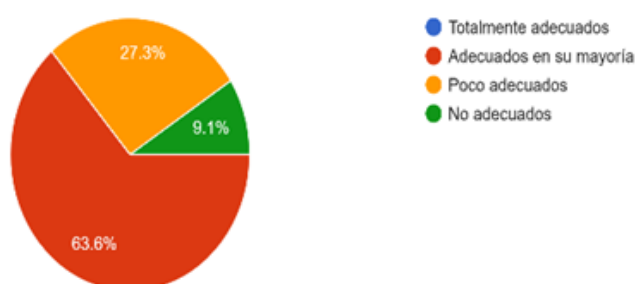


En cuanto a la utilidad de los materiales proporcionados por la NEM se observa que 0% en la respuesta muy útil, 54.5 predominando en útiles, poco útiles con un 36 % y no útiles 9.1 %. En cuanto, si son adecuados para el nivel de los estudiantes, el 63.6 considera que son adecuados en su mayoría, mientras que el 27.3 % concuerda que son poco adecuados, el 9.1% piensa que no son adecuados y 0% los percibe como totalmente adecuados. Aquí podemos percibir que los libros de texto están siendo utilizados para aplicar los proyectos bajo las metodologías propuestas por la NEM, Sin embargo, casi la mitad de docentes coincide en que hace falta una adecuación a los mismos enfocándose a la lectoescritura.

2.- ¿Qué tan útiles consideras los materiales de lectoescritura proporcionados por la Nueva Escuela Mexicana?  
11 respuestas



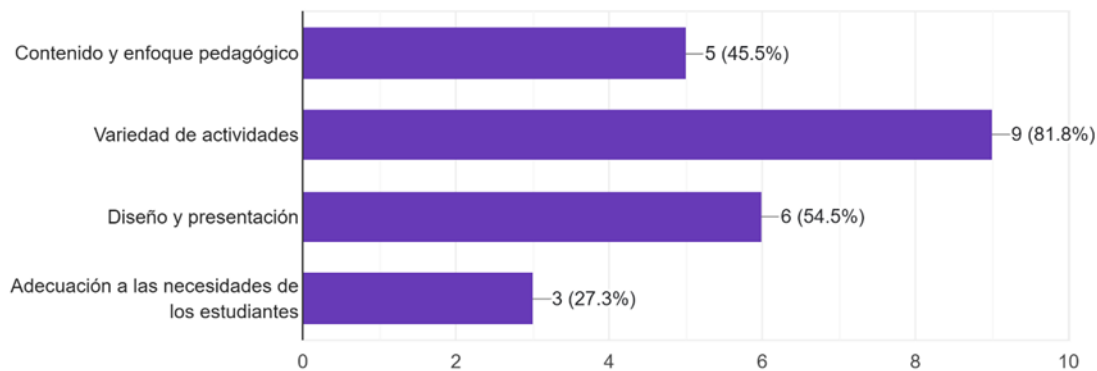
3.- ¿Los materiales son adecuados para el nivel de los estudiantes de tu grupo?  
11 respuestas



Para la mejora de los materiales de lectoescritura se nota en su mayoría que haya más variedad, seguido del diseño y presentación, posteriormente en contenido y enfoque y finalmente la adecuación a las necesidades de los estudiantes. Lo anterior me permitirá centrarse en el diseño de actividades y diversidad de las mismas en el proyecto de intervención.

4.- ¿En qué áreas crees que los materiales de lectoescritura necesitan mejorar? (Puedes marcar varias opciones)

11 respuestas

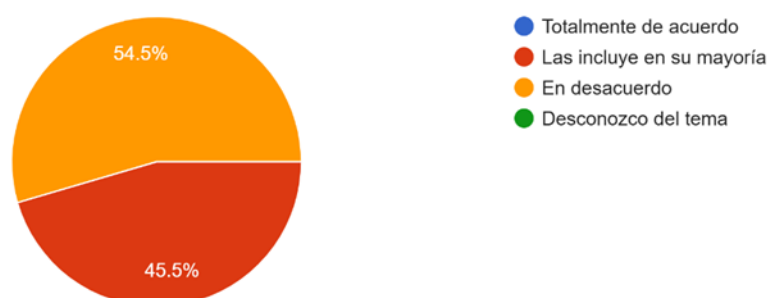


Con respecto al ÍTEM de qué tipo de materiales les gustaría tener a los docentes para apoyar la lectoescritura en el aula, se percibe la inclusión de material concreto, recortable, de apoyo a la motricidad fina, incorporar libros con texturas, elementos manipulables para reforzar la asociación entre palabras e imágenes, sopas de letras, juegos de palabras, juegos para la lectura de comprensión, memoramas con imágenes y palabras, loterías, variedad de libros de diversos temas para incluir en la biblioteca, libro del alumno adecuado para su edad y recursos digitales como videos educativos.

También se preguntó a los docentes si en la Nueva Escuela Mexicana se incluían materiales para el desarrollo de una o más inteligencias múltiples, a lo que el 54.5 % está en desacuerdo, mientras que el 45.5 % las percibe en su mayoría, ningún docente estuvo totalmente de acuerdo como se muestra en el gráfico.

8.- ¿Consideras que la Nueva Escuela Mexicana incluye en sus materiales el desarrollo de una o más inteligencias múltiples en los estudiantes (ling...inestésica, espacial, intrapersonal e interpersonal)?

11 respuestas



Finalmente, se solicitó que escribieran sugerencias para mejorar los materiales de la Nueva Escuela Mexicana, lo que permitió ver qué tipo de actividades se integraría en un nuevo proyecto de intervención. Dentro de las respuestas llama la atención la propuesta de una metodología de lectoescritura, así como libros que den seguimiento al ritmo y edad de los alumnos y que despierten su interés. También el incluir actividades interactivas (audiolibros, videos y juegos educativos) de motricidad fina, inclusión de personajes actuales, plataformas de aprendizaje, material recortable, integración de actividades en lectoescritura y pensamiento matemático.

### **Propuesta de intervención**

A partir de los datos revisados en la fase diagnóstica, retomé los elementos contextuales, pedagógicos, perceptivos y académicos para diseñar el proyecto de intervención de actividades sobre ¿Cómo fortalecer el proceso de lectoescritura en niños y niñas de la fase III de educación primaria bajo el enfoque de las inteligencias múltiples? Específicamente en un grupo de segundo grado en las que incluiré las 8 inteligencias múltiples (lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-kinestésica, intrapersonal, interpersonal, naturalista) de Gardner citado en Macías, M. A., (2002).

### **Objetivo general**

Implementar actividades bajo el enfoque de las inteligencias múltiples para favorecer el desarrollo de la lectoescritura en niños y niñas de segundo año de primaria con recursos educativos apropiados y de interés para los educandos.

### **Objetivos específicos**

- Utilizar estrategias de las inteligencias múltiples en actividades de lectura y escritura.
- Fomentar la comprensión lectora.
- Fomentar la producción escrita mediante el taller de escritores.

- Mejorar la conciencia fonológica para identificar y manipular sonidos en palabras.
- Mejorar la decodificación y el reconocimiento de palabras.

A continuación, se mencionan de manera general los proyectos realizados con los alumnos que abarcaron entre una y dos semanas según el contenido y proceso de desarrollo de aprendizaje a lograr. Comencé con “En los primeros días explorando” en donde retomé los contenidos de motricidad fina con actividades como trazo de letras en plantillas, recorte de letras y palabras, moldeado con plastilina, trazos en el aire, juego con pinzas, escribir sobre arena o sal, bloques de letras, pintando con los dedos y técnica de boleado y rasgado. Siguiendo con “Explorando palabras con sopas de letras” en donde trabajé el contenido de Juegos de palabras, sintaxis de oraciones, creación de rimas y canciones y escritura de cuentos o historias breves; dentro de las actividades predominaron las sopas de letras, escritura de oraciones cortas y creación de rimas.

Uno de los proyectos que más disfrutamos fue el de “Descripción”, teniendo como contenido la descripción de personas, lugares, objetos o situaciones usando adjetivos y detalles específicos; las actividades fueron descripción de un amigo imaginario, descripción de mi lugar favorito, el dado de las descripciones, describiendo un objeto misterioso, visita al zoológico virtual, describiendo mi entorno y sopas de letras de adjetivos. Seguido de ello elaboraron los libros “Pop up” fortaleciendo el contenido de descripción de personas, lugares, objetos o situaciones usando adjetivos y detalles específicos; se elaboró un libro cartonero en tercera dimensión incluyendo los datos más relevantes sobre un animal endémico de nuestro país, posteriormente invitamos a otros grupos a la creación del mundo de los animales en donde hubo interacción con los niños y niñas de otros grados, participando en actividades interactivas con pintura, moldeado de plastilina, sopas de letras, crucigramas, lectura de datos interesantes, etc. Cabe destacar que esta actividad fue muy significativa para el grupo, ya que aprendieron a coordinarse desde la planeación del proyecto hasta su publicación.

Otro proyecto abordado fue “Cantando y escribiendo ando” con las actividades introducción al mundo musical, Spotify literario y karaoke musical. Posteriormente, “Un viaje de descubrimiento de números y palabras” en donde se tuvo énfasis en el razonamiento matemático, la comprensión lectora, clasificación y resolución de problemas, con las actividades de apoyo como el rompecabezas, clasificación de objetos, seriación, conservación de número, correspondencia numérica y pasos para la resolución de problemas.

Otro de los proyectos significativos para los estudiantes fue el de teatro guiñol para la convivencia y el de obras de teatro, ya que se integraron distintos contenidos que les ayudaron al desenvolvimiento y expresión a los estudiantes con mayor timidez. Finalmente, se recapituló lo aprendido en un mural de fortalezas que los alumnos habían descubierto a lo largo de este proyecto de intervención.

### **Conclusiones**

Sin duda alguna el haber trabajado durante estos meses el proyecto de inteligencias múltiples para potencializar la lectoescritura dio resultados significativos y grandes avances en distintas áreas de los estudiantes, además se mejoraron las habilidades de comprensión lectora a través de la resolución de problemas matemáticos en los textos. Se desarrollaron habilidades de escritura en contextos matemáticos, facilitando la expresión de ideas de forma lógica y estructurada. Se observaron avances positivos en el trabajo en comunidades de aprendizaje en la participación de los proyectos. También impactó en el reconocimiento, expresión y autorregulación de emociones, aunado de la escritura creativa en la producción de textos. Se mejoró la fluidez lectora y manejo de la información al exponer. En cuanto al proceso de lectoescritura, actualmente 30 alumnos se encuentran en el nivel alfabético convencional y 6 en el silábico alfabético verificado en la segunda prueba de lectoescritura, producciones de texto y cuaderno de actividades.

Ahora se siguen trabajando distintas actividades permanentes, ya que resultan atractivas y de gran apoyo a la consolidación del proceso de lectoescritura como son Juegos de palabras, club de lectura, biblioteca espacial, taller de escritores, rincones del aula, descripción, dictado y el libro de aventuras.

El desarrollo de esta intervención permitió obtener avances significativos en el desarrollo de la lectoescritura en niños de segundo grado de educación primaria a través de actividades diseñadas bajo el enfoque de las Inteligencias Múltiples. Los niños y niñas adquirieron mayor confianza en sí mismos al conocerse y reconocerse con los demás sobre sus fortalezas y áreas de mejora.

También es importante destacar que hay que acompañar a las maestras y maestros sobre el desarrollo de niños y niñas y cómo intervienen las inteligencias múltiples en su desarrollo académico, ya que esto permitirá que diseñen actividades apropiadas sin que se convierta en una carga extra al currículum.

## Referencias

- Baquero Sánchez, K., Montoya Hernández, L. N., Febles Acosta, Y., Baglán Acosta, V., & Gorra Bernardo, D. (2013). La teoría de las inteligencias múltiples. Consideraciones para su estudio. *Revista Información Científica*, 79(3).
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (2012). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Guzmán, B., & Castro, S. (2005). Las inteligencias múltiples en el aula de clases. *Revista de Investigación*, (58), 177-202.
- Macías, M. A., (2002). *Las Múltiples Inteligencias*. Psicología desde el Caribe, (10), 27-38.
- Moreno Pizarro, J., & Planells Hernani, B. (2016). Propuesta para la implementación de la teoría de las Inteligencias Múltiples en el sistema de Educación Infantil en España. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 199-207.

Pérez Sánchez, L., & Beltrán Llera, J. (2006). *Dos décadas de «inteligencias múltiples»: implicaciones para la psicología de la educación*. Papeles del Psicólogo, 27(3), 147-164.

SEP. Secretaría de Educación Pública (2022). *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*, 96-99.

SEP. Secretaría de Educación Pública (2023). Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 3. Disponible en: <https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/P1LPM.htm>

## Formación de padres de familia para su involucramiento en el proceso educativo



Mtra. María Dolores Pérez Pérez  
Directora de escuela primaria  
Guanajuato, México  
m\_perezpc7@seg-gto.gob.mx

### Resumen

**E**n este artículo se aborda la importancia del involucramiento de los padres de familia en el quehacer escolar de sus hijos. Para ello se realizó una investigación en la que se expone el contexto, situaciones sociales y económicas de los alumnos de la escuela Sor Juana Inés de la Cruz, en él se señalan las circunstancias o ambiente en que viven y que permiten comprender la manera en que se desenvuelven en sus actividades escolares y del nivel, tipo y calidad de la participación de los padres de familia en su proceso educativo. Con el fin de atender la problemática mencionada se implementaron actividades organizadas como curso-taller dirigido a los papás del alumnado con el fin de concientizarlos sobre la importancia y valor que tienen ellos dentro de su familia y de lo mucho que pueden lograr reconociendo que su actuar repercute en la educación de sus hijos. Los resultados presentados dan muestra de que los padres entendieron que, si generan una imagen positiva de sus hijos y ejercen una relación sin excesos de autoritarismo, pueden favorecer una mayor autoestima y confianza en sus hijos, lo cual repercute en sus actividades en la escuela.

**Palabras clave:** formación de padres, involucramiento, rendimiento escolar.

### Introducción

El proceso educativo que se lleva a cabo en las escuelas primarias requiere del involucramiento de los padres de familia, quienes son actores clave que contribuyen

de manera importante con el trabajo realizado por los docentes.

En este trabajo se hace un análisis de la situación actual que se vive en nuestra sociedad, en el seno familiar. Que, como es sabido, la familia es la base de donde parten todos los aprendizajes y conductas que marcan la vida del ser humano. No es para nadie desconocido que actualmente esta composición social se ha visto amenazada por diferentes factores que han logrado debilitarla, pero sobre todo, han venido cambiando su estructura fundamental, creando una diversidad de composiciones que han venido a modificar el ambiente de desarrollo y de la convivencia familiar, viéndose principalmente afectados los valores del respeto, la convivencia y sobre todo la comunicación y el afecto que los hijos reciben de sus padres, siendo sobre todo el tiempo un elemento hoy día difícil de dar por los retos económicos que se enfrentan actualmente. Hoy día en México, podemos observar desde nuestras aulas, que un alto número de alumnos está viviendo nuevos retos para adaptarse especialmente por la globalización, con familias disfuncionales, desintegradas o en algunos casos más graves sin una familia estructurada o con ausencia parcial o total de los padres.

El entorno de mi escuela, ha sido trastocada por todos estos fenómenos, donde podemos observar que los padres de familia se encuentran poco comprometidos con sus hijos y consecuentemente con la escuela, por lo que resulta fundamental trabajar en que ellos deben aceptar y asumir la responsabilidad que tienen en la formación y educación de los mismos, al ver su problemática si resulta fundamental crear un medio de apoyo para orientar y aportar dentro de nuestra responsabilidad como educadores, información que los haga reflexionar sobre el rol que están haciendo y sobre todo, que comprendan que del trabajo de ellos y de nosotros como formadores dependerá la conformación y estructura de las futuras familias basadas en un entorno familiar de comprensión, respeto, tolerancia, acompañamiento y amor.

Haciendo un análisis de qué ha sido lo que ha golpeado a nuestra estructura social, siendo nuestra ciudad hasta hace algunos años un lugar reconocido por su estructura familiar tradicional, con familias bien organizadas e integradas, con bases sólidas en

los valores, con educación que partía de la familia a la escuela, con padres seriamente comprometidos en el proceso educativo y formativo de sus hijos, sin embargo, hoy día el panorama que nos presenta es muy diferente, la familia ha cedido ante amenazas tales como el gran reto que representa el sostener un hogar, cuestión que por lo escaso de las oportunidades laborales, lo bajo de los salarios y el alto costo de la vida, ha influido para que no solo el padre de familia sea quien tenga que trabajar, sino que ahora la madre se ha visto forzada a dejar el hogar para obtener un ingreso, dejando en muchos de los casos a sus hijos al cuidado de los hermanos mayores, de terceras personas y en ocasiones han tenido que dejarlos sin ninguna supervisión, recurriendo en muchos de los casos a dejar la televisión y los medios electrónicos como niñeras.

Por ello, resulta fundamental dar herramientas a los padres de familia para que basados en técnicas sustentadas puedan establecer o recuperar los lazos afectivos con sus hijos, lograr la comunicación asertiva, la guía parental que ellos requieren, con padres preparados para afrontar los retos que presenta el entorno donde se desarrollaran sus hijos.

Así con una buena formación basada en valores, se podrán reducir drásticamente las cifras que hoy tenemos sobre adicciones, embarazos no deseados, acoso escolar y otros, sin necesidad de represión o amenazas para lograr un control, sino con base en una toma de decisiones de manera razonada por parte del alumnado.

La escuela Sor Juana Inés de la Cruz ha buscado, de manera permanente, promover y favorecer la participación de los padres de familia en las actividades escolares de sus hijos; sin embargo, han sido poco exitosas las acciones que se han llevado a cabo, por ello, y al reconocer que hace falta una labor mejor dirigida y planeada para consolidar una actitud de involucramiento de los progenitores en la educación de los niños, se diseñó e implementó un curso taller enfocado en el desarrollo de actitudes y la concientización de la responsabilidad de los padres de familia.

Así con una buena formación basada en valores, se podrán reducir drásticamente las cifras que hoy tenemos sobre adicciones, embarazos no deseados, acoso escolar y otros, sin necesidad de represión o amenazas para lograr un control, sino con base en una toma de decisiones de manera razonada por parte del alumnado.

La impartición de talleres para padres de familia no depende solamente de buenas intenciones, depende de programas verdaderamente estructurados que cuenten con el apoyo de las instituciones educativas para poder ocupar los espacios de las mismas, y sobre todo, se cuente con la participación pactada de padres de familia donde sientan el apoyo brindado sin que se sientan agredidos o juzgados por el papel que están desempeñando, sino que acepten la realidad de sustitución y aprendan estrategias o técnicas que puedan desarrollar para el desarrollo de valores y de autoestima de sus hijos.

Cabe destacar que algunos docentes se muestran reacios a la integración de padres de familia en el proceso educativo de los hijos, cuestión que con los actuales cambios y ante los retos que nos están presentando los alumnos, es algo que debe someterse a un análisis crítico, porque hoy enmarcado en las nuevas leyes que rigen la educación, los derechos y obligaciones de cada uno de estos actores se encuentran delimitadas de manera clara y precisa. Por lo que deberá darse esa apertura para conformar y trabajar con la tríada educativa (docente, alumno y padre de familia), donde solo así se podrá pensar en alcanzar una verdadera calidad educativa.

Por último, como inicio se debe involucrar los padres de familia en las tareas escolares, donde el docente muchas veces se encuentra con poco interés al no brindar acompañamiento y seguimiento diario a los trabajos realizados durante el horario escolar y/o a las tareas encomendadas a realizar en casa.

Con esto, podemos decir que la educación inicia en casa y se complementa en la escuela, no perdamos de vista que el hogar es la primera escuela donde aprende el alumno, donde inicia su comprensión del entorno, a formarse una identidad, una personalidad y, sobre todo, a convivir e interactuar socialmente.

El objetivo del trabajo de investigación se concentra en “favorecer el involucramiento de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos con la implementación de un curso-taller”.

El contexto en el que se realiza la investigación se ubica en la escuela primaria “Sor Juana Inés de la Cruz” con clave de centro de trabajo 11DPR0041C de turno vespertino de la zona 110 del sector 23, ubicada en la calle Club Cinegético del Bajío S/N de la colonia San José del Potrero, Guanajuato. Tiene un total de 658 alumnos, 21 maestros, 1 intendente, 18 aulas. Tiene 18 grupos abiertos. Los servicios con los que cuenta son agua, 18 salones, luz, accesos, fosa séptica, 1 área de intendencia, plaza cívica y baños.

La mayoría de los padres de familia son obreros en el ramo del calzado, comerciantes informales de ventas en tianguis o en sus propias casas, aunque la mayoría carece de empleo y quienes tienen, las percepciones son por abajo del promedio salarial.

Las principales problemáticas sociales que presentan nuestros alumnos y que se ven reflejadas en el trabajo del aula son principalmente la ausencia de la mamá en casa y abandono del padre de familia, los muy bajos recursos con los que se sostienen, adicciones, la desintegración familiar. Dando como resultado inasistencias continuas, bajo rendimiento e incumplimiento de tareas, así como de materiales.

### **Padres de familia y docentes en el aprovechamiento de los alumnos**

Michael Fullan y Andy Hargreaves establecen “... La nueva escuela pública debe reconocer el interés y el derecho de las madres y los padres de familia a participar en la tarea educativa y establecer los mecanismos para involucrarlos en la misma”. Sylvia Schmelkes hace énfasis en la importancia de la participación del padre de familia en cuanto a la educación escolar de sus hijos en todos los niveles, de lo

importante de una buena comunicación, de una buena relación entre padres y maestros, de que el padre como uno de los beneficiarios principales de la educación debe estar atento a lo que su hijo va a aprender, de los apoyos que requerirá, de la pertinencia de lo que aprende, de estar en la posibilidad de ayudar, a la vez que exige por una buena educación de sus hijos.

Si existe una correcta comunicación, además de un trabajo en conjunto entre padres de familia y docentes con la única finalidad de brindar a los niños un ambiente propicio, se alcanzarán más logros que cuando se dan protagonismos egoístas.

Los docentes requerimos la confianza y aprobación de los Padres de familia hacia nuestro trabajo, y viceversa, ellos necesitan orientación de cómo ayudar a sus hijos en las tareas educativas, además de una información pertinente y eficaz sobre los resultados obtenidos. Lo derivado de esto será únicamente en beneficio al alumno para que su desenvolvimiento sea el óptimo.

### **Estrategias o planes de acción para el involucramiento de los Padres de Familia**

La formación de padres en general, ha habido poco consenso sobre la definición de formación de padres (Hicks y Williams, 1981). Debido a ello, comprende diversidad de objetivos, contenidos y métodos (Brock, Oertwein y Coufal, 1993). El término formación de padres indica un intento de acción formal con el objeto de incrementar la conciencia de los padres y la utilización de sus aptitudes y competencias parentales (Lamb y Lamb, 1978).

La formación de los padres “forma parte de la educación de los niños y es un método para promover su desarrollo” (Cataldo, 1991:17) a través del incremento de la información, del conocimiento y las habilidades de los padres para atender las necesidades de los niños a lo largo de su desarrollo. La formación parental constituye una “acción educativa de sensibilización, de aprendizaje, de adiestramiento o de clarificación de los valores, las actitudes y las prácticas de los padres en la

educación" (Boutin y Durning, 1997:24) que comprende "un proceso de desarrollo individual tendiente a perfeccionar las capacidades de sentir, de imaginar, de comprender, de aprender, de utilizar unos conocimientos".

Por otra parte, también se debate si estos programas tienen un carácter preventivo y/o remedial. Otras características que definen la formación de padres incluyen que su carácter es eminentemente preventivo y su objetivo es la mejora de las prácticas educativas en las familias de una población determinada a diferencia de otras formas de intervención individual con las familias (Pourtois, 1984).

No obstante, si bien la educación acerca de la paternidad tiene una finalidad principalmente preventiva tiene un carácter tanto preventivo como remedial, y en los últimos 10 años, los padres, los tribunales de justicia, las iglesias y los centros de salud mental comunitarios consideran la educación acerca de la paternidad como el remedio para algunos de los problemas que más afectan a las familias (Brock, Oertwein y Coufal, 1993).

En la actualidad, se recogen diversas razones o indicadores de la necesidad de educación para la paternidad que justifican los programas en este campo y que se presentan a continuación:

- 1.-El deseo de los padres de desempeñar adecuadamente este rol, especialmente, en épocas de rápidos cambios en las que tienen que enfrentarse a circunstancias cambiantes, requiere revisar sus funciones parentales básicas y asumir nuevos roles (Brock, Oertwein y Coufal, 1993).
- 2.-Los procesos de nuclearización familiar, la erosión de la comunidad, la diferenciación y especialización de roles, la distancia geográfica de las generaciones familiares, y el incremento del trabajo fuera del hogar (Harmin y Brim, 1980:14).

3.-El incremento de la incidencia del divorcio y las familias reconstituidas, el abuso y negligencia infantil.

4.-La creencia de los padres de que el ser padre actualmente es más su preocupación por consumo de drogas por parte de niños y adolescentes, los índices de suicidio en la adolescencia (Fine y Henry, 1991).

5.-La entrada en la paternidad/maternidad conlleva amplias transformaciones en la vida de las personas, dado que constituye un continuo y complejo Modelo Informativo. Se trata de modelos que no llevan aparejadas obligaciones de pago de tributos, sino que tienen un carácter informativo. No obstante, son también de obligado cumplimiento.

Modelo Instructivo: escrito que contiene indicaciones muy precisas como enseñar el manejo de un aparato, realizar diversas actividades, efectuar trámites, operar maquinaria, etc.

Modelo Social: un aspecto fundamental del modelo social es de la igualdad. La igualdad de derechos y la posibilidad de tomar decisiones empodera a las personas y les da la oportunidad de una vida más intensa. El modelo no niega que existan diferencias individuales que provocan limitaciones, pero ellas no son las causas de la exclusión de los individuos.

Hay infinidad de propuestas para el involucramiento de padres de familia en las actividades escolares, en los siguientes renglones citaré algunas propuestas ya implementadas por asociaciones o bien utilizadas por grupos más pequeños:

- Escuela para padres (la más conocida).
- Programas de Participación Social.
- Programas como: familias fuertes, fortalecimiento de la familia, fomento de las tradiciones. concurso de rondas y cuerda.

- Diplomado de orientación familiar.
- Centros de Fortalecimiento Familiar.
- Programa de Apoyo a la Educación Indígena.
- Los más nuevos “crianza positiva” y “mindfulness”.

En la sociedad, la educación del hombre ha sido un tema de mayor preocupación e interés para esta y sobre todo actualmente, puesto que a través de la educación el hombre y por consiguiente la sociedad va a poder tener un desarrollo en diversos ámbitos como el económico, político, social y educativo (Ruiz, 2002).

La complejidad del rendimiento académico inicia desde su conceptualización, en ocasiones se le denomina como aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar, pero generalmente las diferencias de concepto únicamente se explican por cuestiones semánticas, ya que generalmente, en los textos la vida escolar y la experiencia docente son utilizados como sinónimos.

Es por eso que se debe de tener claro lo que implica el hablar de rendimiento escolar y es así como se debe tener muy claro que este no es un sinónimo de capacidad intelectual, aptitudes o competencias (Torres, 2006), este va más allá de ello, en el cual están involucrados diversos factores que van a influir en el rendimiento ya sea de forma negativa o positiva, es así como podemos decir que el rendimiento escolar es el producto del proceso de enseñanza-aprendizaje (Castro, 1998), en el cual no se pretende ver cuánto el alumno ha memorizado acerca de algún tema en concreto, sino de aquellos conocimientos aprendidos en dicho proceso y como los va incorporando a su conducta el estudiante.

Es así que el rendimiento escolar, según Cortéz (s.f.) lo define como: “nivel de conocimiento de un alumno medido en una prueba de evaluación. En el rendimiento académico, intervienen, además del nivel intelectual, variables de personalidad (extroversión, introversión, ansiedad...) y motivacionales, cuya relación con el rendimiento académico no siempre es lineal, sino que está modulada por factores como nivel de escolaridad, sexo, actitud.”

Por su parte, Retana (s.f.) lo define como el “nivel de conocimiento expresado en una nota numérica que obtiene un alumno como resultado de una evaluación que mide el producto del proceso de aprendizaje en el que participa”.

Analizando y considerando las definiciones de cada autor sobre el rendimiento escolar, se puede afirmar que en el rendimiento escolar es un indicador, el cual se mide con un valor numérico y que dentro de este se ven inmersos distintos factores que van a intervenir.

Señalando que, en nuestro sistema educativo actual, el rendimiento escolar se mide mediante un valor numérico que va desde 0 a 10, llamándolas calificaciones y estas a su vez se obtienen mediante exámenes, trabajos, observación del maestro, entre otras herramientas que se utilizarán para medirlo.

Finalmente, Ruiz (2002, p. 52) dice que “el rendimiento escolar es un fenómeno vigente, porque es el parámetro por el cual se puede determinar la calidad y la cantidad de los aprendizajes de los alumnos y, además, porque es de carácter social, ya que no abarca solamente a los alumnos, sino a toda la situación docente y a su contexto”.

### **Metodología de investigación**

El paradigma de investigación socio crítico y el constructivista respaldan al enfoque cualitativo bajo el cual se desarrolla este trabajo, centrándose en comprender el comportamiento humano desde la perspectiva de quién actúa. Este enfoque no se basa en la replicación y se lleva a cabo en entornos naturales, con significados extraídos de datos, en lugar de análisis estadísticos. Es difícil generalizar, ya que permite casos aislados y es subjetivo. Sin embargo, es constructivista y se centra en la motivación como un factor clave para el aprendizaje y una actividad social donde los individuos aprenden construyendo significados y su propio sistema de significados.

La investigación utiliza muestras pequeñas y más enfocadas, métodos de recopilación de datos sin medición numérica, como descripciones y observaciones. El objetivo es reconstruir la realidad y observar a los actores sociales. Las principales características de este método incluyen ser inductivo, tener una perspectiva holística, realizar estudios a pequeña escala, centrarse en la validez de las investigaciones, no pronunciar teorías o hipótesis, ser flexible, evolutivo y recursivo, comprender temas y fenómenos desde la perspectiva del análisis y reflexión. El objetivo es volver al análisis y reflexión del trabajo que se hace en el aula para comprender cómo se desarrolla y los problemas enfrentados y el cómo se resuelven.

En conclusión, el enfoque de investigación será cualitativo, centrándose en comprender el comportamiento humano desde la perspectiva de quién actúa. Con el objetivo de proporcionar una comprensión integral del tema. El estudio es de tipo exploratorio y descriptivo, de corte transversal, no experimental. Se consideran algunos elementos del método fenomenológico, en el sentido de que se recuperan las percepciones, comentarios y reflexiones de los padres de familia tal como aparecen.

La población de estudio se delimita a los padres de familia del grupo de tercero, es en el que se centra esta investigación, muestra un disparejo avance en sus aprendizajes congruentemente con las dificultades que día a día viven en sus familias, con base en un diagnóstico, entrevistas, para poder plantear una propuesta de taller que le denomina “Grupo de discusión” a realizarse en 5 sesiones:

1. Familia y Educación
2. ¿Conozco a mis hijos?
3. Derecho a una autoimagen positiva
4. Educar para la no violencia
5. Autoridad Familiar

Para el desarrollo de cada tema se considera; un objetivo, ambientación, introducción, una presentación, una plenaria, compromiso y evaluación, además se consideran ideas para complementar el tema. La información recabada surge de la interacción grupal a través del diálogo que se realizó durante las sesiones del curso taller, se documentaron las participaciones, comentarios y reflexiones que hacían los participantes y que se registraban en la relatoría de la sesión efectuada, además se aplicaron entrevistas a los padres de familia.

### **Análisis del trabajo realizado, en el grupo de discusión**

#### *Sesión 1: Familia y educación*

En esta primera sesión fue abundante la asistencia de padres de familia, ya que asistieron 40, pero desafortunadamente porque pensaron que era para cuestiones distintas a las que se iban a tratar. Fue difícil mantener su presencia, el interés o comprometerlos a continuar asistiendo, pues para ellos el formar parte de un grupo de discusión no iba a ser redituable de ninguna manera, más bien consideraron que era pérdida de tiempo.

Se dio lectura de los propósitos del trabajo de este grupo de discusión, intentando llamar su atención y de lo importante que era su asistencia. El primer tema fue el cimiento para ir construyendo lo que se pretendía en las sesiones que le iban a preceder.

Se realizó la actividad del lazarillo, se sintieron inseguros cuando les tocaba taparse los ojos y tampoco dirigían adecuadamente a su compañero propiciando algunos tropiezos y tardando más de lo necesario la actividad, al término de esta ya se identificaban más por ciertos comentarios y valoraron la capacidad que tienen para ver y reflexionaron que los hijos son los ciegos y ellos los lazarillos para que sin tantas dificultades lleguen a sus metas. Todos ya estaban más relajados y abiertos para escuchar el por qué y para qué el pertenecer al grupo de discusión.

Los padres de familia se mostraban renuentes a este tipo de actividades, pues estaban acostumbrados solamente a escuchar pláticas informativas sobre temas de drogadicción, sexualidad y talleres de oficios. Cuando se dio inicio a la segunda actividad donde debían recordar y expresar algunos detalles de su infancia y de su actual vida, el silencio llegó, se limitaban a reírse o mostrar una seriedad que nuevamente limitaba su participación en el grupo.

Una participante mencionó que ella se iba a dar la oportunidad para hablar lo que nunca había dicho, porque sencillamente no había estado en el momento y lugar apropiados como ese día. Dos participantes no sabían leer y escribir haciendo un esfuerzo por comprender el trabajo a realizar y dar sus experiencias oralmente.

Reflexionaron sobre la situación actual de su familia, sus necesidades y especialmente de sus temores. Aunque mostraban interés ya pasada la mitad de la sesión, aun así, continuaban siendo sus participaciones cortas y limitadas al decir solo lo que ellos deseaban que los demás conocieran.

Por lo anterior se acordó como compromiso el que todo lo que se hablara en el grupo de ahí no iba a salir. Manifestando que la confiabilidad era esencial para que el grupo de discusión existiera. La sesión les permitió diferenciar el rol de cada uno de los miembros de la familia y de la importancia de olvidar los malos momentos, intentando enaltecer todo aquello que los mantiene unidos. Se les dificultó hablar sobre todo lo que recordaron y reconocieron que hace a la su familia y alrededor. Para finalizar. por consenso se acordó días y horarios para la realización de las siguientes sesiones de trabajo.

### *Sesión 2: ¿Conozco a mis hijos?*

En esta sesión los participantes con cierta curiosidad, derivada por el título de la sesión, mostraron una actitud dispuesta para participar, compartir y reflexionar. Notoriamente, consideraron que la sesión era la oportunidad de reconocer si

realmente conocían a sus hijos. Algunos con mucha seguridad decían que sí, otros con incertidumbre mostraban sus dudas respecto a la pregunta.

Cuando iniciaron a responder las preguntas, fueron reafirmando o descartando la idea que tenían previamente del conocimiento que pensaban tenían respecto a quién es su hijo. Algunas de las preguntas planteadas, como por ejemplo ¿Cuál es la materia de estudio que más le interesa a su hijo (a)?, definitivamente la mayoría no la pudo responder, hacían suposiciones, pero dar una respuesta con la seguridad de que fuera la verdadera no les era posible hacerlo.

Al transcurso de la actividad, algunos mostraron preocupación al darse cuenta de que no podían contestar preguntas tan simples de la manera de ser, o de dirigirse de sus hijos. Definitivamente, reflexionaron sobre el escaso conocimiento que tienen respecto a su hijo, por este motivo solicitaron llevarse el cuestionario para volver a responderlo en compañía de cada uno de los hijos. Lo vieron como una oportunidad de conocerlos más, simultáneamente que podían hacerlos pensar que se trataba de un juego para convivir.

Se estableció por iniciativa de ellos mismos el compromiso de darse los momentos para conversar sobre gustos, intereses, miedos, logros, etc. Con cada uno de los miembros de la familia. Además, vieron esta actividad como un puente para conocer verdaderamente con quién viven, para así intentar entender algunos comportamientos respecto a las situaciones.

### *Sesión 3: Derecho a una autoimagen positiva*

Durante la actividad de integración, se les dificultó escribir en la hoja lo indicado. Al momento de compartirlo el grupo se llenó de risas nerviosas en la mayoría, un mínimo de participantes mostró un rostro pensativo. Al momento le dieron la seriedad requerida, escuchando y expresando principalmente los sentimientos que priorizaron en la actividad, unos ampliándose más que otros. Se escuchaban algunas respiraciones largas y profundas.

En la segunda parte de la sesión, al leer la situación que les tocó representar, algunos comentaron que eso vivían en casa, hecho donde sugerí que esperaran al término de la actividad para comentar. Se formaron tres equipos de los cuales en una forma muy particular representaron la situación, uno de los equipos en especial su trabajo fue más ensayado.

Al término, en plenaria se comentaron las actitudes que se manejan en las situaciones, reconociendo cada uno de los participantes, algunas de las que se viven en su casa. Mencionaron que no percibían los comentarios y/o actitudes como un ataque a la imagen y autoestima de sus hijos. Reconocieron que la mayoría de las veces participan de alguna manera directa o indirectamente en los momentos, principalmente donde se hacen notar aquellas deficiencias hasta mínimas físicas, de actitudes o de comportamiento en los hijos.

Una madre de familia comentó: "nunca pensé que la imagen que tiene mi hijo de sí mismo parte especialmente del reconocimiento que se le da en casa. Su autoestima se construye de las experiencias y amor que le ofrecemos su familia". Reflexionaron sobre la importancia de brindar en casa oportunidades de crecimiento personal y no ser un obstáculo para que cada miembro reconozca sus cualidades como persona.

Elogiar los logros de sus hijos, estimularlos para que lleguen a sus metas, evitar compararlos, no asignarles tareas inapropiadas para su edad, escuchar sus inquietudes, necesidades y sueños, especialmente aceptarlos tal y como son; lo mencionado fueron algunos de los compromisos que se adoptaron para intentar encaminar de distinta forma la convivencia familiar, apoyándose además de nuevas reglas y límites.

En esta sesión percibí durante la parte final silencio y mucha atención a lo que se decía. Los padres de familia participantes comentaron que se sintieron identificados entre ellos mismos, y que muchas veces pensaron que ciertas situaciones solo las vivían ellos en sus casas, al ver que algunas eran generalizadas, coincidieron en que podían solucionarlas.

#### *Sesión 4: Educar para la no violencia*

En esta sesión se dialogó, reflexionó y se trabajó sobre el papel que jugamos cuando se da un conflicto en casa y la importancia de trabajar por la paz en la familia, siendo este el principal objetivo de la sesión. Los padres de familia estuvieron muy interesados en identificar si sin saberlo ellos inician o agravan las situaciones difíciles en su hogar.

Cuando escucharon el nombre de la primera actividad "el juego de los cubiertos" se mostraron atentos para identificar cuál era el que coincidía con su personalidad o en qué momentos mostraban cierta característica de alguno de los cubiertos durante la convivencia diaria en su familia.

Todos muy participativos, en parejas compartieron lo que descubrieron en su manera de relacionarse con los demás. Concluyeron que esta capacidad les permite reconocer que muchas de las veces las situaciones por un mal manejo empeoran y llegan a extremos donde se piensa en la separación o bien en ser indiferente con las personas que son parte de dicha situación.

En la segunda actividad trabajaron en equipos donde dan respuesta a un cuestionario de forma conjunta, comentando cada una de las experiencias que han tenido respecto a un comportamiento violento o situación de tal manera y cuál es la solución que le han dado.

De forma grupal, aunque organizados en equipos se dirige para que el grupo reflexione sobre la tolerancia, negociación y la democracia participativa como unas de las principales alternativas para trabajar en la paz dentro del hogar, valorándolas como características que deben prevalecer en la edificación del hogar. Percibieron y comprendieron lo que es difícil intervenir en el actuar de los demás.

Ellos manifiestan que sus impulsos son los que manejan las situaciones, dejando de lado toda prudencia, inteligencia o madurez para dar una correcta solución a

las cosas. Fundamental en que se basa la paz en el hogar de acuerdo al texto que se lee en la sesión y principalmente cuando reconocen que ellos son un pilar fundamental para llevar por buen rumbo el ambiente familiar, se comprometieron a trabajar en su manera de relacionarse y tratar a los demás basados en los tres rasgos mencionados en renglones anteriores.

Quedó claro en esta sesión que la violencia es una forma de vida pareciendo que se convirtió ya en un estilo de vida utilizado en la mayoría de las familias, donde la única finalidad es ganar aún no teniendo de ninguna forma la razón, ni la obtención de un beneficio realmente positivo para sí mismo o para tu familia. Solamente es ganar para no aceptar que se está en un error.

Se reflexionó sobre que el amor y la verdad son los únicos ingredientes que van a favor de las personas que conforman nuestra familia y las de alrededor. Siendo estos los que deben dirigir las intenciones que se tienen en lo que se realiza.

#### *Sesión 5: Autoridad familiar*

En esta sesión los padres de familia reflexionaron y comentaron sobre la manera, el para qué ejercen autoridad, así como también reconocen las situaciones en las que no ejercen ninguna autoridad y en las que la mayoría de las veces son estas las que indican a los hijos los límites que deben respetar.

Las actividades fueron en equipo, las cuales ayudaron a conocer lo que es autoridad, diferenciar el tipo de autoridad que ejercen, identificar cuál de sus hijos tiene el carácter más similar a ellos. Reconocen además si al aplicar la autoridad lo hacen de manera apropiada o arbitrariamente, así como darse cuenta con qué interés la aplican.

Expresaron que les es difícil separar el estrés de sus problemas al momento de intentar poner orden en sus hogares, y que la mayoría de las veces se sobrepasan

convirtiendo las llamadas de atención y limitaciones que se hacen en regaños sin fundamentación.

Por medio de una dramatización, una historieta y un eslogan, propusieron cómo, en qué momentos y cómo deben manifestar autoridad para su familia. Entre las propuestas estuvo el escuchar, dirigirse con respeto, dejar de lado interés personal y o egoístas, buscando siempre el bien común de la familia. También señalaron la importancia de conducirse justamente ante las situaciones que se presentan en su familia y el contexto social donde cada uno se desenvuelve.

Se percataron de que, para no verse autoritarios, deben actuar siempre en el momento preciso en que se requiere. Esta sesión, de acuerdo con los comentarios de los participantes, ayudó a delimitar lo que es autoridad para así evitar llegar al autoritarismo o prepotencia en las diferentes circunstancias de la vida.

### **Cierre**

Es fundamental reconocer que el involucramiento de los padres de familia en los procesos educativos del alumnado garantiza su desarrollo integral, el mantener una actitud positiva ante esto reconoce que los padres son socios clave en la educación de sus hijos y que la participación mejora significativamente el rendimiento académico y el bienestar emocional del niño.

La comunicación entre padres y docentes, tal como lo indica Schmelkes, resulta fundamental para coordinar los esfuerzos dirigidos al aprendizaje de los niños. Para ello debe construirse un buen canal de diálogo basado en la confianza y aprobación de ambos actores de la educación.

La formación de los niños implica como condición básica que también sus padres tengan formación, de ahí la necesidad de educar también a los papás a través de la escuela de padres.

Los padres podrían conocer la escuela, el sistema, las necesidades del niño y cómo ayudarlo en casa en términos de aprendizaje, proporcionándole mejores herramientas y recursos como talleres, charlas e información sobre comunicación efectiva con los maestros y creando un ambiente de estudio apropiado. Esto también podría implementarse estableciendo rutinas.

Además, un foro abierto para crear un entorno en el que los padres puedan compartir sus miedos y experiencias crea una comunidad educativa ampliada. Esto ayudará más tarde a que los niños se beneficien debido a la participación de los padres, lo que conduce a relaciones más estrechas entre la familia y la escuela. Mejora la calidad en el centro y, por lo tanto, se acumulan beneficios.

En resumen, es esencial considerar en nuestro programa de mejora la formación de padres de familia al ser ellos los principales aliados para el avance y/o mejora de los aprendizajes.

## Referencias

- Boutin, G. Y Durning, P. (1997): *Intervenciones socioeducativas en el medio familiar*. Madrid: Narcea.
- Cataldo, C.Z. (1991): *Aprendiendo a ser padres: conceptos y contenidos para el diseño de programas de formación de padres*. Madrid: Visor
- Clemens, H., Bean, R., (2000). *Cómo enseñar a sus hijos a ser responsables...* Colección Escuela de Padres. Editorial DEBATE, España.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2023). Acuerdo para Consejos Escolares de Participación Social [716].
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (1982). Acuerdo que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias [96].

# La comprensión lectora y el análisis crítico en estudiantes de Telesecundaria en contextos indígenas



Mtro. Floriberto Arias Pérez  
Docente de escuela Telesecundaria  
Tumbalá, Chiapas  
betoarias2022@gmail.com

## Resumen

**E**l objetivo principal de esta investigación es dar a conocer las causas de la falta de comprensión lectora y la formulación de análisis críticos en alumnos de primer grado de Telesecundaria establecido en un contexto indígena. Considerando las diferentes barreras de aprendizaje que pueden presentar estos estudiantes, se toma en cuenta el nuevo enfoque de planes y programas para el desarrollo del lenguaje que refieren a la comunicación y uso social del mismo como prácticas de enseñanza y aprendizaje. Esta exploración presenta las dificultades que tiene estudiantes de telesecundaria que hablan alguna lengua materna indígena, y el desenvolvimiento que desempeñan en el transcurso de este nivel básico; puesto que todos los contenidos, conceptos, temas y actividades en que se presentan en los programas de estudio de telesecundaria, están descritos en su segunda lengua español.

La investigación está enmarcada acuerdo con la época actual, con la intención de relacionar la hipótesis planteada con aspectos fundamentales de la investigación educativa. En el marco de la metodología cualitativa, se obtuvieron resultados de las entrevistas a los estudiantes, en los que se concluyen la falta de claridad y coherencia en los contenidos de los distintos textos, el lector debe poseer los conocimientos previos para darles significado y a la vez sepa utilizar diversas

estrategias que ayuden a la comprensión de lo que lee. Es importante el fortalecimiento de una educación transcultural con la capacitación de los docentes en las lenguas maternas y la adaptación de libros de textos.

**Palabras clave:** comprensión lectora, analfabetismo, interculturalidad, comunicación.

## Introducción

Enfrentar las situaciones y escenarios que obstaculizan el cumplimiento de las metas escolares, requiere de educadores críticos en su práctica, con herramientas y fundamentos que les permitan actuar. Esta investigación se enmarca contextualmente hacia la mejora del aprendizaje en alumnos de comunidades indígenas en el estado de Chiapas. Surge la inquietud, con los años de servicio trabajando en muchas de estas comunidades indígenas, y que también soy hablante bilingüe (español-tzotzil). Es necesario saber si realmente los alumnos desarrollan sus habilidades de lectoescritura en el medio escolar de secundaria; si tienen motivación por hacerlo o presentan barreras para el desarrollo de estas habilidades, es por ello el origen de la investigación, para que con sus resultados se contribuya a una enseñanza más inclusiva y significativa.

Partiendo desde el objetivo de conocer las causas y consecuencias de la falta de comprensión lectora y de análisis crítico, en los estudiantes de primer grado de la Escuela Telesecundaria No. 1445 “Niños Héroes”, ubicado en el ejido La Esperanza Morrizón, municipio de Tumbalá, Chiapas.

Reconocer la realidad actual de estos menores, las estrategias que los docentes pueden utilizar para el logro eficaz de la enseñanza de la lectura y comprensión de textos. Dada estas conceptualizaciones, se puede argumentar que hoy en día la

educación es un gran desafío para cada una de las naciones, más cuando se presentan barreras sociales, contextuales y lingüísticas este desafío es mayor.

Estas realidades son acompañadas de la diversidad de problemas que enfrenta cualquier maestro en su práctica, mayormente en el medio indígena, donde se agudizan, se diversifican, demandando una atención pedagógica específica, debido a las características culturales y lingüísticas de los alumnos en las comunidades. También la dispersión geográfica y la organización de los centros escolares, la atención de alumnos con diferentes grados de escolaridad en un solo grupo, migrantes y jornaleros agrícolas, la carencia de recursos de apoyo didáctico, de infraestructura educativa, de planes y programas congruentes con su realidad que se viven diariamente en las telesecundarias rurales. En consecuencia el aprendizaje es una de las investigaciones con mayor influencia en el campo educativo, este ha sido definido por diversos autores como un cambio de conducta, que normalmente sucede dentro de un conjunto de actividades e interacciones que se van teniendo dentro y fuera de los salones de clases a lo largo de nuestra asistencia a la escuela, cuyo resultado es precisamente el utilizar los conocimientos que construimos para solucionar situaciones que se nos presentan adaptando nuestra conducta y pensamiento.

Tovar Santana (2001) indica que el proceso de enseñanza–aprendizaje es una actividad conjunta e interrumpida del maestro y del alumno, con la cual se desarrolla, fundamentalmente, por parte de este último, una apropiación progresiva del objeto de estudio... La actividad del alumno se caracteriza por un avance constante desde la interpretación difusa de una tarea cognoscitiva hasta la percepción, la comprensión y la consolidación de un contenido nuevo (p. 113). Como lo menciona el autor, se debe considerar el aprendizaje y la enseñanza como dos elementos que no pueden ser separados del aprendizaje escolar, el no considerarse de esta forma, trae como consecuencia, el desinterés en dicho

proceso. Un factor muy importante son los instrumentos estratégicos y didácticos con los que se les enseña a los alumnos, que son gran utilidad, porque con ellos se deriva un aprendizaje significativo, los conocimientos y el desarrollo de habilidades necesarias para el pleno desenvolvimiento humano.

Una de las principales habilidades para el desarrollo humano, es la comprensión lectora, ya que es un punto de partida para el desenvolvimiento de los alumnos en la decodificación de situaciones, actividades o indicaciones, donde se transmiten mensajes mediante textos que son interpretados por el o los lectores, quienes enriquecen y reformulan sus conocimientos previos. Además de ser uno de los objetivos principales que se plasman por la educación integral de la Secretaría de Educación Pública (SEP), esta se debe consolidar de la mano con la expresión verbal y escrita, el plurilingüismo y el razonamiento analítico y crítico. La educación que se necesita en el país demanda la capacidad de la población para comunicarse en español y en una lengua indígena, en caso de hablarla, así como en inglés; resolver problemas; desarrollar el pensamiento hipotético, lógico matemático y científico; y trabajar de manera colaborativa (SEP, 2017, p. 29).

Por ello, el interés que se tiene como docente por la comprensión lectora de estudiantes de secundaria es mayor, pues para muchos alumnos y alumnas es el último nivel de estudio, ya sea que dejan de estudiar, por causas económicas, de migración a mano de obra en las grandes ciudades o de migrantes de los Estados Unidos. Al igual que en algunas ocasiones, en particular las alumnas, por costumbres propios de su comunidad.

Algunas de estas causas implican un reto, pues la sociedad requiere de individuos que sean capaces de comprender, reflexionar y emplear información a partir de textos y diversas fuentes informativas, emitiendo juicios de valor que les permitan crecer como ciudadanos reflexivos y críticos. Es por eso que cabe preguntarnos: ¿Qué obstaculiza el desarrollo de habilidades de comprensión lectora y análisis

crítico de los alumnos de la Telesecundaria número 1445? Dicha situación es de gran interés debido a que estos estudiantes se encuentran en un contexto rural indígena, se desarrollan como personas bilingües, constituyéndose como primera lengua o lengua materna la Chol, además que las prácticas educativas que se dan en este nivel no han sido las adecuadas para potencializar el aprendizaje de los estudiantes, debido a que la comprensión lectora es una habilidad que se desarrolla y potencializa con el paso de los años, además, es útil en la resolución de problemas matemáticos, comprender noticias en periódicos o redes sociales y poner en práctica las destrezas lingüísticas que ayudan en la interpretación de escritos.

Permitiendo realizar una búsqueda crítica y de transformación de las estructuras de la sociedad, además de una comprensión y reconstrucción de la realidad previa para crear estrategias que me permitan adaptar los temas y contenidos de planes y programas de estudio a su nivel cognitivo. A su vez, buscar posibles soluciones que ayuden a investigaciones futuras a encontrar las derivaciones del problema y, desde luego, presentar soluciones que vayan de la mano y ayudar a los alumnos a tener una asimilación más aprovechable en el desarrollo de habilidades orales y expresivas.

## **Desarrollo**

La utilización correcta de la lengua en diferentes contextos influye en el desarrollo de los jóvenes desde su estancia en la educación básica a lo largo de sus vidas, de manera en que ellos puedan ser autónomos en su aprendizaje y construirse como en la sociedad como ciudadanos críticos. Isabel Solé (1992) declara que la lectura “es un proceso interactivo en el que quien lee, construye de una manera activa su interpretación del mensaje a partir de sus experiencias y conocimientos previos, de sus hipótesis y de su capacidad de inferir determinados significados” (p. 119). Al respecto Delgado Marín plantea como problemática las carencias en el ámbito

lingüístico en la educación infantil y toma como punto de referencia a la motivación y el interés, los cuales se convierten en herramientas imprescindibles para el desarrollo de cualquier actividad humana que requiera un esfuerzo y con el que se pretende un aprendizaje significativo; más aún cuando se trata del desarrollo del hábito lector, tan importante para la vida del hombre, para alcanzar una competencia comunicativa que le permita vivir plenamente en sociedad.

Las veces que leemos textos en nuestro idioma español, nos permite alcanzar las competencias comunicativas. Pero alguna vez, ¿has leído un texto que no entiendes? ¿Cómo te sientes? Te has preguntado en el ámbito social y educativo, ¿cómo se sienten los alumnos y alumnas al no entender lo que dicen sus libros? Me imagino que debe ser el mismo sentimiento. Es frustrante querer leer unas instrucciones o textos en idioma francés o alemán, ajenos a nuestra lengua materna, el español, ya que, si no dominamos esa lengua, difícilmente vamos a comprender lo que nos quiere decir.

Porque la lectura va más allá de reconocer palabras y reproducirlas verbalmente, si bien se sabe, que el hábito de la lectura en adolescentes en los últimos años se ha perdido, este concepto en palabras de González, M. J., Barba, M., & González, A. L. I. C. I. A. se refiere a: un proceso que incluye el uso consciente, e inconsciente a veces. De estrategias de resolución de problemas [estrategias que implican el uso de señales textuales y de construcción de un modelo, estrategias que implican el control de la comprensión y del conocimiento previo sobre el tema, estrategias sobre el uso de macro reglas, etc.] para construir el significado que el autor ha querido comunicar en el texto. De esta manera, el lector para construir el significado global de un texto tiene que construir previamente proposiciones e integrarlas, creando un estado o modelo mental sobre el mismo (2010, p.3).

A pesar del contexto en el que se encuentran los estudiantes de una telesecundaria indígena a una establecida en una población urbana o en el centro de una ciudad, estos alumnos también cuentan con dispositivos tecnológicos que

enfocan mayormente su interés a diferencia de los libros que se tienen en la biblioteca escolar. Pues todo hábito requiere de un proceso continuo y constante, el momento más importante de dicho proceso es cuando se modifica o codifica lo leído, es decir, cuando apropiamos aquello que leemos a nuestro modelo de lenguaje, para ello es primordial contar con mecanismos que permitan desarrollar la habilidad lectora. La lectura, al igual que el lenguaje, se establece como procesos de aprehensión mediante los cuales se traducen determinados símbolos para su entendimiento. La actividad de leer es uno de los aprendizajes que más utilizamos en nuestra vida diaria, aunque a veces no somos conscientes de cuán importante es la lectura, porque estamos inmersos en un mundo de letras, que influyen directamente sobre nosotros, en especial en los estudiantes.

La lectura no se practica únicamente en el aula de clases, también acompaña a cada una de las experiencias vividas, extendiéndolas, permitiéndonos conocer lugares o cosas sin haber viajado hasta ellos. También desarrolla nuestra imaginación y provee nuestra mente de reservas de información.

Todo esto engloba un concepto que podría ser tan pequeño, pero tiene una naturaleza tan grande, Isabel Solé concierne a que leer, “es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura” (Solé, 1987, p.17). La autora con esta afirmación reafirma lo analizado anteriormente, que un lector activo es aquel que procesa y examina el texto, buscando alcanzar objetivos propios, como comprender el texto, como conocer las reglas de un partido de basquetbol, investigar sobre el artista del momento o simplemente conocer sobre un hecho histórico o una noticia, en otras palabras, leemos para alcanzar una finalidad, ya sea por placer o entretenimiento, pero siempre con un objetivo.

En el artículo 26, inciso 2 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) se expresa lo siguiente: la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a

las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. Cuando hablamos de estos dos temas en conjunto, suelen existir puntos de comparación y de discrepancia, uno de ellos es la diferencia y diversidad cultural que podemos encontrar entre regiones del país.

Es importante recordar estos conceptos y sus significados, en el caso de la cultura, es definida por la UNESCO, (2006) como “el conjunto de signos por el cual los miembros de una sociedad se reconocen mutuamente y se diferencian, al mismo tiempo, de los extranjeros” (p.12). Es decir, el conjunto de rasgos que le otorgan una identidad a una población y la hacen diferente de otra, pues los modos de vida, las tradiciones, creencias, y expresiones son diferentes entre los grupos sociales cuando nos referimos a este tema.

Como pudimos analizar, la cultura y la educación se encuentran interrelacionadas en su núcleo fundamental, por ello es acertado decir que “la cultura no puede existir sin una continua transmisión y enriquecimiento mediante la educación, y la educación organizada apunta a menudo a alcanzar esta meta” (UNESCO, 2006, p. 13).

Otro aspecto relevante entre esta relación es el lenguaje, que constituye la medula de la identidad de un individuo o una población, a través de ella se transmite conocimiento, memoria, costumbres, es una de las formas más universales de expresarnos como seres humanos, además de ser la más esencial. En el ámbito educativo es un concepto fundamental porque engloba las competencias lingüísticas de cada estudiante que son indispensables para una autonomía y participación del alumnado en las sociedades, teniendo apertura al intercambio de culturas mediante el diálogo. Es aquí donde entra la diversidad cultural, que se refiere a la forma en que se expresan las culturas de los grupos sociales, creando interrelaciones que construyen los componentes de una

sociedad diversa y multicultural. El punto donde se relacionan lo educativo con este asombroso concepto es cuando se recurre al aprendizaje sobre otras culturas para lograr la aceptación o, por lo menos, la tolerancia para con esas culturas. La educación intercultural se propone ir más allá de la coexistencia pasiva, y lograr un modo de convivencia evolutivo y sostenible en sociedades multiculturales, propiciando la instauración del conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo entre los diferentes grupos culturales (UNESCO, 2006, p. 18).

Además de los estudiantes, los maestros también tienen un desafío que es adaptar los métodos de enseñanza que han tenido o aprendido a través de estrategias innovadoras que vinculen la escuela con la comunidad, es decir reformular el currículum al que se está acostumbrando desde una perspectiva más amplia, para esto, la autora plantea que es importante reconocer que todos somos seres culturales con nuestras creencias, prejuicios y expectativas y también estas se mezclan e influyen en la forma en que enseñamos, pero es importante reconocer las diferencias que existen entre las distintas comunidades.

En lo que respecta a las comunidades indígenas que existen en nuestro país, de acuerdo con las encuestas y los indicadores realizados por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de desarrollo Social [CONEVAL]: nueve de cada diez personas hablantes de lengua indígena tenían en 2020 al menos una carencia social (94.0 %) y cuatro de cada diez presentaron rezago educativo (47.0 %); lo anterior significa que no acuden a la escuela o que, aun estando en edad normativa,<sup>1</sup> no cuentan con la educación obligatoria que abarca en México desde educación preescolar hasta la media superior, y no asisten a un centro de educación formal, o bien que, de acuerdo con su edad y año de nacimiento, no cuentan con los niveles obligatorios (2022, p.9).

Estos resultados alarman a la practicidad de la educación multicultural que se desarrolla en nuestro país, poniendo en tela de juicio el papel de las autoridades educativas al favorecer las escuelas de educación indígena, los centros educativos

integrales y los programas donde su objetivo es reconocer la herencia cultural de comunidades o pueblos indígenas. A lo largo de la historia, la población indígena ha enfrentado mayores condiciones de precariedad y ha tenido alcances limitados sobre sus derechos. En estudios realizados en el año 2020 donde se midió la pobreza en México por parte del CONEVAL se obtuvo que; ocho de cada diez personas que declararon hablar alguna lengua indígena se encontraba en situación de pobreza (76.8 %), cifra significativamente superior a la que presenta la población no hablante de alguna lengua indígena (41.5 %); en cuanto a las carencias sociales, el 80.9 % no cuenta con seguridad social y el 67.4 % no cuenta con los servicios básicos de la vivienda (2022, p. 10).

La diferencia lingüística entre la población como se pudo observar en la cita anterior marca un componente esencial entre las poblaciones, por lo que es necesario que los servicios educativos encargados adecuar la educación indígena implementen una educación intercultural y bilingüe adecuada para este sector. Porque esta enseñanza no se trata solamente del problema de comunicación debido a las diferentes lenguas, sino que también se trata de la cultura en la que se desarrollan los estudiantes y la forma en la que el docente debe adaptar sus conocimientos y habilidades a través de las estrategias y materiales de enseñanza.

De acuerdo con el Estudio Diagnóstico del Derecho a la Educación del CONEVAL, “la población indígena enfrenta una brecha importante en el acceso al derecho a la educación y en el disfrute pleno de este”, misma que posiblemente se amplió con la pandemia del COVID-19 (CONEVAL, 2018, p. 129 citado en CONEVAL, 2022, p.31). A partir de la identificación de los datos anteriores, se concibe que la brecha existente entre la población que habla y no habla una lengua indígena es muy grande, la pandemia trajo consigo una infinidad de condiciones desfavorables en todo el país, pero en los pueblos indígenas estas se potencializaron, muchos estudiantes interrumpieron sus estudios para apoyar a sus familias en la situación tan crítica que se vivió durante la pandemia.

De acuerdo con la UNESCO (2022), en las comunidades indígenas hay menos cobertura y accesibilidad tanto a internet como a la señal de televisión abierta y la falta de equipos como computadoras, tabletas y teléfonos celulares, lo que ha representado un reto para la educación a distancia. En el estado de Chiapas, se le ha tomado poca relevancia a pesar de que este estado cuenta con diversas comunidades indígenas que tienen culturas diferentes entre sí, además que los docentes pocas veces se encuentran preparados para esta adaptación de su labor.

Al respecto, la educación de los docentes es un factor importante para el desarrollo de las habilidades de los estudiantes, es decir, profesionales mejor cualificados propician entornos enriquecidos, estimulantes y una pedagogía de mejor calidad, así como una mayor interacción entre los niños, y el personal facilita mejores resultados de aprendizaje (OCDE, 2016 citado en CONEVAL, 2022, p.27). Al tener la escasez de oportunidades y accesibilidad, los docentes deben utilizar los recursos que tienen a su alcance, pero durante la pandemia por el COVID-19 estos recursos estaban inaccesibles y el desarrollo de aprendizajes se vio afectado. Dejando a un sector de la población indígena en el país con bajos niveles educativos, en especial en el desarrollo de las habilidades básicas como son el pensamiento matemático, la habilidad lectora y comprensión de textos.

Desde la perspectiva de la educación en las comunidades indígenas, es indispensable partir de las distintas realidades, una de ellas es la alfabetización, hablar de la educación indígena, es presentar de los distintos contextos y de la cosmovisión cultural que identifica a cada comunidad indígena. En México, en términos generales, en el Censo de Población y Vivienda se considera como analfabetos "... a los que han pasado de la edad escolar y no saben leer ni escribir". En este sentido, entenderemos el concepto de analfabetismo como aquel que impide a la persona desarrollarse e incorporarse a la sociedad, pues escribir y leer constituye una de las mayores ventajas que tenemos como seres sociales. Es importante que, al acercarse a las realidades sociales y culturales de

las comunidades indígenas en América Latina, y de manera particular en nuestra república mexicana, realizar la inmersión social y cultural de cada comunidad en particular.

Detectar a aquellos individuos que engloban ese porcentaje de personas con analfabetismo es primordial, pues en los procesos educativos escolarizados, en los establecimientos de las escuelas o centros educativos, existen personas que viven con esta condición, la cual los margina, demerita y los aísla. Narro, R. J. y Moctezuma N. D. establecen al analfabetismo como “un poderoso factor en la perpetuación de la pobreza, la marginación y la exclusión social” (2012, p.3).

A pesar de los logros y los avances en el ámbito educativo, el analfabetismo no ha podido ser desarraigado. Su permanencia indica que no se trata de un asunto simple ni de fácil solución, por el contrario, es un problema complejo, vinculado con las condiciones producto de la desigualdad y la pobreza, que también han sido persistentes en el país; es la manifestación de algo más grave y profundo, de más difícil solución, es como la punta de un voluminoso iceberg (Narro, R. J. y Moctezuma N. D. 2012, p. 9).

Partiendo de estos datos, podemos entender que la educación en las comunidades es más compleja, ya que, a través de sus particularidades y su lenguaje, es la manera en que ellos ven y analizan el mundo, y a través de los contenidos curriculares, se trata de explicar los nuevos conocimientos y poder interpretar el mundo.

El analfabetismo persiste en aquellos grupos sociales y culturales minoritarios, este término hace referencia a “grupos marginados o vulnerables que viven a la sombra de poblaciones mayoritarias que tienen una ideología cultural diferente y dominante” (UNESCO, 1995, p. 37); es decir, que no tienen acceso a muchos de los bienes y servicios a los cuales formal y supuestamente todos los mexicanos deberían tener acceso. Además, existen palabras que, de acuerdo con sus lenguas

originarias, no son exactamente traducidos como tal, esto afecta la comunicación y en el caso de los estudiantes de comunidades indígenas dificulta su alfabetización, pues explicar algunas terminologías de su lengua se puede convertir en un reto demasiado difícil de superar.

Esta limitante es tan importante al momento de impartir el servicio educativo en los distintos niveles, tanto preescolar, primaria y telesecundaria porque como docentes a veces consideramos un acto, así como si el alumno no quiere participar o es tímido, pero no sabemos o contemplamos todo lo que este tiene que procesar y analizar para poder expresar sus ideas con una lengua diferente su lengua materna.

La sociedad dominante de habla española, indirectamente, a través de sus dinámicas y procesos administrativos, crea barreras de aprendizajes y acceso en igualdad de oportunidades, tanto en el ámbito educativo, de salud, de recursos, de medios de comunicación y vías de acceso. Propiciando políticas educativas que han sido diseñadas para sociedades urbanizadas que no contemplan a las comunidades más marginadas, que son las comunidades indígenas. Aunque hoy en día se ha unificado la oferta educativa y se ha ampliado su radio, extendiéndose a todos los rincones de la república, haciendo valerse con la Ley General de la Educación y los principios rectores, estos esfuerzos son valorados, aún falta mucho por hacer, ya que existen distintas barreras para los aprendizajes presentes en las comunidades. Parte esencial para lograrlo es que la frase “Educación para toda la vida” deje de ser un simple lema, hay que lograr que toda persona realmente pueda continuar sus estudios, terminar los niveles que requiera, aprender nuevos oficios, adquirir otras habilidades o, simplemente, ampliar sus conocimientos (Narro, R. J. y Moctezuma N. D. 2012, p. 17).

Pretender hablar de una educación de excelencia, es indispensable tomar en cuenta las realidades y medios en a los que se enfrentan los maestros y maestras durante su desempeño, tales como las barreras de comunicación entre alumnos y alumnas, entre distintas lenguas maternas, por lo que para hacer cumplir la ley, es

necesario incluir metodologías que permitan tener contenidos adaptados o traducidos al contexto, para que los alumnos y alumnas puedan asimilar el conocimiento, ya que, si no es así, alfabetizar se vuelve una tarea muy superficial en los pueblos indígenas.

Al plantear este tema, es importante recordar y partir de la raíz, ya que desde que el hombre tuvo uso de razón, sintió la necesidad de comunicarse, para poder entenderse con otros individuos. Desde entonces se establecieron las bases de la comunicación para expresar de manera escrita u oral, los sentimientos, opiniones, culturas, y sobre todo poder transmitir y comunicar los conocimientos de generación en generación. Por esta razón me es grato mencionar que, en el ámbito de la educación, la comunicación tiene un fuerte impacto y adopta diversas estrategias que permitan llevar a cabo este proceso tan complicado de realizar. Tal comunicación es un agente conocedor, que nos permite interactuar con diferentes formas de comportamientos, que será en su momento uno de los puntos y bases de partida para planear las estrategias de enseñanza sobre la problemática de conocer las causas y consecuencias de la falta de comprensión lectora y de análisis crítico, en los estudiantes de primer grado.

Cuando hablamos de comunicación como necesidad y estilo de vida, tenemos que saber, que la comunicación es “el conjunto de medios, instrumentos y recursos que permitan la transmisión de ideas, actitudes e imágenes de una persona, generación o sociedad a otra” (Gesell Arnold, 1967, p. 68). Tras analizar dicho concepto, se puede concebir que sea muy relevante, porque esta maneja las diferentes formas de expresión según el caso. Es indispensable saber comunicarnos, puesto que la comunicación es una forma de conocer al ser humano y al mismo tiempo una forma de afectarlo, por lo tanto, este beneficio debe tomarse en cuenta para fortalecer el sentido común de la comunicación entre los alumnos, pudiendo intervenir en su medio social y valorar su aportación. De esta manera, para crear la habilidad de comprensión y análisis crítico de

lecturas en los alumnos, es importante partir desde los beneficios los canales de comunicación, sean lenguajes bilingües o de otros medios rurales, sea que nosotros hablemos español o ellos Cho'í, sean en ciudad o en la comunidad, somos seres sociables y necesitamos comunicarnos.

Estas formas de comunicación son demasiado amplias, con ello dirigimos nuestra vida, por lo tanto, se irán desarrollando conforme se vayan adquiriendo conocimientos, cuya adquisición se pondrá en práctica en algún momento de la vida, haciéndose coherente y precisa, no estando de más mencionar que debe existir una forma estable de comunicar conocimientos para darse a entender.

Poco tiempo atrás, la comunicación en el ámbito educativo estaba centrada esencialmente en la relación maestro-alumno. La información y los conocimientos que llegaban al alumno eran forma casi exclusivamente mediante el maestro. Pero hoy en día, el ámbito de las relaciones se ha ido enriqueciéndose con la ayuda de los medios tecnológicos. Por lo tanto, el maestro debe saber bien tres cosas importantes en su labor: la primera, saber qué quiere comunicar, la segunda, saber para qué comunica y la tercera; estar consciente de que el medio o instrumento que utiliza es el adecuado. En la escuela telesecundaria también existen grandes diversidades de comunicación. Por eso, en esta parte resaltaré la comunicación que establece el maestro dentro del aula. Una manera de establecer una buena comunicación es conociendo ampliamente el punto que queremos tratar. Los maestros con la necesidad de transportar ideas y conocimientos a sus alumnos crean formas creativas de enseñar dichos conocimientos. Tales formas pueden ser por medio de materiales didácticos como: diapositivas, libros, audiolibros, láminas, videos educativos, películas, prácticas demostrativas en el aula, las prácticas de laboratorio, modelos físicos del tema, entre otros. Sin embargo, no solamente es tener un magnífico material, sino que el alumno necesita saber un lenguaje que sea claro y preciso, de la tal forma que el alumno logre comprender el tema. Es ponerse en los zapatos de sus alumnos y, a partir de una planeación con base en sus necesidades de aprendizaje, que tome en cuenta los diversos materiales, formas y estilos de aprendizaje.

Es el docente quien tiene en su poder la capacidad de manejar todas las herramientas necesarias para lograr los objetivos de un curso; se considera entonces al profesor como la causa más probable de los posibles fracasos del estudiante o éxitos alcanzados. Por lo tanto, es necesario mantener una buena comunicación; sobre todo de parte del maestro para con los alumnos, siendo que este es un conductor en la construcción de conocimientos y un guía en la ejecución de actividades, debe tener determinación con sus palabras, las que necesitan ser entendibles desde el primer momento en que las diga.

Es por eso por lo que la expresión del alumno en cuanto a lo comprendido del tema no es del todo clara, queda subordinada a qué tanto lo ha comprendido; sin embargo, se comunica. El profesor, de manera muy especial, debe interpretar lo que el alumno trate de dar a conocer. El maestro podrá descifrar lo que el alumno diga o exprese mientras mantenga constante comunicación con ellos. Por ello, parte de la propuesta, como un medio importante en la comunicación de los alumnos con su entorno, si los alumnos, conocen, comprenden y entienden lo que leen, podrán enriquecer su lenguaje y añadir beneficios importantes en su comunicación dentro del aula, y fuera de ella. Conociendo nuevos mundos a través de la interpretación de libros, contenidos, y lecturas en general, ya sea en el transcurrir de su proceso educativo como en su vida diaria. Actualmente, el sistema educativo nacional, sus programas y las prácticas educativas que se realizan en el nivel de telesecundaria influyen de gran manera en el desarrollo intelectual de los estudiantes, por su parte, el sistema educativo mexicano cuenta con baches al crear contenidos para toda la población estudiantil en el país, al no tomar en cuenta la herencia multicultural que se tiene en los pueblos indígenas, se le ha prestado poca atención a la capacitación de los docentes para fortalecer una educación transcultural. Esta da pauta a que no se tenga una correcta comprensión lectora. El proceso que conlleva el lector se da en tres fases o momentos, como lo mencioné anteriormente: antes, durante y después de la lectura, para poner a trabajar los procesos cognitivos y se dé la comprensión. Para continuar analizando la importancia de la comprensión lectora, el Estudio

Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS, 2016) la define como: la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y valoradas por el individuo. Los lectores de corta edad son capaces de construir significado a partir de una variedad de textos. Leen para aprender, para participar en comunidades de lectores y para disfrutar personalmente (p. 14). Concerniente a lo dicho, la OCDE (2012) la define como “la comprensión y el empleo de textos escritos y la reflexión personal a partir de ellos, con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad” (p.10). Esta prueba atiende a estudiantes de nivel secundaria y tiene como objetivo evaluar los procesos de comprensión lectora, identificando los niveles de lectura, cómo el alumno obtiene información de un texto y la capacidad que tiene de localizar información concreta en diferentes textos. El objetivo fundamental dentro de la comunicación lingüística se basa en desarrollar competencias comunicativas, autores como Reyzábal (2012) las concibe como “el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que requiere un uso adecuado, correcto, coherente y estético del código oral como del escrito, centrándola en escuchar y hablar, leer y escribir de forma permanente” (p.68).



La palabra y el dibujo: una experiencia con niños de la selva. Galán Rodríguez, 2022.

De tal forma, en la educación secundaria es prioridad que los docentes desarrollen competencias comunicativas en los alumnos, esenciales para mejorar el aprendizaje, implicando un conjunto de destrezas, conocimientos, actitudes, que se interrelacionan y se apoyan mutuamente en el acto de la comunicación. Para una comprensión adecuada se necesitan estrategias que puedan hacer de este proceso un éxito, Solé (1992) menciona que al tener “un carácter metacognitivo, implica conocer el propio conocimiento, la capacidad de pensar y planificar la acción; en definitiva, controlar y regular la acción inteligente” (p. 58).

Respecto a ello, las estrategias tienen un papel importante en este proceso de comprensión, pero depende del lector si hace uso de ellas para poder tener una comprensión, por otra parte, es importante que se enseñen en la escuela para que los alumnos puedan aprenderlas en la etapa de secundaria en educación básica. Uno de los documentos que regula la educación impartida en México, es la Ley General de Educación (LGE), donde se establecen las oportunidades existentes en el sistema educativo nacional. Entre los temas que aquí se abordan está la comprensión lectora, en el artículo 18 de la educación integral se menciona: La formación de la mexicana y el mexicano dentro del Sistema Educativo Nacional considerará lo siguiente: la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, con elementos de la lengua que permitan la construcción de conocimientos correspondientes a distintas disciplinas y favorezcan la interrelación entre ellos (Ley general de educación, 2019, p. 10).

A razón de la cita anterior se puede analizar que estos tres elementos permiten la formación de las habilidades y disciplinas en cada estudiante además de



El empoderamiento lingüístico .Gaceta UNAM,  
Ciudad Universitaria, junio 2025.

establecer una relación entre los mismos, porque la comprensión lectora, la expresión oral y escrita en conjunto con los elementos de la lengua son bases fundamentales para la comunicación, la cual permite crear lazos sociales entre los alumnos.

En el preámbulo de este documento, también se enfatiza en que los contenidos de los planes y programas de estudio de la educación que impartan el Estado serán: El conocimiento de la lectoescritura y la literacidad, para un mejor aprovechamiento de la cultura escrita, el fomento de la lectura y el uso de los libros, materiales diversos y dispositivos digitales (Ley general de educación, 2019, p. 10).

En la Ley de fomento para la lectura y el libro, se pueden observar aquellos objetivos que son importantes dentro del desarrollo de dicha propuesta educativa, como objeto primordial se establece el “propiciar la generación de políticas, programas, proyectos y acciones dirigidas al fomento y promoción de la lectura; hacer accesible el libro en igualdad de condiciones en todo el territorio nacional para aumentar su disponibilidad y acercarlo al lector” (Ley de Fomento para la Lectura, 2008, p. 3). Dentro de esta serie de normatividades se han creado estrategias y programas que buscan que los estudiantes tengan mayores accesos a bibliotecas escolares para fortalecer sus habilidades comunicativas y de lectura, elevando el logro de la educación mexicana uno de ellos es el Programa Nacional de Lectura, conocido por sus siglas (PNL), (Gobierno de México, s.f.) que busca:

- Que México sea un país de lectores.
- Recuperar el placer de la lectura, promoviendo la difusión y consumo de libros mexicanos y globales.
- Participar en la construcción de la paz, creando nuevos espacios de convivencia a través del diálogo que genera la lectura.
- Estimular el hábito de la lectura y la escritura desde edades tempranas.

- Fomentar el desarrollo de la lectura de comprensión.
- Recuperar el hábito de la lectura como manera de adquirir y enriquecer conocimientos y, así, ensanchar nuestra conciencia.

Según Guerra, G. J. y Chávez, M. L. E. (2021, p. 31) el lector puede de forma autónoma aplicar diversas estrategias para poder comprender un texto, aunque su enseñanza, aprendizaje y la autonomía para utilizarlas adecuadamente, no depende únicamente de él, sino que entran en juego otros agentes dentro de su medio social con quienes interactúa, tales como la familia, los compañeros de escuela y los docentes.

Visto de esta forma, lo anterior permite establecer que existen un conjunto de roles específicos que son trascendentales en el papel del docente, entre ellos está la adecuación del trabajo a los educandos se realiza según las necesidades de aprendizaje de cada uno de ellos, siendo lo bastante claro y específico para constituir un reto, pero dentro de sus capacidades. Además, incluir a los alumnos en las actividades reduce la desigualdad en el acceso a sus derechos (en este caso de educación) y lo encamina al aprendizaje; no todo está perdido, posiblemente no aprendan lo planeado como objetivo, pero si pueden crear en currículo oculto como valores, destrezas, situaciones no previstas o no tomadas (erróneamente) como importantes para el docente.

De acuerdo con Guerra, G. J. y Chávez, M. L. E. a partir de la experiencia que tenga el alumno, vendrá su gusto o rechazo por la materia, además; la comprensión de un texto implica diversos procesos cognitivos, perceptivos, psicológicos, afectivos y sociales, en los cuales no solamente tendrán participación los lectores, sino también toda una serie de agentes que le ayudarán en la adquisición de herramientas para lograr acercarse a un texto y poder comprenderlo (2021, p. 31).

Resulta fundamental que NNA reconozcan, comprendan y compartan lo que sucede y forma parte de su contexto para explicar las relaciones con las personas, objetos cotidianos o fenómenos naturales y sociales. Asimismo, es primordial que comuniquen, expresen e interpreten información, saberes, ideas, emociones y sentimientos, usando de manera reflexiva elementos y recursos de los lenguajes en procesos creativos (SEP, 2022, p. 6).

El plan de estudios vigente nos plantea que el aprendizaje de cada alumno y del grupo se enriquece en y con la interacción social y cultural; con retos intelectuales, sociales, afectivos y físicos, y en un ambiente de trabajo respetuoso y colaborativo. No obstante, la importancia que tiene el docente como agente mediador del proceso de comprensión lectora de sus alumnos, puede tener repercusiones si no se desarrolla de la forma más efectiva, porque en algunos casos la práctica lectora y comprensión de esta es perjudicada por la falta de estrategias de estos, cualquiera que sea su nivel educativo.

Los sujetos informantes de esta investigación fueron estudiantes adolescentes de la escuela ya mencionada, del primer grado “A” siendo un total de 16 alumnos, 8 hombres y 8 mujeres, entre edades de 13 y 14 años. El tipo de muestra fue el no probabilístico debido a que la investigación será de tipo cualitativa y se seleccionarán muestras basadas en la problemática que se pretende resolver en este proyecto de intervención además que los elementos previamente expuestos son características fundamentales en la investigación. El muestreo de tipo “por cuotas” porque permite comprender mejor una población. El instrumento utilizado en esta investigación, fue la entrevista en profundidad y la observación se realizó a través de la exploración y descripción de ambientes, además de tener una revisión teórica y un estudio previo del contexto. Esta entrevista constó de 10 preguntas establecidas en cinco dimensiones; su lengua materna y su segunda lengua que es el español, la actitud que tiene hacia las estrategias didácticas que fomentan la lectura, y desde su criterio cuáles son los aspectos que mejoraría en la educación que recibe con base en la inclusión de comunidades indígenas. Dichos

cuestionarios requirieron los datos personales, descriptibles y explicarles de pasos, dudas, y previa solicitud de permiso a las autoridades educativas y padres de familia, debido a que se estuvo evaluando a sujetos menores de edad.

La tecnología actual ha permitido que estas técnicas trabajen de la mano con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para comprender e interpretar datos. En el análisis de la información se utilizó uno de los softwares de investigación cualitativa llamado “ATLAS. Ti”, Ñaupas, H., Mejías, E., Novoa, E. y Villagómez, A. mencionan algunas de sus características en su obra “Metodología de la investigación” y son las siguientes; sirve para segmentar datos en unidades de significado, codificar datos y construir teoría.

Para dar a conocer los conocimientos de la investigación en cuestión es importante dar a conocer los resultados que se obtuvieron a partir de esta, como refiere (Hernández, 2014, p. 396) donde la recolección de datos resulta fundamental, solamente que su propósito no es medir variables para llevar a cabo inferencias y análisis estadístico. Lo que se busca en un estudio cualitativo es obtener datos (que se convertirán en información) de personas, seres vivos, comunidades, situaciones o procesos en profundidad; en las propias “formas de expresión” de cada uno. Los resultados obtenidos a partir del instrumento de investigación aplicado a los estudiantes, el análisis de las entrevistas identificó seis temas o categorías, cada una de ellas se encuentra compuesto por subcategorías, los cuales son el centro del análisis y fueron obtenidos por medio de fragmentos de las entrevistas realizadas.

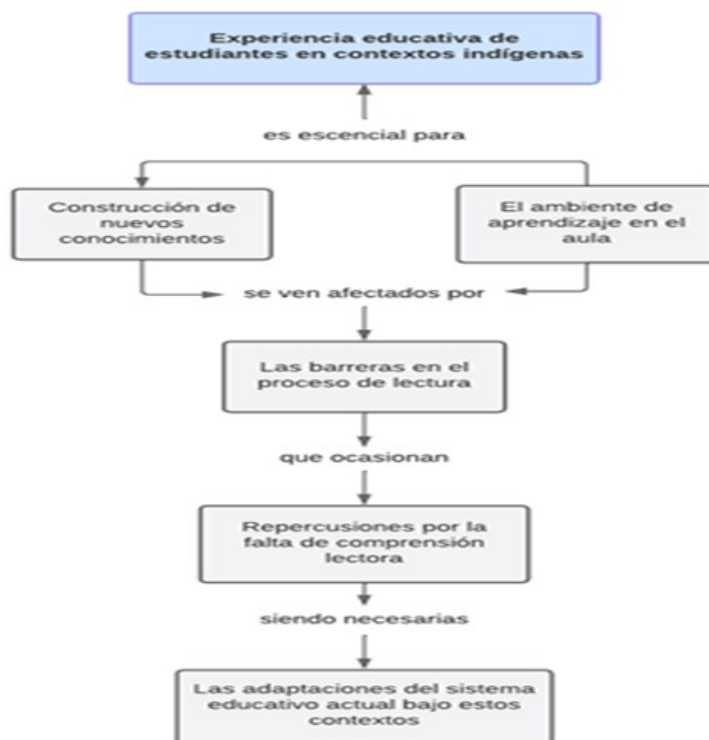
Tabla I. Categoría y Subcategoría.

| Categoría                                                         | Subcategoría                                                                                                                      |
|-------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Experiencia educativa de estudiantes en contextos indígenas.   | 1.1 Proceso de lectura en la infancia<br>1.2 Papel de la familia en el proceso de aprendizaje                                     |
| 2. Construcción de nuevos conocimientos lectura                   | 2.1 Recursos didácticos para propiciar la lectura<br>2.2 Contextos bilingües en comunidades indígenas<br>2.3 Aprendizaje autónomo |
| 3. Ambiente de aprendizaje en el aula                             | 3.1 Vínculo entre el docente y el alumno<br>3.2 La influencia de la adolescencia en el proceso de lectura                         |
| 4. Barreras en el proceso de lectura                              | 4.1 Desarrollo de las competencias lectoras<br>4.2 Adecuación curricular y de material educativo                                  |
| 5. Repercusiones por la falta de comprensión lectora              | 5.1 Dificultades en el desarrollo del aprendizaje                                                                                 |
| 6. Adaptaciones del sistema educativo actual bajo estos contextos | 6.1 Capacitación de docentes en las lenguas indígenas<br>6.2 Estrategias para una educación inclusiva                             |

Tomar en cuenta estos comentarios sirve para el diseño de actividades, donde se promueva la inclusión, muchas veces pensamos como docentes que los estudiantes no cuentan con un criterio propio sobre lo que se realiza en las aulas, pero esta idea es bastante errónea, pues estos jóvenes son parte activa de ese proceso.

En la figura 1 se presenta la red analítica realizada a través del software ATLAS.ti al analizar, categorizar y relacionar la información obtenida, los ítems y las respuestas de los estudiantes en las entrevistas, donde se relacionan las seis categorías previamente descritas.

Figura 1. Red analítica.



## Cierre

La comprensión lectora es básica en la formación del ser humano, porque permite la eficacia de muchos para mejorar sus procesos cognitivos. En esta investigación se obtuvo mayor panorama de lo que está ocurriendo en las aulas. Se encontraron nuevos y amplios conocimientos sobre la implementación de estrategias para la enseñanza de la lectura y escritura en el nivel de telesecundaria, además que se buscó la optimización de las ya existentes.

Un grave problema que continúa enfrentado el sistema educativo desde hace varios años, es el empleo de materiales inadecuados, sin interés para el estudiante o imposibles de relacionarlos con sus experiencias, sus lecturas previas o su vida cotidiana. Además, dicha problemática es una de las principales causas de rechazo a la comprensión lectora por parte de los alumnos, y por ende acompañada del analfabetismo que experimentan muchas comunidades indígenas.

Al analizar y reflexionar los precedentes que esta investigación deducimos que, en relación con la hipótesis planteada donde se hace énfasis que los detonantes ante la problemática principal “La falta de comprensión lectora y de análisis crítico en los estudiantes de telesecundaria en una comunidad indígena, se debe a las carencias en el fortalecimiento de una educación transcultural con la capacitación de los docentes en las lenguas maternas y la adaptación de libros de textos”, es aceptada debido a que el peso de incidencia que tiene la variable de construcción de estrategias para fortalecer la comprensión lectora, se relaciona con los resultados de las evaluaciones de comprensión lectora en los estudiantes de la telesecundaria.

A su vez, la inexistente capacitación de los docentes potencializa que el desarrollo de habilidades lectoras en el aula nos sean las más productivas, tomando como referencia lo analizado en los resultados obtenidos de las entrevistas en profundidad aplicadas a los estudiantes, observando una significativa respuesta orientada hacia el involucramiento del docente en el contexto lingüístico que tienen los estudiantes.

En referente a la obstaculización de las habilidades de comprensión lectora y análisis crítico, es necesario el cumplimiento de tres condiciones relevantes, la primera es que los libros de textos tengan claridad y coherencia en el contenido y el lenguaje que tienen en sus páginas, la segunda; que el lector posea los conocimientos previos adecuados que le permitan darles significado a los contenidos de los textos y la tercera; es que el lector sepa utilizar diversas estrategias que le ayuden a recordar con mayor facilidad lo que lee, que sea consciente de lo que entiende y de lo que no entiende, para que pueda construir su propia interpretación sobre un texto.

Para mejorar las condiciones de la educación en las comunidades indígenas, es una tarea de todos los niveles educativos y padres de familia; sin embargo, es indispensable como maestros contribuir al desarrollo de habilidades de comprensión lectora, porque al hacerlo, los estudiantes serán capaces de expresar

y comprender ideas, sentimientos y experiencias, tanto de forma oral como por escrito. Tener un enfoque comunicativo funcional en estudiantes que viven en una realidad lingüística amplia, es una vía posible para la enseñanza de las lenguas, materna, español e indígenas.

Con base en los resultados de la investigación y reflexiones compartidas en los Consejos Técnicos Escolares, donde muchos docentes de esta modalidad de telesecundaria, coinciden en problemáticas de comprensión lectora y comunicación con sus alumnos. Por lo que propongo a la Secretaría de Educación Pública (SEP), ponga en marcha tres proyectos; la primera es que a través de las actualizaciones y capacitación que promueve la USICAMM, promueva cursos y diplomados en lenguas a docentes en servicio, con el apoyo distintas dependencias de gobierno como; Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI), el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), Universidad intercultural de Chiapas. (UNICH). La segunda: es que durante la etapa de formación de futuros docentes, se brinde la asignatura de Lenguas originarias en las escuelas normales, según las particularidades de cada nivel y estado, para que los futuros docentes estén previamente preparados para enfrentar estos retos. La tercera es el diseño de materiales didácticos que pueden ser impresos, gráficos, auditivos, audiovisuales, con el objetivo de que los contenidos sean inclusivos y traducidos a las lenguas maternas existentes. Con la finalidad de preservar y valorar la historia y cultura de los pueblos originarios, que permita trascender y despertar el interés de todos los lectores, sean poblaciones rurales y urbanas.

## Referencias

- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL]. (2022). Educación para la población indígena en México: el derecho a una educación intercultural bilingüe. Coordinación General de Evaluación del CONEVAL.
- Cook, T. D., Reichardt Ch. S. (1997). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación y evaluativa*. Morata.
- Declaración Universal de los Derechos humanos. (1948). Organización de las Naciones Unidas.
- Gesell, Arnold. La Psicología del Desarrollo. PAPALIA 2009. P.65-70. <https://www.mendoza.gov.ar/wp-content/uploads/sites/16/2017/03/.pdf>
- Guerra, García Jorge, Chávez Mondragón, Laura Esperanza. (2021). *El papel mediador del docente en la comprensión lectora: algunos aspectos a reflexionar*. IOSR. Journal of Humanities and Social Science.
- Galán Rodríguez, M. E. F. (2022). La palabra y el dibujo: una experiencia con niños de la selva. Espacio I+D, *Innovación más Desarrollo*, 2(3). <https://doi.org/10.31644/IMASD.3.2013.a03>
- González, M. J., Barba, M., & González, A. L. I. C. I. A. (2010). La comprensión lectora en educación secundaria. *Revista iberoamericana de Educación*, 53(6), 1-11.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Ed.McGraw-Hill. 349 – 459.
- Ley de Fomento para la Lectura y el Libro. DOF 24-07-2008. p. 3-5. [https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lfl/LFLL\\_orig\\_24jul08.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lfl/LFLL_orig_24jul08.pdf)
- Ley General de Educación. DOF 30-09-2019.P.1-10. [https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE\\_orig\\_30sep19.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_30sep19.pdf)
- Molina, J. G., & Fernández, T. (2014). *Multiculturalidad y educación*. Difusora Larousse - Alianza. Obtenido de Molina, J. G. & Fernández García, T. (2014). Multiculturalidad y educación. <https://elibro.net/es/ereader/universidadipro/114592?page=1>
- Narro Robles, José, Moctezuma Navarro, David. (2012). Analfabetismo en México: una deuda social. (2012). *Revista Internacional de Estadística y Geografía*.
- Ñaupas, H., Mejías, E., Novoa, E. y Villagómez, A. (2013). *Metodología de la investigación. Cualitativa – Cuantitativa y Redacción de Tesis*. Ed. De la U.
- Reyzábal, María Victoria. (2012). *Las competencias comunicativas y lingüísticas, claves para la calidad educativa*.

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

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022) Plan de estudios 2022. Programa de estudios de la fase 6. Educación secundaria. <https://info-basica.seslp.gob.mx/programas/departamentos-educativos-programas/plan-de-estudios-de-la-educacion-basica-2022/>

Solé, Isabel. (1992). *Estrategias de lectura*. Grao. 58-119.

Tovar, Santana Alfonso (2001). *El constructivismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. p. 110-115.

UNESCO (1995): *Nuestra diversidad creativa*. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo. COVAC.

UNESCO, (2006). Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural, UNESCO, París. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>

## Fomento del trabajo colaborativo en alumnos de sexto grado de educación primaria



Mtra. Karla María Caamal Colli  
Docente de escuela primaria  
Cancún, Quinta Roo, México  
Karla.caamal@gmail.com

### Resumen

**E**l presente artículo tiene como objetivo analizar la implementación de estrategias pedagógicas para fomentar el trabajo colaborativo en alumnos de sexto grado de primaria, destacando su impacto en el desarrollo de habilidades sociales y académicas. La investigación se llevó a cabo en un contexto escolar urbano con un enfoque cualitativo y participativo, empleando la observación directa, encuestas y actividades colaborativas como metodologías clave. El proyecto se estructuró en etapas que incluyeron un diagnóstico inicial, diseño y aplicación de dinámicas de colaboración, y una evaluación formativa mediante rúbricas y autoevaluaciones. Los principales hallazgos revelan que las actividades colaborativas promovieron la comunicación efectiva, la resolución conjunta de problemas y una mayor cohesión grupal, lo que repercutió positivamente en el desempeño académico. Estos resultados resaltan la importancia de integrar el trabajo colaborativo como eje transversal en la enseñanza básica, considerando su potencial para fortalecer la convivencia y el aprendizaje significativo.

**Palabras clave:** Trabajo colaborativo, habilidades sociales, innovación educativa, aprendizaje significativo.

## Introducción

El aprendizaje colaborativo es un enfoque pedagógico que ha demostrado ser una herramienta eficaz para mejorar la interacción social, la organización en el aula y el rendimiento académico de los estudiantes. En el contexto de la educación primaria, fomentar el trabajo colaborativo resulta esencial para fortalecer la comunicación, el respeto y la construcción de conocimientos compartidos. Este artículo presenta los hallazgos de un proyecto de intervención educativa desarrollado en un grupo de sexto grado, cuyo propósito fue mejorar la dinámica grupal y la convivencia escolar mediante estrategias didácticas basadas en la cooperación y el aprendizaje activo.

El problema identificado en el aula radicaba en la falta de habilidades colaborativas entre los estudiantes, lo que afectaba la ejecución de actividades grupales y la armonía en el aula. Investigaciones previas han señalado que el trabajo colaborativo contribuye a la mejora del aprendizaje y la convivencia escolar (Johnson & Johnson, 2019). En este sentido, se implementó una estrategia de intervención basada en metodologías activas que favorecen la interacción entre los alumnos, con sustento en las teorías del aprendizaje socio-constructivista de Vygotsky (1978) y en los principios del aprendizaje cooperativo planteados por Slavin (2021).

El objetivo general del estudio fue diseñar e implementar estrategias pedagógicas orientadas a fomentar el trabajo colaborativo en los estudiantes de sexto grado, propiciando un ambiente de aprendizaje más participativo y equitativo. Para ello, se desarrollaron siete actividades estructuradas que promovieron la interacción, la comunicación efectiva y la resolución conjunta de problemas.

Desde una perspectiva teórica, el proyecto se fundamenta en la teoría del aprendizaje socio-constructivista, que enfatiza la importancia de la interacción social en la construcción del conocimiento (Vygotsky, 1978). Asimismo, el enfoque del aprendizaje

cooperativo, propuesto por Johnson y Johnson (2019), establece que la interdependencia positiva y la responsabilidad individual son factores clave para el éxito en actividades grupales. Además, autores como Dillenbourg (2016) y Kagan (1994) han destacado la importancia de las estructuras colaborativas en el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales en los estudiantes.

El contexto de la investigación se desarrolló en una escuela primaria de Cancún, Quintana Roo, con un grupo de 25 estudiantes (14 mujeres y 11 hombres). La intervención incluyó la aplicación de diversas estrategias como la formación de equipos heterogéneos, el uso de dinámicas grupales y la integración de TIC para facilitar la colaboración. La evaluación de los resultados se llevó a cabo mediante la observación directa, el análisis de productos grupales y la aplicación de instrumentos de evaluación como rúbricas y encuestas de percepción.

Los hallazgos obtenidos sugieren que la implementación de estrategias colaborativas tuvo un impacto positivo en la convivencia escolar y el desempeño académico de los estudiantes. Se observó un incremento en la participación, una mejor organización en la realización de actividades y un fortalecimiento en la comunicación entre pares. No obstante, también se identificaron áreas de oportunidad, como la necesidad de mayor seguimiento y acompañamiento docente para consolidar las habilidades colaborativas a largo plazo.

En conclusión, este artículo expone la relevancia del aprendizaje colaborativo como estrategia para mejorar la convivencia y el rendimiento escolar en educación primaria. Se presentan los fundamentos teóricos, la metodología aplicada y los principales resultados obtenidos, con el propósito de contribuir al debate sobre la importancia de la cooperación en los entornos educativos. A partir de estos hallazgos, se sugieren futuras líneas de investigación que profundicen en la implementación de metodologías colaborativas en distintos niveles educativos y contextos socioculturales.

## Desarrollo

El presente artículo expone de manera detallada el proceso metodológico, los hallazgos y la reflexión crítica sobre la implementación del aprendizaje colaborativo en un grupo de sexto grado de primaria. A continuación, se presenta la metodología utilizada, el tipo de investigación, el diseño, la población de estudio, las técnicas de recolección de datos, así como los resultados obtenidos y su análisis.

Desde hace más de una década, la inadecuada relación entre los estudiantes y la disciplina escolar vienen siendo un fenómeno que preocupa tanto al profesorado como a los responsables de la administración educativa e incluso a padres de familia. La preocupación surge por la frecuencia con la que suceden hechos que alteran y rompen la buena armonía y convivencia en las aulas y centros educativos y por la dificultad de encontrar soluciones idóneas y eficaces para superar el problema.

Cada vez es más notoria la falta de tolerancia entre los estudiantes, la mala competencia, que ocasiona una negativa individualidad y aislamiento. Es un problema que se ha ido engrandeciendo con el correr del tiempo y se ha vuelto preocupante. Nadie debe ignorar que este hecho no surge como fenómeno típicamente escolar, ni se puede considerar como aislado del cambio que las relaciones sociales y familiares han experimentado en general durante los últimos decenios en todo el mundo. Estamos afirmando que, si han cambiado las relaciones sociales, también han cambiado las relaciones escolares, pero se podría decir que de una forma negativa en cuanto a la socialización.

La institución educativa debe sentar las bases de unas reglas y normas que faciliten el bien común al cual todo miembro del grupo debe adherirse. Establecer metas en común, que beneficien a todos, y que para lograrlo todos se hagan responsables de

conseguirlo. La buena armonía, socialización, la convivencia, el respeto y la disciplina escolar son elementos necesarios para conseguir los fines y objetivos de la educación integral. Casamayor (2013) menciona que:

El aprendizaje colaborativo permite a los estudiantes desarrollar competencias transversales necesarias para el desarrollo profesional, como son la planificación del tiempo, la comunicación, la solución de problemas y la toma de decisiones; además, pueden fomentar la capacidad innovadora y creativa, en definitiva, potenciar una mayor profundidad en el aprendizaje (p.74).

El aprendizaje colaborativo exige tener metas comunes, responsabilidades individuales e igualdad de oportunidades. Las metas grupales son estímulos dentro del aprendizaje colaborativo que facilitan crear un espíritu de equipo y alientan a los estudiantes a ayudarse entre sí.

Actualmente, la educación considera al trabajo de grupo colaborativo como un ingrediente esencial en todas las actividades de enseñanza-aprendizaje. Muchos autores están dando prioridad a la inteligencia social, al papel del sentimiento y la afectividad en la actividad mental. Esta perspectiva considera que la cualidad de la especie humana no es la capacidad de comprender, sino la constante capacidad de interpretación del contenido de las ideas de otros, manifestada de diferentes formas: palabras, acciones y producciones. Esta capacidad permite aprender de otros y comprender sus propias ideas, comprender una mente ajena y comprenderse así mismo en el interior de esa capacidad.

Las habilidades que se desarrollan en el trabajo colaborativo, según Bonals (2010) citado por Torrego (2015), son: interdependencia positiva: donde toman conciencia de que no pueden tener éxito a menos que todos los miembros del equipo aprendan; interacción personal: se refiere a la relación que se establece entre los alumnos con el objetivo a realizar; responsabilidad personal: se refiere

a la disposición de los alumnos para aportar sus habilidades y recursos en el desarrollo de una actividad para el aprendizaje personal y el éxito de su equipo. Habilidades interpersonales: es el desarrollo de habilidades sociales y se propicia al resolver conflictos en forma positiva, desarrollando una comunicación clara y directa, aceptar al equipo y ser aceptado por sus compañeros, proporcionar apoyo a todos los miembros del grupo y resolver problemas en conjunto.

Con lo que respecta a la evaluación del trabajo colaborativo es imprescindible y se sugiere como menciona Ferreiro (2013): se empleen modalidades de autoevaluación, coevaluación y hetero evaluación, utilizando una serie de criterios determinados: asistencia, participación, desempeño, considerando rangos para cada criterio, establecidos en una rúbrica, la cual se elabora de acuerdo con los propósitos planteados. Considerar también la temporalización, función y el normotipo de la evaluación, con el fin de tener una evaluación más integral (p.95).

La investigación se enmarcó en un enfoque cualitativo con un diseño de investigación-acción, ya que permitió intervenir directamente en el proceso educativo para analizar los efectos de la implementación de estrategias colaborativas en el aula (Elliott, 1993). Este enfoque es pertinente cuando se busca generar cambios en la práctica educativa mediante una reflexión continua y un ajuste progresivo de las estrategias aplicadas.

El estudio se desarrolló bajo un diseño de investigación-acción, en el cual se implementaron estrategias didácticas colaborativas en ciclos iterativos, permitiendo evaluar y ajustar las prácticas pedagógicas en función de los resultados obtenidos (Kemmis & McTaggart, 2000). La investigación se centró en la observación directa de las interacciones en el aula y en la recopilación de percepciones de los estudiantes mediante cuestionarios y entrevistas semiestructuradas.

La investigación se llevó a cabo en un grupo de sexto grado de primaria conformado por 25 estudiantes, de los cuales 14 eran mujeres y 11 hombres, en una escuela pública de Cancún, Quintana Roo. La selección de la población se realizó de manera intencional, considerando la necesidad de fortalecer las habilidades de trabajo colaborativo dentro del aula.

El grupo de sexto grado, grupo B, está compuesto por 25 estudiantes de edades entre 11 y 12 años. Este grupo se caracteriza por un alto nivel de energía y entusiasmo, pero también por una marcada competitividad, lo que genera tensiones durante las actividades grupales. Durante las observaciones realizadas, se identificaron dificultades en la distribución equitativa de tareas, la toma de decisiones consensuadas y la gestión de conflictos.

Los estilos de aprendizaje predominantes son: visual, varios alumnos prefieren diagramas, mapas y recursos gráficos para comprender conceptos. Kinestésicos: algunos muestran inclinación por actividades prácticas y manipulativas, como experimentos y proyectos manuales. Auditivo: un grupo menor responde bien a explicaciones verbales y actividades basadas en el diálogo.

Esta diversidad, aunque enriquecedora, ha sido difícil de canalizar en dinámicas colaborativas efectivas. Según Johnson y Johnson (2019), "la competitividad en el aula puede ser un obstáculo significativo para el aprendizaje colaborativo, ya que fomenta actitudes individualistas y dificulta la construcción de interdependencia positiva" (p. 87). En este grupo, los estudiantes más competitivos tienden a monopolizar tareas, mientras que otros se retraen, lo que resulta en una participación desigual.

Se utilizaron diversas técnicas para la recolección de datos, tales como: la observación directa: se documentaron las interacciones entre los estudiantes durante las actividades colaborativas. Cuestionarios y encuestas: se aplicaron

instrumentos para medir la percepción de los alumnos sobre el trabajo en equipo antes y después de la intervención. Entrevistas semiestructuradas: se realizaron entrevistas con los docentes y estudiantes para evaluar el impacto del proyecto.

Las estrategias implementadas en el proyecto se basaron en el aprendizaje colaborativo, el enfoque socio-constructivista y el uso de herramientas didácticas que fomenten la participación equitativa de todos los estudiantes. Entre ellas se incluyen:

- a) Trabajo en equipos heterogéneos: se conformaron equipos de trabajo considerando la diversidad de habilidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes, con el propósito de fomentar la inclusión y el aprendizaje entre pares.
- b) Aprendizaje basado en proyectos (ABP): se desarrollaron proyectos interdisciplinarios donde los estudiantes deban resolver problemas o retos en conjunto, permitiendo la aplicación de conocimientos de manera significativa.
- c) Técnicas de dinámicas grupales: se emplearon actividades como el "rompecabezas de Aronson", "tormenta de ideas", "debates colaborativos" y "roles rotativos" para fortalecer la comunicación y la cooperación entre los estudiantes.
- d) Uso de TIC para la colaboración: se utilizaron plataformas digitales y herramientas interactivas como documentos compartidos, foros de discusión y presentaciones colaborativas para potenciar la participación y el trabajo en equipo.
- e) Evaluación formativa y coevaluación: se implementaron instrumentos como listas de cotejo, rúbricas y diarios de reflexión para que los estudiantes valoren su desempeño y el de sus compañeros de manera crítica y constructiva.

- f) Capacitación docente y sensibilización: se organizaron sesiones de formación y acompañamiento para los docentes involucrados, con el fin de fortalecer sus estrategias de mediación y su rol como facilitadores del aprendizaje colaborativo.

Las acciones específicas para desarrollar en el aula están distribuidas en diferentes fases del proyecto, alineadas con el cronograma de actividades previamente establecido. La implementación de estas estrategias permitió una participación activa de los estudiantes del sexto grado, grupo B, promoviendo un ambiente de aprendizaje colaborativo y significativo. Asimismo, se fomentó la autonomía, la resolución de problemas en equipo y el desarrollo de habilidades socioemocionales esenciales para su formación integral.

A lo largo de la implementación del proyecto, se observó un cambio significativo en la actitud de los estudiantes hacia el trabajo en equipo. Se identificaron los siguientes hallazgos clave:

- Mayor participación: se evidenció un incremento en la disposición de los alumnos para colaborar con sus compañeros.
- Mejora en la comunicación: los estudiantes aprendieron a expresar sus ideas de manera más clara y a escuchar activamente a sus compañeros.
- Aumento en la resolución conjunta de problemas: se fortaleció la capacidad de los alumnos para resolver conflictos y tomar decisiones en grupo.
- Desarrollo de la autonomía: se observó un mayor grado de iniciativa en la organización de las tareas escolares.

Para la evaluación del proceso, se diseñaron instrumentos como listas de cotejo, rúbricas, diarios de aprendizaje y registros anecdóticos. Según Tobón (2013), el uso de rúbricas facilita una evaluación formativa, brindando retroalimentación constante a los estudiantes y promoviendo su autorregulación en el aprendizaje. Las listas de cotejo permitieron monitorear la participación de los alumnos en

actividades colaborativas y la adquisición de habilidades específicas. Los diarios de aprendizaje sirvieron para que los estudiantes reflexionen sobre su propio proceso y detecten áreas de mejora. Por su parte, los registros anecdóticos se utilizaron para documentar situaciones relevantes dentro del aula que influyen en la dinámica colaborativa.

Asimismo, se implementaron cuestionarios de percepción y encuestas dirigidas a los alumnos y docentes con el objetivo de evaluar la efectividad de las estrategias aplicadas. Estos instrumentos permitieron realizar ajustes en la intervención de acuerdo con las necesidades detectadas, asegurando una mejora continua en el desarrollo del trabajo colaborativo dentro del aula.

La evaluación del proyecto de intervención se estructura en tres fases fundamentales: instalación, ejecución y consolidación. Cada una de estas etapas permite analizar el impacto de las estrategias implementadas y la mejora en la colaboración entre los estudiantes.

### **Instalación**

En esta primera etapa, se realizó un diagnóstico inicial para identificar las problemáticas en el trabajo colaborativo dentro del aula. Se aplicaron encuestas y observaciones estructuradas para conocer la percepción de los estudiantes sobre su relación con sus compañeros, su capacidad de organización y la comunicación en el grupo. Además, se llevaron a cabo sesiones de sensibilización con los alumnos para explicar la importancia del trabajo en equipo y establecer normas de convivencia colaborativa.

Como parte de esta fase, también se diseñaron los materiales metodológicos y se capacitó a los docentes involucrados en el proyecto. La conformación de equipos heterogéneos se realizó con base en criterios de diversidad de habilidades y estilos de aprendizaje, garantizando la inclusión y la equidad en la participación.

## Ejecución

Durante esta fase, se implementaron las siete actividades propuestas en el cronograma, cada una con un propósito específico para fortalecer el trabajo colaborativo. Se describen a continuación:

Dinámica de integración grupal: se llevó a cabo una actividad lúdica para fortalecer la confianza entre los estudiantes y generar un ambiente propicio para la colaboración. Se observó un aumento en la disposición de los alumnos para interactuar con compañeros con quienes normalmente no trabajaban.

Creación de normas grupales: mediante una lluvia de ideas y una discusión guiada, los estudiantes establecieron reglas para el trabajo colaborativo. Este ejercicio promovió la autorregulación y la toma de decisiones compartidas, alineadas con lo propuesto por Johnson y Johnson (1999) sobre interdependencia positiva.

Proyecto interdisciplinario en equipos: los estudiantes desarrollaron un proyecto que integraba conocimientos de distintas áreas. Se evaluó su desempeño mediante rúbricas y listas de cotejo, observándose mejoras en la comunicación y en la distribución equitativa de tareas.

Uso de TIC para la colaboración: se implementaron plataformas digitales para la construcción colectiva del conocimiento. Se analizó el nivel de participación mediante registros de actividad en los documentos compartidos, identificándose un incremento en la interacción académica.

Dinámica del rompecabezas de Aronson: se aplicó esta estrategia para fomentar la cooperación y el aprendizaje entre pares. Se observó una mejora significativa en la responsabilidad individual y en la integración de la información adquirida.

Taller de resolución de conflictos: se impartieron sesiones sobre estrategias para manejar desacuerdos en el trabajo colaborativo. A través de la observación, se registró una disminución en los conflictos durante las actividades grupales.

Autoevaluación y coevaluación del desempeño grupal: los estudiantes reflexionaron sobre su participación mediante diarios de aprendizaje y encuestas de percepción. Esto permitió obtener datos cualitativos sobre la evolución de su capacidad de trabajo en equipo.

### **Consolidación**

Al concluir la implementación del proyecto, se aplicaron cuestionarios finales para medir su impacto en la dinámica grupal. Los resultados indicaron una mejora en la cohesión del grupo, una mayor disposición para el diálogo y una mejor organización en las actividades escolares. Además, los registros anecdóticos mostraron una reducción en los conflictos y un aumento en el compromiso de los estudiantes con su aprendizaje.

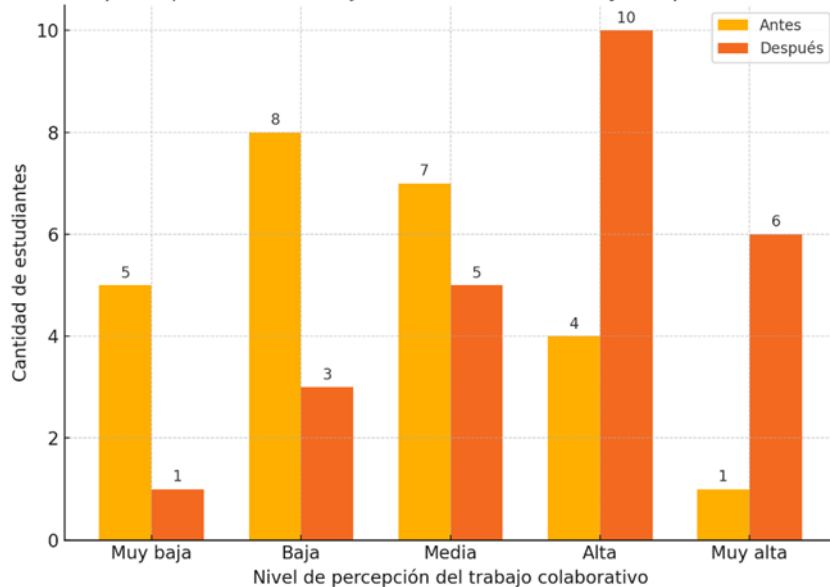
El análisis de las evidencias recolectadas permite afirmar que la intervención logró fomentar el trabajo colaborativo en el aula, alineándose con la teoría del aprendizaje socio-constructivista de Vygotsky (1978) y el modelo de aprendizaje cooperativo propuesto por Slavin (1995). Sin embargo, se identificaron áreas de oportunidad, como la necesidad de fortalecer la autonomía en algunos estudiantes y mejorar la gestión del tiempo en los proyectos grupales.

El proyecto demostró que la implementación de estrategias estructuradas para fomentar el trabajo colaborativo genera cambios positivos en la dinámica del aula y en el aprendizaje de los estudiantes. La combinación de actividades lúdicas, metodologías activas y herramientas tecnológicas resultó efectiva para mejorar la interacción entre los alumnos y promover su desarrollo socioemocional. Para futuras implementaciones, se sugiere profundizar en estrategias de autorregulación y motivación intrínseca, con el objetivo de consolidar una cultura de colaboración sostenible en el tiempo.

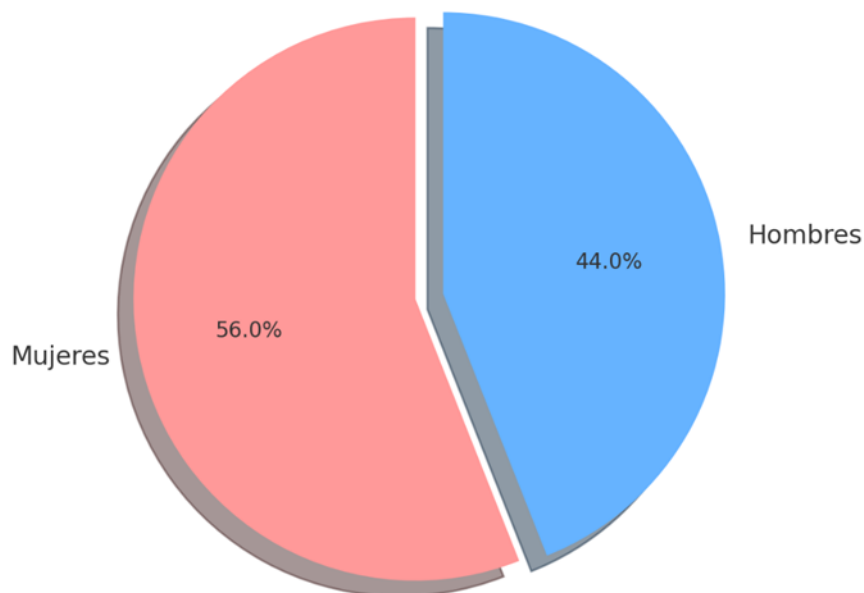
El análisis de los resultados respalda la teoría del aprendizaje socio-constructivista de Vygotsky (1978), ya que confirma que la interacción social es un factor clave en

el proceso de aprendizaje. Además, los hallazgos coinciden con estudios previos que destacan la efectividad del aprendizaje cooperativo en la mejora del rendimiento académico y la convivencia escolar (Slavin, 2021).

Mejora en la percepción del trabajo colaborativo antes y después de la intervención



Distribución de la población de estudio por género



| Pregunta                                                                    | Sí (%) | No (%) |
|-----------------------------------------------------------------------------|--------|--------|
| ¿Te sientes más cómodo trabajando en equipo después de la intervención?     | 85     | 15     |
| ¿Consideras que mejoró la comunicación con tus compañeros?                  | 90     | 10     |
| ¿Crees que ahora puedes resolver problemas en grupo de manera más efectiva? | 80     | 20     |
| ¿Sientes que el trabajo colaborativo ha ayudado en tu aprendizaje?          | 88     | 12     |

## Cierre

El presente estudio confirma que el aprendizaje colaborativo es un enfoque pedagógico altamente efectivo para fortalecer la convivencia escolar y mejorar el rendimiento académico en educación primaria. La implementación de estrategias colaborativas no solo promovió una mayor interacción entre los estudiantes, sino que también facilitó el desarrollo de habilidades comunicativas, organizativas y de resolución de problemas.

Estos hallazgos coinciden con la teoría del aprendizaje socio-constructivista de Vygotsky (1978) y con el aprendizaje cooperativo propuesto por Johnson y Johnson (2019), que destacan la importancia de la interdependencia positiva y la participación equitativa en entornos educativos. No obstante, se identificó la necesidad de un seguimiento continuo para garantizar la consolidación de estas prácticas a largo plazo. Los resultados obtenidos sugieren que estrategias bien estructuradas pueden fortalecer la construcción del conocimiento colectivo y mejorar las habilidades socioemocionales de los estudiantes.

Entre los hallazgos más relevantes, se identificó que la metodología basada en el aprendizaje colaborativo permitió que los alumnos asumieran roles activos en su proceso de aprendizaje, desarrollando habilidades como la empatía, la escucha activa y la toma de decisiones en equipo. La combinación de estrategias lúdicas, el uso de TIC y las técnicas de trabajo en grupo resultaron clave para generar un ambiente de aprendizaje motivador y participativo.

Sin embargo, el proyecto también evidenció algunas áreas de oportunidad. Si bien la mayoría de los estudiantes mostró una mejora en su disposición para colaborar, algunos presentaron dificultades en la autorregulación y en la gestión del tiempo durante las actividades en equipo. Esto sugiere la necesidad de reforzar estrategias que promuevan la autonomía y la responsabilidad individual dentro del trabajo colaborativo.

Asimismo, se recomienda que futuras intervenciones incorporen mecanismos de seguimiento y retroalimentación más detallados, con el objetivo de evaluar de manera más precisa la evolución del aprendizaje colaborativo. También sería conveniente fortalecer la formación docente en metodologías activas, asegurando que los maestros cuenten con las herramientas necesarias para guiar y mediar eficazmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En conclusión, el fomento del trabajo colaborativo ha demostrado ser una estrategia efectiva para mejorar la dinámica grupal y potenciar el aprendizaje en el aula. La implementación de este proyecto no solo ha beneficiado el desempeño académico de los estudiantes, sino que también ha fortalecido su desarrollo personal y social. Para consolidar estos avances, es fundamental continuar promoviendo espacios de colaboración, reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y adaptar las estrategias a las necesidades específicas de cada grupo escolar.

## Referencias

- Álvarez, J. (2018). *Estrategias didácticas para el aprendizaje colaborativo en educación primaria*. Editorial Académica Española.
- Dillenbourg, P. (2016). *The evolution of research on collaborative learning*. Springer.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Fernández, I., & Sánchez, M. (2020). Trabajo cooperativo y desarrollo de habilidades socioemocionales en la educación básica. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2019). *Cooperative learning: The power of positive interdependence*. Interaction Book Company.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. Kagan Publishing.

- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2000). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 567-605). SAGE Publications.
- Martínez, C. (2021). *El aprendizaje colaborativo en la educación primaria: Estrategias y desafíos*. Editorial Trillas.
- Slavin, R. E. (2021). *Aprendizaje cooperativo y rendimiento académico: Evidencias y aplicaciones*. Ediciones Morata.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.



RIE  MX

REVISTA INSPIRACIÓN EDUCATIVA MÉXICO



<http://revistainspiracioneducativa.com>