

EDUCACIÓN

# El diagnóstico como punto de partida de los proyectos educativos

Emilia Cristina González-Machado  
Jesús Adolfo Soto Curiel  
Coordinadores

Ernesto Israel Santillán-Anguiano  
Prologuista

AM  
EDITORES





# El diagnóstico como punto de partida de los proyectos educativos

Emilia Cristina González-Machado  
Jesús Adolfo Soto Curiel  
Coordinadores

Ernesto Israel Santillán-Anguiano  
Prologuista





CONACYT  
Registro Nacional de Instituciones  
y Empresas Científicas y Tecnológicas  
Registro: 1900555

## **El diagnóstico como punto de partida de los proyectos educativos**

© Emilia Cristina González-Machado

© Jesús Adolfo Soto Curiel

### **Dirección del proyecto**

Eduardo Licea Sánchez

### **Coordinación del proyecto**

Vanesa Alejandra Vázquez Fuentes

### **Preprensa**

Víctor Hugo Flores Hernández

### **Corrección de estilo**

Dámaris Berenice Vera Zamora

### **Primera edición 2023**

© D.R. 2023 Emilia Cristina González-Machado y Jesús Adolfo Soto Curiel

Universidad Autónoma de Baja California

ISBN: 978-607-607-825-9

AM Editores

ISBN: 978-607-437-630-2

© D.R. © CLAVE Editorial

Av. Javier Barros Sierra 540, torre I, piso 5, oficina 5007

Col. Lomas de Santa Fe, C.P. 01210, CDMX.

[www.ameditores.com](http://www.ameditores.com)

Tel. (55) 5258 0279 (0280)

[ame@ameditores.mx](mailto:ame@ameditores.mx)

[coediciones@ameditores.mx](mailto:coediciones@ameditores.mx)

[www.ameditores.com](http://www.ameditores.com)

Las opiniones y puntos de vista expresados en la presente obra son responsabilidad única y exclusiva de su autor y no necesariamente representan las posiciones u opiniones de la editorial, y las de sus integrantes.

Ninguna parte de este libro puede ser reproducida, archivada o transmitida en forma alguna o mediante cualquier sistema, ya sea electrónico, mecánico o de fotorreproducción, sin la previa autorización de los editores.

El libro fue dictaminado positivamente por pares académicos mediante el sistema doble ciego para su publicación y fue sometido a un proceso de identificación de coincidencias mediante el Software iThenticate.

Las características de esta publicación son propiedad de la Universidad Autónoma de Baja California <http://www.uabc.mx/>

Hecho en México.



**Universidad Autónoma de Baja California**

**Dr. Luis Enrique Palafox Maestre**  
**Rector**

**Dr. Joaquín Caso Niebla**  
**Secretario general**

**Dra. Lus Mercedes López Acuña**  
**Vicerrectora Campus Ensenada**

**Dr. Jesús Adolfo Soto Curiel**  
**Vicerrector Campus Mexicali**

**Dra. Haydeé Gómez Llanos Juárez**  
**Vicerrectora Campus Tijuana**



# Índice

Prólogo	11
Capítulo 1	15
Nociones del diagnóstico en los proyectos socioeducativos. Aportaciones desde un enfoque participativo <i>Emilia Cristina González Machado</i> <i>Ernesto Israel Santillán-Anguiano</i>	
Capítulo 2	29
Bibliotecas escolares y promoción de comprensión lectora para mejorar el rendimiento escolar en educación básica <i>Noemi Adilene Valdez Neri</i>	
Capítulo 3	47
Necesidades y definiciones conceptuales en torno a la promoción lectora en jóvenes de educación media superior <i>Brenda Dominga Medina Beltrán</i>	
Capítulo 4	59
Estrategias didácticas para el aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes de educación primaria <i>Juan Antonio Medina Cruz</i>	
Capítulo 5	71
¿Enseñar matemáticas es una tarea difícil? <i>Berenice Judith Ayala Martínez</i> <i>Maria Maklakova</i> <i>Mario García Salazar</i>	

<b>Capítulo 6</b>	91
<b>Didáctica de la historia: el uso de videos digitales para promover aprendizajes significativos en estudiantes de bachillerato</b>	
<i>Jorge Raúl Ramírez Domínguez</i>	
<i>Karla Lariza Parra Encinas</i>	
<i>Juan Carlos Castellanos Ramírez</i>	
<b>Capítulo 7</b>	109
<b>Conocimientos y habilidades investigativas en el COBACH plantel Mexicali</b>	
<i>Beatriz Esther López Carmona</i>	
<i>Fausto Medina Esparza</i>	
<b>Capítulo 8</b>	125
<b>La participación infantil para construcción de escuelas inclusivas desde el enfoque por capacidades</b>	
<i>Denys Serrano Arenas</i>	
<i>Luis Manuel Pérez Galván</i>	
<b>Capítulo 9</b>	139
<b>Dimensión normativa y responsabilidad social universitaria en proyectos de intervención comunitaria con grupos vulnerados</b>	
<i>Claudia Salinas Boldo</i>	
<i>Pedro Antonio Be Ramírez</i>	
<b>Semblanza de los autores</b>	153







# Prólogo

*Ernesto Israel Santillán-Anguiano<sup>1</sup>*

Para Espinoza (2018) el diagnóstico desde su origen etimológico griego (*dia*, “a través de”, y *gignosco*, “conocer”) implica un tipo de conocimiento que se adquiere de forma indirecta, por lo que es considerado una aproximación a lo que pretende conocerse. Específicamente en el campo educativo, el diagnóstico cubre una gama amplia de fenómenos y actividades tanto de instituciones como de sujetos o grupos. En términos generales, el diagnóstico educativo es útil para generar información y consecuentemente tomar decisiones, por lo que en ese sentido cobra especial importancia el papel del contexto. Por ello, durante la dinámica de la investigación educativa, es importante incluir en el diagnóstico al elemento epistemológico para así incorporarlo de lleno al proceso metodológico (Arriaga, 2015).

En el caso de la investigación-acción, el llamado diagnóstico participativo se entiende como la posibilidad de construir respuestas a las necesidades del contexto (Folgueiras-Bertomeu, & Sabariego-Puig, 2018). En el mismo sentido, cuando se refiere al trabajo comunitario el diagnóstico se asume como una estrategia que tiene el objetivo de conocer el contexto real; se intenta con ello obtener información sobre el o los problemas que vive la comunidad, por lo que el diagnóstico termina incorporando una visión sistémica del contexto (Lamus-García & Lamus-García, 2021). Desde un punto de vista sociológico, el diagnóstico pretende ser una iniciativa que proporciona un conocimiento más elaborado de las condiciones sociales que se problematizan y las cuales se busca modificar mediante un proceso de intervención (Cuellar, 2014).

De esta forma el diagnóstico educativo se convierte en la vía para que investigadores accedan a la realidad mediante el descubrimiento y no mediante la justificación falsacionista derivada del método popperiano. La idea inmersa en el diagnóstico educativo no busca la demostración/negación de una hipótesis, sino la búsqueda de soluciones o mejoras de los procesos educativos (Marí, 2007). Por ello, desde una visión epistémica y metodológica, el diagnóstico educativo mantiene un respaldo de validez y confiabilidad, las cuales se manifiestan al momento de descubrir, comprender y orientar los alcances de la intervención en el contexto (Coronado, 2020).

El presente libro da cabida a nueve textos de distintos proyectos de investigación e intervención, los cuales se enmarcan en el trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes de la tercera generación del programa de la Maestría en Educación, adscrito a la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California. En el primer texto que integra esta obra colectiva, González-Machado y Santillán-Anguiano inician su trabajo cuestionando sobre los límites semánticos y pragmáticos del diagnóstico. A partir de una revisión de literatura hacen un acercamiento al concepto en cuestión.

---

<sup>1</sup> Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa Universidad Autónoma de Baja California.  
<https://orcid.org/0000-0001-5954-8175>

Una vez que lo definen desde la educación social y comunitaria, identifican y describen las acepciones desde un posicionamiento crítico, encontrando que el diagnóstico con enfoque contextual puede ser relevante como herramienta en los proyectos socioeducativos desde perspectivas participativas, ya que propicia la corresponsabilidad, el diálogo y la reflexión entre las personas involucradas en el acto educativo.

En el segundo capítulo, Noemi Adilene Valdez Neri presenta “Bibliotecas escolares y promoción de comprensión lectora para mejorar el rendimiento escolar en educación básica”, donde describe una serie de categorías teóricas asociadas a la promoción de la comprensión lectora. El trabajo es un diagnóstico de la literatura asociada al papel de la biblioteca escolar en el desarrollo de habilidades comunicativas y del lenguaje. En él reportan los aportes en el rendimiento académico para reflexionar sobre la importancia de la biblioteca escolar como espacio de apoyo pedagógico y cultural.

En el tercer capítulo, “Necesidades y definiciones conceptuales en torno a la promoción lectora en jóvenes de educación media superior”, Brenda Dominga Medina Beltrán describe y analiza distintas estrategias metacognitivas para promover y facilitar la lectura en jóvenes de educación media superior. A través de distintos géneros literarios, se identifican los problemas que expresa la comunidad estudiantil en el área de comprensión lectora y se analizan las habilidades con las que cuenta en el área de lenguaje y comunicación. Para ello la autora realizó un estudio de tipo documental. De acuerdo con la búsqueda documental logró identificar la relevancia de la lectura en el ser humano, al ser considerada una práctica que permite desarrollar habilidades básicas para el desarrollo cognitivo y metacognitivo; además, entre los resultados, se presentan diferentes estudios, los cuales indican que las estrategias metacognitivas generan un impacto positivo en los jóvenes de educación media superior, el cual enfatiza el trabajo en pares y la lectura por placer como estrategias para el fomento de la lectura.

“Estrategias didácticas para el aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes de educación primaria”, es el título del cuarto texto, el cual presenta Juan Antonio Medina Cruz. El autor establece que el propósito de su trabajo es identificar la importancia del desarrollo y la implementación de las estrategias didácticas para la construcción de la conciencia fonológica y lectoescritura en estudiantes de educación primaria. El autor realizó una revisión de literatura para conceptualizar y profundizar en las características de dichos elementos. Como resultado, Juan Antonio Medina hace énfasis en el desarrollo de la conciencia fonológica y la lectoescritura y cómo estas permiten al estudiante conocer, entender y relacionarse efectivamente con el entorno que lo rodea y, además, propician la construcción de conocimientos con mayor complejidad, entendiendo los contenidos curriculares como herramientas para la solución de problemas reales. Uno de los aportes interesantes que hace el autor es la utilización de estrategias didácticas que despierten la motivación y el gusto por las actividades lectoescritoras.

Berenice Judith Ayala Martínez, Maria Maklakova y Mario García Salazar presentan la quinta parte del libro, la cual titulan “¿Enseñar matemáticas es una tarea difícil?”. En ella proponen que la enseñanza de las matemáticas forma parte de un tema de trascendencia, ya que engloba procesos, métodos y estrategias para lograr aprendizajes significativos. Los autores asumen que el instruir en el pensamiento matemático es un gran reto al que se han enfrentado diversos sistemas

educativos del mundo; por ello, es relevante fomentar el uso de las operaciones aritméticas en la educación básica, debido a que se crean las bases cognitivas y de habilidades necesarias que se requieren en el desarrollo académico y personal. Para los autores es de suma importancia que la investigación promueva la praxis para realizar propuestas metodológicas específicas que pudieran impactar en políticas educativas.

En el texto titulado “Didáctica de la historia: el uso de videos digitales para promover aprendizajes significativos en estudiantes de bachillerato” Jorge Raúl Ramírez Domínguez, Karla Lariza Parra Encinas y Juan Carlos Castellanos Ramírez, asumen que enseñar Historia en niveles educativos básicos de forma atractiva e interesante para las y los estudiantes se ha convertido en desafío. En el capítulo los autores comparten la experiencia de intervención lograda a través de un proyecto de investigación-acción participativa, sobre la didáctica de la historia y su relación particular con el uso de videos digitales para promover aprendizajes significativos en estudiantes de bachillerato.

Beatriz Esther López Camarena y Fausto Medina Esparza escriben el séptimo capítulo bajo el título “Conocimientos y habilidades investigativas en el COBACH Plantel Mexicali”. Como lo menciona el título, los autores buscan identificar las competencias de investigación de estudiantes de bachillerato a través del Modelo Lart. Para su análisis elaboran un instrumento conformado por dos escalas que indagan sobre conocimientos y habilidades investigativas, cuyas respuestas fueron analizadas a la luz de los requerimientos de la asignatura de metodologías de la investigación del centro educativo.

La octava parte del libro corre a cargo de Denys Serrano Arenas y Luis Manuel Pérez Galván con el capítulo “La participación infantil para construcción de escuelas inclusivas desde el enfoque por capacidades”. A partir de una revisión literaria sobre la construcción de entornos educativos justos, enfatizan la atención en el enfoque por capacidades, visto como un mecanismo de promoción de la libertad, igualdad y dignidad. Serrano Arenas y Pérez Galván analizan los factores relacionados con la construcción de escuelas inclusivas e identifican las barreras e impulsores que promueven la construcción de entornos escolares inclusivos y justos.

En el último capítulo, denominado “Dimensión normativa y responsabilidad social universitaria en proyectos de intervención comunitaria con grupos vulnerados”, Claudia Salinas Boldo y Pedro Antonio Be Ramírez brindan un análisis de la dimensión normativa en el marco teórico de los proyectos de intervención. La dimensión normativa cobra especial importancia para los autores al momento de construir la justificación política, la fundamentación ética y la responsabilidad social universitaria. Al mismo tiempo consideran que la intervención debe desarrollarse con un sentido comunitario, a través de diseños metodológicos participativos, horizontales, éticos. Los autores analizan la forma en que la justificación política se vincula con la dimensión ética de los proyectos de intervención con comunidades vulneradas.

Finalmente, “El diagnóstico como punto de partida de los proyectos educativos”, es un texto que busca presentar a los lectores alternativas asociadas a proyectos educativos. Estudiantes y docentes de posgrado que intervienen en el campo de la educación, desde distintas aproximaciones, a lo largo de cada uno de los capítulos, ejemplifican la aplicación del análisis del estado en cuestión. En diversos contextos, el diagnóstico es una herramienta básica en los proyectos de investigación

educativa. De las múltiples experiencias presentadas en esta obra colectiva, se puede identificar que el concepto de diagnóstico educativo debe resignificarse como un elemento de mayor alcance y amplitud que el asociado exclusivamente al contexto escolar. De la misma forma, debe transitar hacia una perspectiva crítica, evitando retomar consideraciones basadas en la deficiencia y carencia, en pos de una visión sustentada en propuestas como posibilidades de transformación.

## Referencias

Arriaga, M. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas*, 3(31), 63-74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478047207007>

Coronado Hijón, A. (2020). El diagnóstico en la acción educativa participativa. En E. López Meneses, D. Cobos Sanchiz, L. Molina García, A. Jaén Martínez & A. H. Martín Padilla (Eds.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 380-385). Octaedro.

Cuéllar, J. (2014). *Guía de diagnósticos participativos y desarrollo de base*. Corporación RedEAmérica. [http://municipal.cegesti.org/manuales/download\\_guia\\_diagnosticos\\_desarrollo\\_base/guia\\_diagnosticos\\_desarrollo\\_base.pdf](http://municipal.cegesti.org/manuales/download_guia_diagnosticos_desarrollo_base/guia_diagnosticos_desarrollo_base.pdf)

Espinoza, E. (2018). Diagnóstico de la implementación del principio de la interdisciplinariedad. *Conrado*, 14(62), 195-204. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442018000200032&lng=es&tlng=en](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000200032&lng=es&tlng=en)

Folgueiras-Bertomeu, P. & Sabariego-Puig, M. (2018). Investigación-acción participativa. El diseño de un diagnóstico participativo. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 11(1), 16-25. <http://doi.org/10.1344/reire2018.11.119047>

Lamus-García, T. & Lamus-García, R. (2021). El diagnóstico comunitario en la investigación acción. *Dominio de las Ciencias*, 7(2), 219-233. DOI: <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i2.1792>

Marí, R. (2007). Propuesta de un modelo de diagnóstico en educación. *Bordón*, 59(4), 611-626. <http://148.202.167.116:8080/xmlui/handle/123456789/2710>

# Capítulo 1

## Nociones del diagnóstico en los proyectos socioeducativos.

### Aportaciones desde un enfoque participativo

*Emilia Cristina González-Machado<sup>1</sup>*

*Ernesto Israel Santillán-Anguiano<sup>2</sup>*

*Pensar es un acto. Sentir es un hecho.*

*Los dos juntos son yo que escribo lo que estoy escribiendo*

*Clarice Lispector. La hora de la estrella*

#### Resumen

El objetivo de este capítulo del libro es definir y describir las características del diagnóstico en los proyectos socioeducativos desde metodologías participativas, a partir de la revisión de literatura. El documento lo organizamos en seis secciones: en la primera, hacemos un análisis introductorio que intenta acercarse al tema del diagnóstico desde una reflexión sociocrítica. En el segundo apartado, compartimos una nota metodológica sobre la revisión de literatura, un procedimiento que sintetiza aquellos resultados de investigaciones, estableciendo criterios sistemáticos y críticos que orienten sobre las nociones del diagnóstico y las fases para llevarlo a cabo; con el propósito de analizar y comprender un problema específico en el ámbito de la educación. En la tercera sección, describimos diferentes nociones de diagnóstico que permean en el campo educativo, nos desmarcamos de las acepciones asociadas a una perspectiva tecnocrática, concretando en los diagnósticos educativos desde el análisis contextual. En la cuarta parte, enunciarnos distintos modelos de diagnóstico, haciendo hincapié en aquellos que resaltan la atención de necesidades socioeducativas. El quinto apartado versa sobre el papel del diagnóstico en los proyectos socioeducativos, en especial sobre su utilidad como herramienta metodológica que permite a las comunidades generar un proceso de acción hacia el cambio. Finalmente, dedicamos un apartado a las conclusiones donde reflexionamos sobre las posibilidades del desarrollo de diagnósticos participativos en los proyectos socioeducativos para generar procesos de transformación.

#### Palabras clave:

Proyectos socioeducativos, diagnósticos participativos, investigación-acción, investigación participativa, revisión de literatura.

---

<sup>1</sup> Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Autónoma de Baja California.

<https://orcid.org/0000-0002-9172-0956>

<sup>2</sup> Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa, Universidad Autónoma de Baja California.

## Introducción

En la práctica docente y educativa en la que nos desenvolvemos, orientamos e instamos al estudiantado —tanto en niveles de licenciatura como en posgrado— a diseñar planes y acciones para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje y transformar los espacios educativos de acuerdo con las necesidades identificadas. Esto nos remite al diseño de propuestas o proyectos de intervención educativa a propósito de diagnósticos educativos. Sin duda, es de gran valor transformar y/o incidir en la mejora educativa en general y en los procesos formativos, curriculares y de gestión educativa en particular; no obstante, a lo largo de estos años nos hemos preguntado sobre las orientaciones o adscripciones epistemológicas, ontológicas y metodológicas que influyen en las prácticas de diagnóstico e intervención educativa que promovemos desde el espacio escolar universitario.

Si bien, por cuestiones de espacio, en este texto no respondemos ni reflexionamos de manera profunda sobre estas dimensiones, tenemos el propósito de colocar sobre la mesa la importancia de cuestionarnos nuestra propia práctica y poner en duda los conocimientos que consideramos válidos, dada la complejidad, la urgencia de cambios y diversidad de realidades que nos atraviesan en estos tiempos como colectivo y sociedad. La demanda implícita en el texto es poner atención en las concepciones amplias de las prácticas educativas como procesos críticos y transformadores a partir de conocer y analizar sobre qué son y cómo se realizan los diagnósticos desde miradas de la educación social y comunitaria.

A propósito de la postura sociocrítica desde la cual desarrollamos esta aportación, retomamos el trabajo de Becerra & Moya (2010) para enunciar los aspectos que fundamentan la necesidad de adherirse, desde el campo de la educación, a esta perspectiva emancipadora: el papel transformador del docente, la relación entre la teoría y la práctica, considerar al conocimiento como algo dinámico y flexible, la función del diálogo y la reflexión como elementos clave en la construcción social de la verdad, la relación entre epistemología y metodología, el reconocimiento a la participación colectiva, así como la implicación-vínculo del sujeto conocido y el sujeto cognoscente en la construcción de conocimiento. Esto significa que conocer el territorio y estar en el territorio de la transformación educativa involucra adentrarse en un campo de conocimientos interdisciplinarios, donde la pluralidad es ineludible, para diseñar proyectos de manera reflexiva, crítica, sensible y pertinente a las demandas de fondo que manifiesta la sociedad; por ello, se requiere profundizar en diagnósticos basados en teorías y metodologías consistentes con las expresiones y necesidades sentidas por los grupos sociales. Lo anterior implica danzar entre el conocimiento práctico y teórico. Se requiere salir del escritorio, del gabinete, del espacio escolar —cerrado y reducido al saber hegemónico—, porque las necesidades educativas trascienden a la institución. Dicho de otro modo, las realidades educativas tienen una correspondencia con las condiciones sociales, políticas y culturales, por lo que se requiere de la interacción de diversos campos disciplinares para su implementación.

En este sentido, coincidimos con Rolando García (2006) en cuanto a la complejidad y diversidad de situaciones y fenómenos que nos interpela la realidad, por lo que dichos escenarios y contextos no pueden ser analizados de manera aislada, lo que dificulta abordajes desde una



disciplina en particular. Es entonces que apuntamos a perspectivas de corte crítico, propuestas educativas que tengan como objetivo transformar las realidades sociales, con las implicaciones de comprenderlas como una totalidad y complejidad, como lo son los diagnósticos participativos. En este tipo de aproximaciones, utilizadas para analizar las necesidades contextuales, son los grupos, colectivos y comunidades los protagonistas en la delimitación de sus objetivos; a partir de ejercicios de reflexión y diálogo, priorizan las demandas y necesidades sentidas por la comunidad educativa (Sabariego-Puig & Folgueiras Bertomeu, 2018).

Para continuar con el escrito, enseguida colocamos una nota metodológica sobre las revisiones de literatura, describimos el procedimiento para llevar a cabo el trabajo, a fin de responder la pregunta del estudio: ¿cómo se define el diagnóstico y cuáles son las etapas para realizarlo desde la perspectiva de la educación social comunitaria o socioeducativa?

A lo largo del texto, hacemos un recorrido de las definiciones de diagnóstico educativo, sustentamos la relevancia del análisis contextual del ámbito que se desea conocer. Además, enunciamos algunos modelos, subrayando los diagnósticos en los proyectos socioeducativos desde la perspectiva de la participación comunitaria. Finalmente, concluimos con definiciones puntuales del diagnóstico participativo en los proyectos socioeducativos como una propuesta de trabajo para transformar las propias prácticas educativas como mediadores de conocimiento.

### **Revisión de literatura: a modo de nota metodológica**

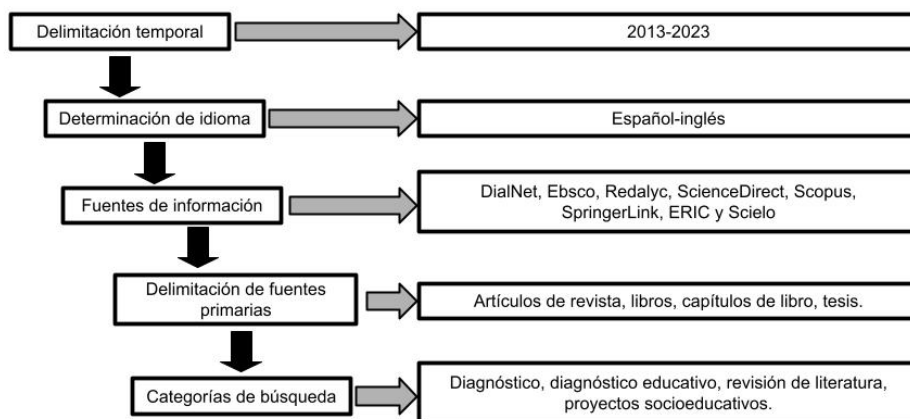
A través de las revisiones de literatura, se analiza y describe la información actual resultado de la investigación científica, se presenta el tema e intenta responder de manera sintetizada la pregunta que los autores han preparado para conocer el objeto de estudio, por lo que resume la evidencia sobre el tema. Con la revisión de la literatura, se busca una aproximación al conocimiento de un tema específico, y tiene como finalidad la identificación de los saberes, así como de los límites referentes al objeto de estudio (Guirao, 2015). La revisión de literatura corresponde a un estudio retrospectivo que contempla las etapas de: búsqueda, selección, análisis y síntesis de la información. Los criterios de inclusión de las revisiones deben ser pertinentes a la pregunta (Letelier, 2005). La búsqueda amplia de artículos incluye motores de búsqueda y bases de datos como: Google académico, Redalyc, Scielo, Eric, Dialnet, entre otras.

La revisión de literatura requiere el cumplimiento de criterios básicos, los cuales ayudan en la sistematización de la información. Lopera et al. (2021) proponen los siguientes: 1) delimitación temporal; 2) determinación del idioma; 3) fuentes de información: bases de datos; 4) delimitación de las fuentes primarias, y 5) categorías de búsqueda. En la Figura 2 puede identificarse el proceso:

La Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación ha sugerido una metodología para desarrollar revisiones bibliográficas sobre problemas educativos. En ella se inicia con la identificación de la literatura existente, después se determina la relevancia de las fuentes y por último, se elaboran reportes analíticos mediante un formato estandarizado. Esto permite de forma rápida identificar datos bibliográficos básicos, descriptores temáticos, fuentes de información

utilizadas, objetivos y contenidos, metodología y conclusiones de cada uno de los documentos revisados. Este tipo de metodología es la que normalmente se utiliza en las líneas de trabajo del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (López et al., 2013).

Figura 1. Criterios para la revisión de la literatura

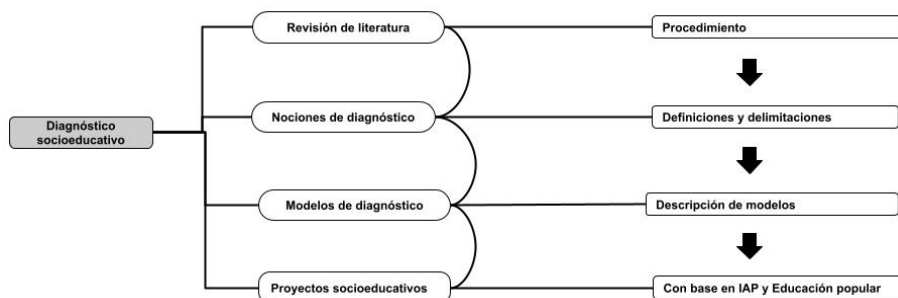


Nota: Elaboración propia con base en Lopera et al. (2021).

La revisión de literatura proporciona un esquema de trabajo ordenado, del cual pueden derivarse una serie de productos académicos. Para Codina (2018), los más importantes son: 1) tesis de maestría, 2) tesis doctorales, 3) memorias, 4) artículos y 5) revisiones bibliográficas. Para Linnenluecke et al. (2020) un paso importante en cualquier revisión de literatura requiere el análisis y síntesis de la evidencia disponible. En aquellas revisiones en las que solo se dispone de una cantidad limitada de estudios y no es posible realizar un metaanálisis, se puede considerar elaborar tablas que sintetizan los criterios. Por otro lado, en aquellos casos donde se tiene acceso a mayor información, se puede incluso sugerir una categorización y codificación temática.

Ahora bien, durante nuestra experiencia en la formación tanto de estudiantes de licenciatura como de investigadores noveles en posgrado, hemos utilizado como herramienta una matriz con la cual se busca organizar la información de la literatura consultada. La Figura 2 muestra el esquema general que orienta este trabajo, donde pueden identificarse los criterios utilizados para la construcción del cuerpo del texto. El presente trabajo se fundamenta en el reporte de una investigación documental de tipo panorámico o exploratorio. Con ello se buscó identificar los conceptos clave que definen el diagnóstico socioeducativo.

Figura 2. Matriz para la sistematización sobre literatura sobre el diagnóstico socioeducativo



Nota: elaboración propia.

### Nociones de diagnóstico

Iniciamos con el significado. De acuerdo con el Diccionario Etimológico Castellano En Línea (DECCEL, 2023) el diagnóstico es una palabra de origen etimológico griego; es un término conformado por el prefijo *dia* que significa a través de, incluye la palabra *gnosis* que alude al conocimiento, y el sufijo *tico* que indica relativo a. En síntesis, el diagnóstico es el resultado de un estudio, es decir, luego de realizar una investigación, podemos dar cuenta de un determinado ámbito u objeto y sujeto (individual y colectivo). Conocerlo y comprender sus condiciones permite actuar en consecuencia.

Tradicionalmente, el diagnóstico se asocia a una visión médica que alude a la enfermedad, problemas, necesidades y/o carencias, que tiene como fin que un sujeto experto conozca profundamente el objeto-sujeto de análisis o estudio, para diseñar una intervención con pretensiones de curar, resolver y ayudar a mejorar dichas condiciones. Por otro lado y para el propósito del presente texto, el diagnóstico es una construcción colectiva que busca dar cuenta de un contexto educativo. Reconocerlo desde una perspectiva situada y social permitirá orientar las planificaciones y las acciones, mismas que conduzcan a mejorar las oportunidades de la vida de las personas que conforman las comunidades educativas. Esta noción de diagnóstico enfatiza la relevancia del otro y del contexto (Martín & Rubio, 2019).

Desde una perspectiva educativa y pedagógica se ha definido el diagnóstico como un proceso continuado y sistemático, el cual implica la recopilación y el análisis de datos, con el objetivo de tomar decisiones informadas para la mejora del aprendizaje y la enseñanza en el aula (Kellough & Carjuzaa, 2020). De acuerdo con Arriaga (2015), el diagnóstico, desde una perspectiva educativa, es un proceso integrado por un conjunto de acciones secuenciadas, llevadas a cabo en un tiempo determinado, que con apoyo de técnicas pertinentes busca conocer a los sujetos desde su contexto. En dicho proceso interactúan el docente, estudiantado y otros agentes educativos. A través del diagnóstico se logra reflexionar sobre la práctica educativa en general. La función del diagnóstico del tipo psicoeducativo es conocer el estado de las condiciones necesarias para potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Tiene como objeto de estudio a las personas, grupos, clase, institución.

Sin embargo, para Iglesias (2006) el diagnóstico en educación tiene campos de actuación en contextos sociales más allá de lo escolar-académico, por lo que en los análisis se debe incluir una

dimensión asociada a los contextos socioeducativos o comunitarios; es decir, aspectos familiares, grupos de pares y comunidad-barrio (p. 58). Para Iglesias, el diagnóstico educativo es:

Un proceso sistemático, flexible, integrador y globalizador, que parte de un marco teórico para explicar o conocer en profundidad la situación de un alumno o grupo, a través de multitécnicas que permiten detectar el nivel de desarrollo personal, académico y social, con el fin de orientar el tipo de intervención más idónea y que optimice el desarrollo holístico de la persona (2006, p. 16).

El diagnóstico como punto de partida de los proyectos de intervención educativa, tanto socioeducativos como psicoeducativos, tiene como horizonte orientar el trabajo con comunidades educativas específicas para promover el buen vivir de las personas implicadas, en los niveles personales, grupales y sociales, considerando el contexto político, cultural, económico donde se desenvuelven (Burgo et al., 2019). El diagnóstico debe justificar la necesidad de la implementación de un proyecto. Dicho de otro modo, a partir de éste se establecerán las bases, los argumentos y las razones de la intervención educativa.

Para el diagnóstico socioeducativo es importante contextualizar las condiciones sociales, familiares y grupales; del mismo modo, identificar las oportunidades y las limitaciones que hacen posible o impiden el acto educativo. Por contexto, se entienden aquellos aspectos que se relacionan con el proceso educativo, como la familia, la comunidad, las instituciones escolares, su organización, metodología didáctica, personal, recursos, comunidad educativa. Las etapas incluyen la recogida y sistematización de la información, la toma de decisiones para la planificación de la intervención y evaluación (Arriaga, 2015).

### Modelos de diagnóstico

Por otra parte, hay diferentes modelos de diagnóstico. Retomamos a Sobrado (2005) para enunciar aquellos que se basan en un enfoque socioeducativo.

El modelo Kaufman, de resolución de problemas, se fundamenta en el análisis y comprensión de los problemas percibidos por los destinatarios de la acción diagnóstica; en la determinación de las necesidades se presentan tres elementos: 1) participantes en la planificación; 2) discrepancias entre lo que es y lo que debería ser, y 3) priorización de las necesidades (Sobrado, 2005, p. 92).

El modelo Hays se sustenta en el análisis de las carencias e insuficiencias con el propósito de identificar deficiencias en contextos en riesgo de exclusión social. El proceso que orienta el diagnóstico se basa en las preguntas: ¿quién desea diagnosticar las necesidades?, ¿por qué se quiere realizar la exploración?, ¿cuál es el alcance de sujetos, contenidos y procesos del diagnóstico?, ¿en qué necesidades nos basamos y en qué nivel de éstas?, ¿qué datos e informaciones podemos recoger para nuestros propósitos?, ¿qué métodos y fuentes se pueden utilizar para la recogida de la información?, ¿cuáles son las limitaciones e inconvenientes para obtener los datos y la información precisa?, ¿cuáles son los recursos

personales y materiales disponibles? y ¿qué problemas y situaciones se esperan resolver con el diagnóstico de necesidades? Se transita por las siguientes etapas (Sobrado, 2005):

1. Lograr un compromiso inicial de los sectores interesados.
2. Clarificar el propósito y la orientación del estudio sobre dichas necesidades.
3. Diseñar el proceso de exploración de ellas.
4. Recoger y analizar los datos e información obtenida.
5. Presentar los resultados a los destinatarios y audiencias elegidas.
6. Enjuiciar y valorar las evidencias obtenidas.
7. Diseñar la mejora de las acciones sociales programadas (p. 93).

El modelo en el que se adhiere Oldroyd (citado en Sobrado, 2005) busca la mejora de las acciones de inclusión social. La premisa en la que se basa es que el profesional de la acción social inclusiva está en permanente reflexión y aprendizaje continuo, lo que permite perfeccionar su práctica en contextos de riesgo de exclusión social. Este modelo debe considerar los siguientes aspectos:

1. Existencia de vínculos estrechos entre el desarrollo profesional de los agentes de inclusión social y la mejora en los procesos correspondientes.
2. Es esencial que los profesionales de los servicios sociales se hallen implicados en el proceso de detección de necesidades.
3. Discrepancia existente entre los resultados reales y los deseados o requeridos, facilitada por el diagnóstico de necesidades respectivo.
4. La identificación y la exploración de necesidades deben generar propuestas de decisión sobre las prioridades de la acción social correspondiente (Sobrado, 2005, p. 94).

De manera similar, el modelo de necesidades, como instrumento para el cambio y excelencia de la intervención social, subraya las siguientes condiciones para alcanzar los objetivos del estudio de diagnóstico:

1. Un ambiente favorable en el cual los profesionales del ámbito social consideren que es factible incidir en las instituciones correspondientes y en ciertas medidas de la política institucional en el marco de la acción social.
2. Modelos y estrategias claras de acción diagnóstica y de intervención orientadora.
3. La exploración de necesidades debe efectuarse para propiciar y ayudar en el desarrollo social y no sólo para mitigar las insuficiencias existentes (Sobrado, 2005, p. 95).

A su vez, el modelo de diagnóstico en los proyectos socioeducativos consiste en identificar, definir y jerarquizar los problemas, elaborar estrategias de solución a los mismos y establecer un sistema de seguimiento y evaluación a los planes de acción diseñados por parte de los miembros de la comunidad

educativa. Supone la planificación de acciones a corto, mediano y largo plazo. Dichas acciones no son estáticas, son flexibles y susceptibles al cambio, la modificación y la adecuación de sus alcances por la naturaleza pedagógica de los problemas a resolver. Nos identificamos con Úcar (2018) cuando plantea que la intervención socioeducativa involucra la atención de aspectos que desafían a la sociedad, con intenciones contundentes a la promoción de vidas más dignas, apelando a la libertad y autonomías individuales y comunitarias según los propios contextos socioculturales.

Desde este modelo, es en la fase de diagnóstico socioeducativo donde se orientan los objetivos contextualizados según las personas participantes. Se parte de la premisa de considerar al sujeto individual y al sujeto colectivo con autodeterminación para construir la mejora personal y social, según sus intereses, valores y motivaciones en un contexto situado; en el diagnóstico, se realiza un análisis de la realidad y a partir de la realidad conocida por las personas, se actúa en consecuencia. Se fundamenta en la metodología investigación-acción por el abordaje participativo y reflexivo de las propias prácticas (García-Vita et al., 2020).

Ahora bien, desde la mirada de las prácticas educativas, existe una diversidad de metodologías para llevar a cabo diagnósticos que se circunscriben en abordajes horizontales y participativos; por ejemplo, a partir de aportaciones de los movimientos sociales, se cristalizó la sistematización de experiencias desde la educación popular. A partir de ésta, se vislumbra que los diagnósticos se realicen para la transformación de la realidad, considerando la participación de todos los sujetos, tanto en la toma de decisiones durante todo el proceso del proyecto de intervención como en la coproducción de conocimiento (Tomassino & Pérez, 2022).

Dicho lo anterior, el diagnóstico en los proyectos socioeducativos a partir de la investigación participativa, sustentado en el método investigación-acción, implica la colaboración de la propia comunidad educativa en su transformación y mejora, establece una corresponsabilidad, fomenta la reflexión y el diálogo (Díez-Gutiérrez, 2020). Retomamos la ruta metodológica de la investigación participativa, que representan de manera general Tomassino & Pérez (2022), a partir de revisar los trabajos de Paulo Freire, Orlando Fals Borda, Joao Bosco Guedes Pinto, María Teresa Sirvent, Michel Thiollent y Joel Martí, quienes resumen las siguientes etapas: etapa exploratoria, etapa de producción y socialización de conocimientos y etapa de transformación (Tabla 1). En dichas propuestas, el diagnóstico está implicado en las etapas 1 y 2, según la metodología.

## **El papel del diagnóstico en los proyectos socioeducativos**

Según Parcerisa et al. (2021), el papel central en el momento de planificar un proyecto socioeducativo, es que estos deben estar estructurados en función de favorecer la participación de quienes integran una comunidad. Por ello, el diagnóstico representa una herramienta clave en la estructura general de los proyectos socioeducativos. Para Giné-Freixes & Parcerisa-Arán (2014), la etapa del diagnóstico es compleja, pues involucra una serie de fenómenos que son asumidos como problemáticas sociales y que requieren un nivel de intervención. Al mismo tiempo, existe una exigencia institucional que busca generalmente resultados a corto plazo, siendo precisamente esta visión

institucional la que paradójicamente permite involucrarse en el análisis de necesidades y potencialidades del proyecto.

Siguiendo con la línea de los proyectos socioeducativos, un diagnóstico comunitario participativo buscará conocer sobre las diversas miradas de la realidad cotidiana entre quienes integran la comunidad educativa; a partir del diálogo reflexivo, llegarán acuerdos colectivos con alcance constructivo-transformador del espacio educativo. Desde esta posición crítica, las comunidades analizan los recursos, las potencialidades y las oportunidades que tienen, priorizan las necesidades e implementan prácticas transformadoras. De acuerdo con Martí, la dimensión participativa en los diagnósticos implica la articulación del conocimiento práctico y teórico (2003):

Entendemos el diagnóstico local participativo como un proceso de autoanálisis de una comunidad local que permite a los actores construir relaciones y propuestas integrales sobre determinados temas que den una respuesta —sobre la práctica, y no solo sobre el papel— a las necesidades y oportunidades de dicha comunidad, y que se conviertan en el punto de partida para desarrollar prácticas transformadoras desde el ámbito local (p. 186).

Para Rojas & del Rosal (2021), el diagnóstico comunitario es una herramienta metodológica que posibilita a las propias comunidades interpretar su realidad y planificar los procesos implicados en la transformación de sus condiciones de vida. Tomando en cuenta que los contextos se encuentran en permanente cambio, los diagnósticos comunitarios requieren una actualización permanente. El fundamento de los diagnósticos comunitarios se centra en los saberes locales y el aprendizaje colectivo.

Habrá que puntualizar y recordar que el diagnóstico, desde una perspectiva participativa, se nutre tanto de elementos de la educación popular como de la investigación-acción participativa, tanto los trabajos de Freire como los de Fals-Borda convergen como una respuesta a la incapacidad de la educación tradicional para promover transformaciones sociales. Por ello, se asume que las llamadas metodologías participativas se desarrollan a partir de una intencionalidad política que intenta la emancipación de los grupos sociales marginados (Carmona-Santiago & García-Ruíz, 2022).

De esta forma, se asume que el diagnóstico comunitario cobra sentido como una acción particular dentro de un esquema general asociado a lo que se conoce como intervención comunitaria, la cual sería definida como un conglomerado de acciones con el objetivo de buscar la transformación de una comunidad mediante la participación activa de sus miembros (Mori-Sánchez, 2008).

Como puede observarse, dentro del proceso de los proyectos socioeducativos cobra importancia central asumir al diagnóstico como una actividad teórico-técnica científica que incluye actividades de medición, valoración y evaluación con el fin de lograr una indagación científica (Marí, 2007). En otras palabras, el diagnóstico es un conocimiento que se logra por medio del acopio de datos, el cual requiere la utilización de ciertas estrategias o procedimientos para adquirir la información necesaria. Para ello, se requiere un manejo o habilidad que permita la adquisición de un conocimiento exploratorio, adquirido mediante procesos sistemáticos de recogida de información (Marí, 2006).

A continuación, retomamos algunos autores que aportan a la construcción del concepto y el proceso del diagnóstico participativo en los proyectos socioeducativos que, en síntesis, lo definen de la siguiente forma:

**Tabla 1. Fases de la investigación participativa**

Propuesta metodológica	Fase exploratoria	Fase de producción y socialización	Fase de transformación
Proceso de postalfabetización	Búsqueda del contenido programático del proceso educativo transformador	Círculos de cultura. Espacio pedagógico problematizador	Caminos para la transformación a través de centros de acción política
Investigación acción	Fase exploratoria diagnóstica de problemas, círculos de investigación, conocimiento contextual	Fase seminario, problematización, teorización. Etapa exploratoria. Tematización y programa didáctico-pedagógico. Trabajo de campo	Programa y plan de acción, programación de la acción educativa. Se incluyen círculos de estudio, capacitación, ejecución y evaluación del proceso
Investigación participativa	Análisis de la demanda de institución educativa. Conformación del grupo de trabajo. Diagnóstico de necesidades y problemas	Capacitación en servicio del equipo investigador. Análisis del contexto de la comunidad. Talleres de discusión. Delimitación de fuentes de información y técnicas de capacitación de datos	Realimentación y producción colectiva con grupos de la comunidad y la escuela

Nota: elaboración propia a partir del trabajo de Tomassino & Pérez (2022).

1. Es el producto de un proceso participativo entre el equipo de investigación/intervención y una comunidad (Espinoza et al., 2015). En ese sentido compartimos la visión de Cano et al. (2019), al reconocer la participación como un derecho en función de la toma de decisiones que afectan la vida de una comunidad.
2. Genera una relación o vínculo y confianza en el equipo y la comunidad (Espinoza et al., 2015). Por ello, resulta de suma importancia el respeto a la diversidad de tradiciones y características culturales para potenciar la cooperación y la ayuda mutua (Guzmán, 2020).
3. Intenta responder a necesidades o demandas del contexto, mediante estrategias de atención (Espinoza et al., 2015, Martínez et al., 2020, Sobrado, 2005). En términos de Cano et al. (2019), el diagnóstico socioeducativo es una oportunidad para la construcción de propuestas integrales, recuperando el punto de vista de las personas y sus comunidades.
4. Se desarrolla mediante un proceso de planificación, a partir del análisis de la información, un pronóstico y la toma de decisiones (Muñoz & Ballesteros, 2019).



## Conclusión

A modo de conclusión, se reconoce que no fue posible responder cabalmente la pregunta de investigación. Sin embargo, a partir de este trabajo se hicieron aproximaciones al concepto de diagnóstico que permiten hacer una reflexión ontológica, epistemológica y metodológica de los proyectos educativos. A través de esta reflexión es posible establecer premisas sobre cómo se entiende y construye la realidad, posicionarse sobre la relación o vínculo objetivo y subjetivo de la práctica investigativa y generar estrategias de reflexión y diálogo. La palabra y la escucha son grandes herramientas no solo para recoger y registrar la información, sino para construir en conjunto otros modos de educar. Hemos definido —o delimitado— que hay una variedad de modelos para diseñar la etapa de diagnóstico en las propuestas educativas; no obstante, nos hemos enfocado en aquellos que dirigen su atención en realizar análisis de realidades y/o necesidades, según los contextos comunitarios, desde perspectivas participativas.

En este documento hacemos hincapié en diagnósticos asociados a un posicionamiento sociocrítico, que promuevan la reflexión, el diálogo y la participación. Apelamos a las prácticas educativas que sintonicen con las personas, con los grupos, con las colectividades; con visión emancipadora, respetuosas de la diversidad, sensibles y críticas al momento de comprender las manifestaciones y fenómenos educativos como reflejos de las condiciones sociales, económicas, geopolíticas, culturales e históricas.

Para cerrar con el texto, queremos resaltar que los problemas educativos son sociales, por lo que no se circunscriben exclusivamente en la institución escolar ni en el espacio áulico; también es importante mencionar que asumimos que la educación puede ser un dispositivo de posibilidades para la transformación de sujetos y comunidades. Sin abrazar, lejos de romantizar las dinámicas educativas, y vigilantes de no reproducir el discurso hegemónico de los organismos rectores de políticas públicas, consideramos que es importante subrayar la existencia de elementos detonadores inherentes a los aprendizajes, ya que en cualquier espacio donde un grupo de personas sentipensantes reflexionen y dialoguen sobre su realidad, sembrarán semillas para construir mundos más justos.

## Referencias

- Arriaga, M. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Revista Científica Pedagógica Atenas*, 3(31), 63-74. <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047207007.pdf>
- Becerra, R. & Moya, A. (2010). Investigación-acción participativa, crítica y transformadora Un proceso permanente de construcción. *Revista Integra Educativa*, 3(2), 133-156. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1997-40432010000200005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432010000200005&lng=es&tlng=es).
- Burgo, O. B., León, J. L., Cáceres, M. L., Pérez, C. J. & Espinoza, E. E. (2019). Algunas reflexiones sobre investigación e intervención educativa. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48(Supl. 1), [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0138-65572019000500003](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0138-65572019000500003)

- Cano, A. B., Sabariego, M. y Folgueiras, P. (2019). La participación comunitaria de los jóvenes en contextos urbanos vulnerables: aportaciones desde un diagnóstico colaborativo en el área metropolitana de Barcelona (España). *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 14(2): 313-342. doi: 10.14198/OBETS2019.14.2.02
- Carmona-Santiago, J., & García Ruíz, M. (2022). Diagnóstico Comunitario con la Población Gitana de Ingenio, Gran Canaria. *International Journal of Roma Studies*, 4(1), 118-149. doi: 10.17583/ijrs.10217
- Codina, L. (2018). *Revisiones bibliográficas sistematizadas: Procedimientos generales y Framework para Ciencias Humanas y Sociales*. Máster Universitario en Comunicación Social. Departamento de Comunicación. Universitat Pompeu Fabra. [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/34497/Codina\\_revisiones.pdf](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/34497/Codina_revisiones.pdf)
- Diccionario Etimológico Castellano En Línea [DECEL], (2023). Diagnóstico. <http://etimologias.dechile.net/>
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2020). Otra investigación educativa posible: investigación-acción participativa dialógica e inclusiva. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 115-128. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7154>
- Espinoza, A., Espinoza, C., & Fuentes, A. (2015). Retornando a Chaitén: diagnóstico participativo de una comunidad educativa desplazada por un desastre siconatural. *Magallania (Punta Arenas)*, 43(3), 65-76. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22442015000300006>
- Sabariego-Puig, M. & Folgueiras Bertomeu, P. (2018). Investigación-acción participativa. El diseño de un diagnóstico participativo. *REIRE Revista de Innovación e Investigación en Educación*, 11(1), 16-25. <https://doi.org/10.1344/reire2018.11.119047>
- García, R. (2006). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Gedisa.
- García-Vita, M., Añaños, F. T. & Medina García, M. (2020). Educación social escolar en la construcción de cultura y educación para la paz: propuestas metodológicas de intervención socio-educativa. *Campos en Ciencias Sociales*, 8(2), 47-71. <https://doi.org/10.15332/25006681/6012>
- Giné-Freixes, N. & Parcerisa-Aran. La intervención socioeducativa desde una mirada didáctica. *Edetania, estudios y propuestas socio-educativas*, (45), 55-72.
- Guirao, S. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Ene*. [Internet], 9 (2). <https://dx.doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>
- Guzmán, C. (2020). Trabajo comunitario: eje esencial en la gestión cultural comunitaria. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 11 (1), 190-200. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7361562>
- Iglesias, M. J. (2006). *Diagnóstico escolar. Teoría, ámbitos y técnicas*. Pearson.
- Kellough, R. D. & Carjuzaa, J. (2020). *Teaching in the Middle and Secondary Schools*. Pearson.
- Letelier, L. M., Manríquez, J. & Rada, G. (2005). Revisiones sistemáticas y metaanálisis: ¿son la mejor evidencia?. *Revista médica de Chile*, 133(2), 246-249. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-98872005000200015&lng=en&nrm=iso&ctlng=en](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-98872005000200015&lng=en&nrm=iso&ctlng=en)

- Linnenluecke, M. K. Marrone, M., & Singh, A. K. (2020). Conducting systematic literature reviews and bibliometric analyses. *Australian Journal of Management*, 45(2), 175–194. <https://doi.org/10.1177/0312896219877678>
- Lopera, M., Arias, V., Jiménez, M. Ospina, D. & Valderrama, A. (2021). Aportes de la revisión de literatura al diseño de una ruta de apropiación TIC, vinculada con el modelo tecnológico-pedagógico-disciplinar. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (62), 276-307. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/1254>
- López, M., Sañudo, L. & Maggi. R. (2013). *Investigaciones sobre la investigación educativa 202-2011*. Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Marí, R. (2006). *Diagnóstico pedagógico. Un modelo para la intervención psicopedagógica*. Ariel.
- Marí, R. (2007). Propuesta de un modelo de diagnóstico en educación. *Bordón*, 59 (4), 2007, 611-626.
- Martí, J. (2003). Diagnósticos Comunitarios y participación local: El diagnóstico comunitario de la Zona Ponent de Tarragona. Observatorio Internacional de Ciudadanía y Medio Ambiente Sostenible (CIMAS). [https://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/m\\_JMartí\\_DIAGNOSTICOS.pdf](https://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/m_JMartí_DIAGNOSTICOS.pdf)
- Martín, A. M. & Rubio, M. J. (2019). *La intervención socioeducativa: diseño, desarrollo y evaluación* (Vol. I). Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED.
- Martínez, P.A., Pérez, L. & Alvarez, M. (2020). El diagnóstico psicopedagógico para la inclusión socioeducativa de los escolares con necesidades educativas especiales. *Propósitos y Representaciones*, 8 (SPE3), e735. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.735>
- Mori Sánchez, M. (2008). Una propuesta metodológica para la intervención comunitaria. *Libertad*, 14(14), 81-90. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272008000100010&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272008000100010&lng=es&tlng=es)
- Muñoz, R. & Ballesteros, B. (2019). Diagnóstico socioeducativo y análisis de necesidades-potencialidades, en B. Ballesteros (Coord.). *Investigación social desde la práctica educativa*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Parcerisa, A., Flores, A., Giné, N., Llana, A., Novella, A., Payá, M., & Rubio, L. (2021). *Planificación de proyectos socioeducativos participativos*. Grao.
- Rojas, J. & del Rosal, R. (2021). La planeación participativa comunitaria como herramienta metodológica para la conformación de sujetos colectivos rurales. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, 18(1), 105-126. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7956243>
- Sobrado, L. (2005). El diagnóstico educativo en contextos sociales y profesionales. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 85-11. <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321951006.pdf>
- Tommasino, H., & Pérez Sánchez, M. (2022). La investigación participativa: sus aportes a la extensión crítica. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 7(1), 1–21. <https://doi.org/10.48162/rev.36.044>

Úcar, X. (2018). Metáforas de la intervención socioeducativa: implicaciones pedagógicas para la práctica. *Revista española de pedagogía*, 76(270), 209-224. <https://revistadepedagogia.org/lxxvi/no-270/metaforas-de-la-intervencion-socioeducativa-implicaciones-pedagogicas-para-la-practica/101400052544/>

## Capítulo 2

# Bibliotecas escolares y promoción de comprensión lectora para mejorar el rendimiento escolar en educación básica

*Noemi Adilene Valdez Neri*<sup>1</sup>

### Resumen

El presente capítulo tiene como objetivo describir las categorías asociadas a la promoción de la comprensión lectora en la educación básica en México a partir de una revisión de literatura. Para seleccionar los documentos que formarán parte de este capítulo/estudio se establecen los siguientes criterios: 1) se tomarán en cuenta diversas fuentes de información como lo son artículos, libros y documentos electrónicos que ofrezcan información sobre el tema de estudio; 2) en el caso de los artículos deberán estar indexados en revistas reconocidas por su alto impacto en el aporte al conocimiento y seguimientos de criterios de calidad, localizados en diversas bases de datos académicas como son Scielo, Ebsco, y Google académico; 3) deben presentar alguno de los datos de identificación generales como autor (personal y/o corporativo), fecha, título; 4) se requiere incluir datos de identificación específicos como nombre de la revista, volumen y/o número en el caso de los artículos, o bien editorial en el caso de los libros (tanto electrónicos como impresos).

Se revisaron un total de 33 textos. 18 corresponden a artículos de revista, seis de libros electrónicos, seis documentos electrónicos provenientes de organismos corporativos de reconocimiento nacional e internacional y el resto corresponden a un capítulo de revista, una tesina y un libro impreso. Cabe mencionar que la mayor parte de los documentos se encuentran en español, pero también se incluyen aquellos que se encuentran en inglés, con un total de cinco textos y tan solo un libro traducido. Finalmente es importante destacar que, del total de ejemplares seleccionados, 26 se encuentran actualizados, considerando un parámetro de 7 años. Esto permitió delimitar el papel de la biblioteca escolar en el desarrollo de habilidades comunicativas y del lenguaje en el estudiantado de primaria. Finalmente, se reportan los aportes en el rendimiento académico con el fin de reflexionar sobre la importancia de la participación de la biblioteca escolar como un espacio de apoyo pedagógico/cultural.

### Palabras clave

Bibliotecas escolares, promoción lectora, rendimiento escolar, educación básica.

---

<sup>1</sup> Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Autónoma de Baja California.

## Introducción

A través de los años es más evidente la creciente cantidad de información a la que se expone la población. Esto hace cuestionar sobre la presencia y el uso de la misma e implica una reflexión sobre las características que deben proveer los nuevos ciudadanos para el manejo de este recurso, permitiendo mayor contacto con aquello que los rodea mediante el dominio de sus habilidades comunicativas y de lenguaje promovido desde los diferentes niveles educativos. No obstante, esta realidad está lejos del alcance del ser humano, pues existen limitantes estructurales como lo son: el analfabetismo y el descenso del hábito o gusto lector en ciudadanos, entre otros ejemplos.

Los resultados 2022 del Módulo sobre Lectura (MOLEC), proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), que indican que “comparando la información de la serie del MOLEC, en 2016, ocho de cada diez personas leyeron algún material, mientras que, en este último levantamiento, corresponde a siete de cada diez” (sección “1. Características de la práctica”, párr. 1). Por consiguiente, se puede observar un descenso en el hábito lector, ya que en comparación con el año 2016 es menor la cantidad de la población que lee algún material. Por lo tanto, ¿cómo es posible que ante mayores fuentes de información existan menos personas que leen? o bien, ¿cómo identificar la manera correcta de utilizar la información sin antes haber desarrollado la comprensión lectora? Es así que se cuestiona la manera de promover la comprensión lectora desde la educación básica.

Con respecto a lo antes mencionado, el presente documento establece la inquietud sobre las prácticas o propuestas educativas que permitan motivar a los estudiantes en el hábito lector y mejorar su comprensión lectora. En principio todas las evaluaciones estandarizadas requieren de un nivel de comprensión lectora del alumnado de educación básica, no solo como requisito en ejercicios de comprensión dentro de la asignatura de lengua materna o español, sino también es necesario para entender lo que se requiere de acuerdo a las instrucciones. De la misma manera, interdisciplinariamente, si se desea educar para el futuro será necesario superar este rezago y mejorar en estas habilidades, facilitando al estudiantado herramientas para el uso y comprensión de la información que le rodea, mejorando sus habilidades comunicativas y del lenguaje.

El impacto de esta situación no relega ningún tipo, nivel o grado educativo, puesto que a través de la vida y en cualquier momento se puede apreciar el requerimiento de estas habilidades comunicativas del lenguaje, como son el leer y escribir en diversos niveles de complejidad. No obstante, se debe considerar lo importante que es contar con una base de herramientas, las cuales son básicas para continuar a manera de un avance escalonado.

## La lengua materna y la educación básica en México

A continuación, se presentan los conceptos de educación básica, en concreto la educación primaria; esto, debido al interés contextual al que se aspira. La primera parte tiene la intención de aclarar en qué consiste la educación básica, describiendo su estructura y características. En el caso de México, la educación obligatoria se representa por el nivel preescolar, primario y secundario (que conforman la educación bá-

sica) y bachillerato o equivalentes (es decir, media superior). En el caso de la educación básica se atiende a niños y jóvenes de 3 a 15 años de edad; para ello, cada nivel se divide en diferentes grados. El nivel preescolar se conforma de tres grados educativos, la educación primaria equivale a seis grados y finalmente, el nivel secundaria se representa a través de tres grados (Secretaría de Educación Pública [SEP], s.f.b).

La educación básica tiene relación con los estadios de desarrollo, puesto que se puede observar una estructura que se compone de 4 etapas, las cuales parten de los estadios del desarrollo infantil; por ejemplo, la primera etapa abarca las edades de los 0 a los 3 años. En esta se puede apreciar el desarrollo del alumno desde su educación inicial hasta la inserción de la educación preescolar. La segunda etapa consiste de los grados de segundo de preescolar a segundo de primaria. Para la tercera etapa se aprecian los grados de tercero a sexto de primaria y finalmente, como cuarta etapa, se encuentran los tres grados de secundaria (SEP, s.f.b).

Como se observó anteriormente, la educación básica se divide en tres niveles. Entre ellos se puede encontrar el nivel primaria, el cual tiene como finalidad impartir educación a niños de entre 6 y hasta 14 años de edad; la duración de los estudios es de seis años, dividida en seis grados. La primaria se ofrece en tres servicios: general, indígena y cursos comunitarios. En cualquiera de sus modalidades, la educación primaria es previa e indispensable para cursar la educación secundaria (SEP, 2018, p. 31).

Comúnmente, se identifica a la educación primaria como aquel servicio dedicado a los estudiantes de los 6 a los 12 años de edad, pero esta cláusula de edad puede variar hasta los 14 años debido a las diferentes modalidades con las que cuenta este nivel educativo.

Ahora bien, en este nivel educativo se cursan diversas asignaturas que brindan conocimientos básicos y que representan pilares importantes en el alumnado, puesto que toda asignatura tiene una finalidad, no sólo académica, sino que adquiere un papel fundamental su desarrollo a lo largo de su vida, por lo que conocer sus propósitos pone en evidencia su relevancia social. En el caso de la asignatura de lengua materna o español, se fomenta que:

Los estudiantes utilicen diversas prácticas sociales del lenguaje para fortalecer su participación en diferentes ámbitos, ampliar sus intereses culturales y resolver sus necesidades comunicativas. Particularmente, busca que desarrollen su capacidad de expresarse oralmente y que se integren a la cultura escrita mediante la apropiación del sistema convencional de escritura y las experiencias de leer, interpretar y producir diversos tipos de textos (SEP, s.f.a, p. 165).

Por lo tanto, habrá que reconocer que esta asignatura, más que conocimientos teóricos, brinda al alumnado herramientas que ayudan a relacionarse con su medio a través del uso de la lengua materna como recurso de comunicación. De acuerdo con la SEP (s.f.a), la asignatura de lengua materna considera los siguientes propósitos generales: usar el lenguaje como medio para el intercambio de ideas y la organización del pensamiento; se espera, además, que el estudiante adquiera conociemien-

tos sobre los tipos de textos y reflexione sobre el uso del lenguaje; todo ello a través de actividades lúdicas y literarias, con la finalidad de formar a ciudadanos responsables. Por lo tanto, lo que propone esta asignatura es que el alumno se acerque de manera formal al desarrollo de competencias comunicativas, lo que implica un énfasis en el desarrollo de habilidades de lectoescritura y por ende, la interpretación y/o comprensión de diversos tipos de textos.

Curricularmente, la enseñanza de la lengua materna se lleva a cabo en diversos niveles educativos; específicamente, desde la educación preescolar hasta la educación secundaria, esto con el propósito de desarrollar las prácticas sociales del lenguaje. Por ejemplo, en el caso de la educación preescolar se hace presente con la práctica de la oralidad, empero, en relación con la educación del nivel primaria, se caracteriza por el aprendizaje del lenguaje escrito fuera de la producción mecánica y memorística (aprendizaje por sílabas como instrucción de una lectura literal). Es en esta etapa (educación primaria) cuando los estudiantes deben apropiarse del conocimiento, interpretando el uso de signos y reglas para construir y producir diversos tipos de textos; a su vez, se enfrentan a problemáticas que atienden al uso de las habilidades de lectoescritura (SEP, s.f.a).

### Lenguaje y comunicación

De acuerdo con González y García (2019), “el lenguaje es uno de los rasgos más característicos de la especie humana, ya que permite la comunicación entre dos o más interlocutores mediante un código convencional de señales sonoras articuladas” (p. 570). Es decir que el lenguaje depende de un código específico, de una lengua, en este caso el español. Este código no solo permite un intercambio de mensajes, sino también se entabla la idea de un intercambio sociocultural.

Por otra parte, “La comunicación hace referencia al proceso mediante el cual se transmite información y apunta a todo comportamiento verbal o no verbal sea intencional o no, que influye en la conducta, las ideas o actitudes de otro individuo” (González y García, 2019, p. 570). Por lo tanto, se observa cómo el lenguaje funge como un elemento comunicativo que actúa como un medio para establecer contacto con nuestro entorno y apropiarnos del conocimiento.

Saber expresar con claridad las ideas personales, por medios orales o escritos, supone una preparación para el logro de una comunicación efectiva para establecer relaciones sociales. Todos estos elementos brindan ciertos indicios del impacto socioeducativo de la lengua materna, pues:

El intercambio de significados que está en la base de la comunicación es solo posible en un medio social donde exista un sujeto y otro que comparta los códigos que se intercambian, por lo que la comunicación es un proceso sociocultural en el que se intercambian, y también se construyen, significaciones y simbolismos (Cordero, 2018, párr. 5).

El contexto y la comunicación tienen una relación, pues ante cualquier intercambio de información se puede lograr una nueva construcción de la realidad. Siguiendo a Cordero (2018), “La cultura es, en este caso, el trasfondo en el que germinan los procesos comunicativos, que los posibilita, les



sirve de soporte. En estos mismos procesos se construyen nuevas significaciones del mundo social, esto también es cultura” (párr. 10). Por ello se debe atender con responsabilidad las habilidades de lectoescritura, ya que permiten acceso a estos significados, la construcción de nuevas ideas y nuevas formas de pensar.

Como se ha afirmado, el uso de la lengua materna como medio para la comunicación no se limita a los medios académicos a través del análisis y/o producto de un texto escrito, sino que es en este ámbito, y con apoyo de los educadores, que se espera que el alumnado desarrolle sus habilidades de lectoescritura. De esta manera, se puede entender que este funge como uno de los primeros medios sociales en que el lenguaje y la comunicación aparece como una práctica social. De acuerdo con la SEP (s.f.a), el lenguaje se va adquiriendo por medio de las relaciones sociales, en el intercambio de ideas o conocimiento de manera oral y escrita, y dentro de los procesos de lectura. Por esta razón es que dentro de los contenidos curriculares, se busca que los estudiantes utilicen el lenguaje haciendo uso de la lectura y escritura con diversas motivaciones, como son las necesidades de comprensión o expresión que le permitan reflejar su perspectiva de la humanidad. De ahí que sea crucial llevar a la práctica estas habilidades de lectoescritura con el fin de propiciar el lenguaje y la comunicación.

### El papel del rendimiento académico

Como se puede observar, la educación es un pilar muy importante para la inserción a la sociedad, es por ello que en los diversos niveles educativos no debería comprenderse como un simple requisito escolar, pues recibir este servicio involucra contemplar un proceso de aprendizaje y de preparación, el cual debería tener como fin lograr que los estudiantes cuenten con las herramientas necesarias, las cuales puedan implementarse en su desarrollo profesional y personal. A decir verdad, “en la relación educación y sociedad, se observa un par categorial que aunque con identidad propia no pueden existir uno sin el otro, pues no existe sociedad sin educación, ni educación sin sociedad” (Dominguez y Alemán, 2008, p. 5).

Partiendo de esta premisa, resultan los siguientes cuestionamientos: ¿cómo garantizar que los estudiantes estén aprendiendo?, ¿cómo reconocer si el alumno cuenta con las habilidades necesarias para enfrentarse a los retos que presenta la sociedad? Esto se puede responder al identificar los niveles de aprendizajes esperados, correspondientes a las diversas asignaturas, que a su vez forman objetivos generales de cada grado e incluso de cada nivel educativo. Esto es recogido por diversas evaluaciones, tanto las de gran escala como la propia evaluación realizada por el docente. Los resultados de estas evaluaciones reflejan el rendimiento académico, que, de acuerdo con Flores (2010), “Proviene del latín *reddere* [re (hacia atrás) y dare (dar)], que luego –por la influencia de *prehendere* (prender) y *vendere* (vender)- pasó a ser *rendere*” (como se cita en Grasso, 2020, p. 89). Tal como se observa, desde su raíz etimológica, el término proporciona puntos claves de lo que significa rendimiento. En principio, se parte de que existe una observación desde los acontecimientos (desarrollo progresivo) que determina el aprendizaje, y posteriormente adquiere un significado de vender, aclarando que este término (*rendimiento*) no solo tiene utilidad en el sector educativo, pues refleja una

relación con la eficiencia. “La acepción más utilizada del término rendimiento proviene del ámbito laboral, derivando su origen de las sociedades industriales” (Grasso, 2020, p. 90).

Sin embargo, para comprender y acercarse al uso de este término se presentan las siguientes definiciones:

Herrero (2018) nos menciona que el rendimiento académico “se trata del producto resultante tras un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en los logros y conocimientos que el alumno ha adquirido durante este proceso y cómo es capaz de incorporarlos y aplicarlos” (p. 45). Además, indica que este se mide por medio de pruebas, las cuales pueden ser tanto cuantitativas como cualitativas. Por su parte, Ramírez-Vázquez et al. (2020) entienden el rendimiento académico como “la capacidad que tiene el estudiante para la consecución de los objetivos del currículum académico, de acuerdo con los niveles establecidos en el sistema educativo” (p. 211).

Ante estas definiciones es importante reconocer que hacen mención de elementos como logros, resultados y pruebas relacionados con la evaluación y las calificaciones escolares (o bien, acercando a expresiones cuantitativas) sugiriendo que estos son los únicos medios en que se refleja el rendimiento escolar y pone en evidencia la superación o el logro de los objetivos de las asignaturas; sin embargo, sería indispensable cuestionarnos si realmente este tipo de métodos, como las evaluaciones estandarizadas, expresan el verdadero aprendizaje.

El rendimiento depende de una gran cantidad de factores; por lo tanto, este apartado nos brindará indicios para reflexionar sobre ¿cómo se puede evitar que exista un descenso en el rendimiento o qué factores son indispensables para mejorar esta variable?.

Para Ramírez-Vázquez et al. (2020), estos factores o “ámbitos”, son un conjunto agrupado de tres parámetros del comportamiento humano que influyen en el rendimiento académico: pedagógico, psicológico y ambiental. Es decir, para estos autores no existe un factor de mayor influencia para garantizar mejores resultados, sino que estos incluyen una diversidad de elementos como son el origen del propio alumno, su entorno, así como también los esfuerzos educativos.

Por su parte, Chong (2017) menciona 3 variables asociadas al rendimiento académico: el nivel socioeconómico-cultural, expectativas del profesor y expectativas de los padres en relación con el rendimiento académico de los alumnos. En este caso se puede apreciar la influencia del entorno sobre el estudiante. Dicho de otra forma, a medida que el entorno es adecuado, el estudiante podrá mostrar mejores resultados académicos. Sin embargo, el término de *adecuado* lleva consigo muchas formas de interpretarse, puesto que puede verse desde el punto de vista socioeconómico y/o cultural, o desde las relaciones sociales con sus respectivos padres o docentes; la presión social y/o exigencia que siente el estudiante de los diversos actores puede ser determinante para el incremento o descenso del rendimiento escolar.

De manera similar, Argüelles-Azuara (2018) aborda la importancia del contexto familiar, ya que la colaboración familia-escuela y el contexto socioeconómico mantienen una relación directa con el rendimiento académico. Por lo tanto, se puede determinar que:

Existen múltiples factores que afectan el rendimiento académico (RA). Algunos provienen del interior del estudiante y otros, de causas externas al mismo, que se van interrelacionando entre sí durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, conformando una red compleja e importante de analizar, misma que amerita tenerse en cuenta durante estudios relacionados con el RA, ya que, son la base para la reflexión sobre la eficacia y la eficiencia de los sistemas educativos (Cruz, 2016, p. 95).

A continuación, se enuncian los factores que se encuentran con frecuencia relacionados con el rendimiento académico:

1. Factores socioculturales: En general el aspecto sociocultural es un factor externo al alumno, el cual no tiene manera de modificarlo, sin embargo, todo contexto social incide en el estudiante y por ende en su aprendizaje. Chong (2017) hace énfasis en el núcleo familiar mencionado que: “Quizá una mayor disponibilidad del ingreso a nivel familiar puede impactar decisivamente en el resultado del alumno, porque implicaría una capacidad mayor de pagar una escuela mejor” (p. 93).

Como se observa, lo anterior hace alusión a la labor de los padres de familia, que a su vez podría analizarse desde el factor demográfico, ya que implica los recursos económicos. No obstante, también se debe considerar al contexto familiar como un núcleo de relaciones afectivas relevante para la transmisión de conocimientos, puesto que: “Los padres son el agente socializador fundamental y, desde el comienzo de la vida, se comunican con los alumnos, transmitiéndoles su nivel cultural por medio del lenguaje y la relación afectiva” (Chong, 2017, p. 94).

Si bien existen diferentes grupos sociales que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes, sin duda el núcleo familiar es uno de los más notables en el desarrollo general del alumno, pues como menciona Argüelles-Azuara (2018) “Las primeras formas de convivencia y responsabilidades empiezan en casa para posteriormente integrar a los miembros de la familia a una formación académica” (párr. 17).

Por lo tanto, la familia es el principal grupo social que puede fungir como apoyo o influencia para modificar la conducta del estudiante en el ámbito educativo y esto impacta desde sus primeras etapas, puesto a que es:

El primer grupo social al que llega el individuo al nacer e influye inicialmente no solo en su desarrollo físico, psicológico y social; sino además tributa [*sic*] en la formación de sus características personales. Es el primer núcleo social al que pertenece la persona en la vida. Aquí se aprende lo que es bueno y es malo, lo que se acepta y se rechaza en una sociedad determinada. (Lastre et al., 2018, párr. 14).

2. Factores pedagógicos: Una serie de factores que influye en el rendimiento académico de un estudiante son los asociados al proceso pedagógico, pues se relacionan con algunos elementos que determinan la calidad de la enseñanza, de acuerdo con Ramírez-Vázquez et al., (2020):

Las investigaciones en torno a las fuentes de tipo pedagógico hacen referencia a los modelos, procedimientos y estilos utilizados para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, la metodología utilizada, junto con la experiencia del profesor es otro factor de incidencia de incidencia [sic] en el rendimiento (p. 218).

La labor docente es uno de los mayores determinantes en el rendimiento académico, pues la relación docente-alumno representa lazos dirigidos al aprendizaje; cada una de las acciones que este actor educativo realice durante el proceso de enseñanza-aprendizaje determina los resultados que puede presentar el estudiante, en cuanto niveles de aprendizaje. Sin embargo, no es nada sencillo, debido a que el docente debe contar con la formación y experiencia necesarias que le permitan desarrollar habilidades para el control y/o manejo grupal, generando un clima seguro y pacífico para el aprendizaje, de ahí que se considere relevante dentro de los factores pedagógicos.

Ante ello es necesario cuidar la influencia que tiene la opinión subjetiva sobre los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, por parte del docente; es decir, “las expectativas que el docente tiene hacia los estudiantes en el aula y cómo estas se convierten en un medio de poder que modifica la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Ramayo, 2017, p. 8). Por lo tanto, desde esta perspectiva, el papel docente es necesario para dar un sentido de responsabilidad y conciencia. Cuidando no influir subjetivamente en la expectativa que se tiene de cada alumno, se deberá establecer una actitud neutral y apegada a los objetivos y/o metas establecidas desde el currículo de cada asignatura.

Finalmente, es necesario entender que los esfuerzos pedagógicos son fundamentales para motivar al estudiante. Como menciona Edel (2003), el nivel de motivación del alumno es un determinante en el rendimiento académico, definiéndolo como: “un proceso general por el cual se inicia y se dirige una conducta hacia el logro de una meta. Así que, motivar a los estudiantes, implica fomentar sus recursos internos, su sentido de competencia, autoestima, autonomía y realización” (citado en Chong, 2017, p. 96).

3. Factores cognoscitivos: Para Herrero (2018), en principio, existe una relación entre inteligencia y rendimiento académico, pero disminuye en la etapa de la adolescencia. Retoma la teoría de las inteligencias múltiples desarrollada por Howard Gardner en 1983, asumiendo que la inteligencia no es una variable directa de las calificaciones académicas, sino que los tipos de inteligencia brindan una justificación del porqué los alumnos obtienen mejores notas en áreas específicas; por ejemplo, lógica matemática, lingüística, espacial, musical, cenestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista.

Ramos et al. (2010) retoman este factor debido a que existen habilidades cognitivas que permiten el acercamiento al aprendizaje, ya que las habilidades cognitivas se definen como “destrezas y procesos de la mente para realizar o alcanzar una tarea” (como se cita en Ramón et al., 2020, p. 130).

Como se puede observar, existen muchos factores tanto contextuales como personales que pueden influir en el rendimiento académico; sin embargo, es posible impulsar el desarrollo de factores cognitivos como las capacidades y/o habilidades del estudiante para generar un cambio en el rendimiento. Particularmente en este caso se determinan las habilidades comunicativas, como las: habilidades de lectura y comprensión lectora, como medio principal para una propuesta de cambio; esto debido a que aproximar al estudiante a diversos recursos bibliográficos puede complementar su panorama de significados y experiencias del mundo. Sin embargo, también será necesario incorporar el acompañamiento familiar para desarrollar la comprensión lectora de manera que pueda adquirir los significados que estén más apegados al propósito de la o las lecturas, y a su vez hacerlos conscientes de su actividad lectora, interpretando las razones del por qué y qué están leyendo (Bano et al., 2018).

De manera similar, en un estudio realizado por Whitten et al. (2019), se determinó que los estudiantes que realizan lectura por placer obtienen mejores calificaciones en diversas asignaturas, como matemáticas, inglés, ciencias e historia; todo ello en una escuela secundaria localizada en el sureste de Texas.

En el referido texto se hace énfasis en los factores socioculturales y los factores cognitivos. En principio, los factores contextuales aluden a la importancia de la familia o el entorno, mientras que dentro de los factores cognitivos se retoman aquellas habilidades del estudiante que pueden determinar un cambio en el rendimiento. En este caso se determinan las habilidades comunicativas, como son habilidades de lectura como medio principal para una propuesta de cambio. Siempre y cuando esto se apoye de las experiencias de aprendizaje del estudiante que le brinde su contexto, como lo son los factores familiares, escolares, y el acompañamiento al desarrollo de hábitos lectores.

Finalmente, acercar a los estudiantes a estas habilidades tiene un valor interdisciplinar, ya que al ayudarlos a comprender lo que se lee, se les ayuda a entender la forma correcta de actuar desde el aspecto instruccional; por lo tanto, la comprensión lectora es uno de los pilares principales, no solo para el rendimiento académico, sino también en el manejo y el uso de la información.

## La lectura y la escritura

Desde las primeras etapas de vida se introducen una serie de acciones para el desarrollo de habilidades como la lectura y la escritura, todo ello con la intención de fungir como un recurso básico para comprender el contexto que rodea a los individuos y utilizarlo como medio de contacto con la sociedad. Sin embargo, existen ciertas tendencias de interpretar estas habilidades como un proceso de aprendizaje mecánico donde se da un sentido fonético a las palabras; no obstante, la lectura debería ser comprendida desde otra perspectiva, pues como menciona León et al. (2010):

La lectura ya no se identifica tanto con la decodificación del material escrito y su comprensión literal o con aquella habilidad simplista de leer y escribir *per se*, sino como sinónimo de una comprensión profunda, de saber utilizar y reflexionar sobre lo que se lee en base a

alcanzar los objetivos y metas propuestos por el lector, ampliar sus conocimientos e, incluso, ser socialmente más participativo (p. 10).

De manera similar, Kusdemir y Bulut (2018) mencionan que la lectura es un proceso que inicia con una vista parcial del texto pero que posteriormente permite la adquisición y percepción de la información para finalizar con la comprensión desde lo cognitivo; por ello, es importante evitar que los estudiantes entiendan la lectura desde esta versión simple de leer silábicamente, habrá que percibir a la lectura como un medio para la adquisición de significados, para el acercamiento al conocimiento y al aprendizaje.

Para Sánchez-García et al. (2022), la lectura es una de las habilidades cotidianas más utilizadas desde la formación académica y funge como una herramienta transversal para la vida. En cambio, de acuerdo con Côrte (2018) no es una actividad aislada, pues se necesita en principio de la experiencia cotidiana para tener en cuenta aquello que se considera interesante de relatar a través de un texto. De la misma forma se necesita con la finalidad de reconocer estrategias de redacción.

Sin duda, entre leer y escribir existe una relación que requiere de diversas actividades cognitivas que finalmente aportan al conocimiento y al desarrollo de nuevas perspectivas del mundo, como lo menciona Velasco (2018):

La lectura y escritura, son habilidades psicolingüísticas [*sic*] básicas, que deben desarrollarse de manera eficiente en los procesos cognitivos de estudiantes en la escuela primaria. Este nivel educativo es donde parte la formación integral de la personalidad del alumno, y que el conocimiento que adquiera, le servirá para toda la vida, ya que lo irá perfeccionando en otros niveles educativos (párr. 9).

Sumado a esto, se reconoce a las habilidades de lectoescritura como herramientas que ayudan a ordenar y reordenar las ideas personales y/o conocimiento. A partir de ahí, se destaca desde los primeros niveles educativos el desarrollo de estas habilidades y se espera que se lleven a la práctica de manera constante con el propósito de generar un hábito lector o bien les permita convertirse en seres que comprenden y producen el conocimiento. Esto muestra una gran relación conceptual con lo que es comprensión lectora; más allá de identificar signos y símbolos dentro de un texto, se enfatiza en obtener interpretación y significado de lo que se lee.

### **La comprensión lectora en la práctica docente**

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, s.f.): “Se entiende por competencia lectora la capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento, sus capacidades y participar en la sociedad” (p. 7). Todo proceso de comprensión requiere de un análisis profundo de la información, texto o contenido y del propio lector, para ello el estudiante

debe aprender y estar consciente del uso de estrategias para la lectura, que con normalidad son implementadas dentro de la educación básica; sin embargo, estas pueden seguir desarrollándose por el propio estudiante, pues es posible que en su momento no se hayan adquirido en su totalidad (Gallegos, 2021).

Esto muestra la importancia de la labor docente en la educación primaria, puesto a que es en esta etapa cuando el alumno aprende las diversas estrategias para poner en práctica los procesos lectores y comprender un texto. Esto también se sujeta a otros elementos como la motivación del estudiante al leer por placer; sin embargo, es posible que el alumno amplíe sus habilidades de lectura y comprensión si se lleva a la práctica dentro de la institución educativa.

Ante lo anterior, es preciso aclarar que existe una reflexión crítica a manera de debate al conceptualizar este término, pues se presenta una tendencia de entender la comprensión como proceso lineal de identificación de palabras que permite descifrar el significado de un texto. Cairney (2018), en *Enseñanza de la comprensión lectora*, aclara que este proceso puede implicar otros componentes o áreas clave, como el rol del lector y los conocimientos previos que este pueda tener, anterior a la realización de un proceso lector. Asimismo, su idea presenta elementos principales para la adquisición de un significado, estos son: el rol del lector, el propio texto y factores contextuales. En el caso del lector, representa un papel activo en el proceso de comprensión lectora, pues influyen factores individuales del mismo, como conocimientos y/o experiencias previas y la cultura (es decir, el factor contextual); ello implica que cada persona (lector) compartirá un significado diferente de lo leído o, por el contrario, personas que hayan presentado experiencias socioculturales semejantes presentarán un significado similar. En el elemento de texto, advierte que también depende del género o tipo de texto que refiera, pues cada uno presenta diferentes expectativas y retos al lector.

Cabe mencionar que entender la forma como el lector da sentido al texto requiere de factores cognitivos; por lo tanto, además de los elementos mencionados, se considera relevante entender los procesos de pensamiento y los niveles de procesamiento que participan dentro de la comprensión lectora. Los llamados modelos de lectura (Cuetos, 1996, citado en Zapata, 2017) “Implica referirse a los procesos de lectura como operaciones mentales o módulos separables, relativamente autónomos y que cumplen una función específica” (p. 10). Por esta razón entender el modo como un lector comprende es complicado; puesto que, como se ha referido anteriormente, esto comprende factores cognitivos.

Existen cuatro niveles de procesamientos mencionados por Molinari (2008): nivel de análisis preceptivos primarios, nivel de procesamiento léxico, nivel de procesamiento sintáctico y semántico, y finalmente, nivel de integración del texto discursivo. El primer nivel de procesamiento, llamado también por este autor como el nivel de comprensión de unidades subléxicas, presenta la importancia de determinar la capacidad de identificación de letras debido a que existen matices de confusión. Dentro del segundo nivel de procesamiento léxico, se plantea que se deben identificar y reconocer las palabras, no solo desde su representación visual, sino también desde el uso técnico que refleja un significado. De acuerdo con el nivel de procesamiento sintáctico y semántico es necesario analizar si el lector da sentido a las oraciones que se presentan en un texto; es decir, partir en un

principio del orden de las palabras, pues se busca una vinculación entre las mismas, de manera que exista coherencia, así como encontrar a lo que hace referencia dicha oración (identificar el mensaje). Finalmente, en relación al cuarto nivel de procesamiento para la comprensión se encuentra el nivel de integración del texto discursivo o de comprensión del texto, es en este nivel donde se debe comprender al texto como un todo y no como una mezcla de oraciones individuales.

Molinari (2008) menciona la importancia del reconocimiento de los procesos inferenciales, debido a que expresa cómo todo texto es incompleto; por lo tanto, requiere del uso de inferencias, lo cual implica la utilización del conocimiento previo con el propósito de resaltar aquella información que no se presenta de manera explícita en el texto. Sumado a esto, el autor menciona la relevancia de la identificación de la estructura de un texto que refleja cada tipo de texto, pues menciona cómo los procesos cognitivos se activan en correspondencia con las características del texto que se pretende leer.

### **El papel de las bibliotecas escolares**

Con respecto a lo antes mencionado, uno de los mayores objetivos en la educación básica es el desarrollo de habilidades de lectoescritura en los estudiantes, para ello se busca la apropiación de actividades literarias y el uso de espacios lectores. Por ello, la importancia de reconocer a la biblioteca escolar como un área de oportunidad.

Pese a que las bibliotecas comúnmente se identifican como un lugar donde se resguarda un cúmulo de libros físicos, estos espacios se han encontrado disponibles ante la adaptación del contexto social, de acuerdo con Camacho (2013):

Su funcionamiento está estrechamente ligado al Proyecto Educativo, al desarrollo del Currículo y a la adquisición de las competencias básicas por parte de los alumnos, particularmente la competencia en comunicación lingüística, la competencia digital y de tratamiento de la información, y la competencia de aprender a aprender (p. 45).

En la actualidad, es debido a esta adaptabilidad que definir el espacio de biblioteca escolar no es una labor sencilla. Rueda (2016) menciona que aun cuando muchos centros educativos cuentan con una biblioteca escolar, no todos definen el espacio de la misma forma. Asimismo, advierte que la biblioteca escolar, además de ser utilizada para la formación lectora, debe ser un espacio organizado con el fin de promover la igualdad, educar a los estudiantes en el uso de diversas fuentes de información e impulsar el autoaprendizaje.

Por otra parte, de Abreu y Nogueira (2019) establecen que la biblioteca escolar cumple con objetivos integrales, como son el desarrollo de hábitos lectores, apoyo en el seguimiento de los planes de estudios escolares, brindar experiencias en el uso y evaluación de la información para el acercamiento al conocimiento, comprensión e imaginación, sensibilizando la comunicación como parte de la comunidad y brindando un espacio para la expresión de ideas, opiniones y experiencias.



Independientemente de su definición, es preciso subrayar que las bibliotecas escolares por sí solas no cumplirán con su función, pues depende en gran proporción de elementos que refieren a las características del espacio físico, así como también al personal de apoyo y/o a cargo. De acuerdo con la SEP (2015), en el documento *Orientaciones para el uso de Bibliotecas Escolares el logro de un buen uso de las bibliotecas escolares* depende del fortalecimiento que se le dé a estos espacios para permitir el acceso a las mismas; también se resalta la importancia del trabajo colectivo en la promoción de actividades lectoras por parte de los diferentes actores educativos de la institución, así como el conocimiento sobre el acervo que este espacio ofrece. Finalmente, menciona que se debe contemplar a las bibliotecas como un espacio de apoyo curricular.

De manera similar, Mekis y Anwandter (2018) mencionan que la biblioteca debe fungir como un Centro de Recursos Aprendizaje; es decir, un espacio que necesariamente aporte al proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ello es necesario generar el ambiente formativo en el que se permite al estudiante la búsqueda y selección de textos de acuerdo a intereses diversos, pues posibilita salir del concepto tradicional que tenemos de enseñar en el que solo se deposita el conocimiento en el alumno. Sin embargo, declaran que, para cumplir con esta finalidad, también existen de requisitos; los cuales refieren al espacio, la colección de materiales, el equipo de trabajo y los servicios, mismos que a continuación se definen.

En primer lugar, siguiendo a Mekis y Anwandter (2018), el espacio debe ser atractivo para los estudiantes “en términos estéticos y bien iluminado, que contribuya a sentirse cómodo e incite al aprendizaje, a la investigación y al conocimiento” (p. 44).

En relación a la colección, Mekis y Anwandter (2018) plantea la necesidad de tener calidad y diversidad en los materiales; es decir, que además de asegurar una constante evaluación de éstos para determinar su actualización y pertinencia, es necesario que existan diversos recursos disponibles, tanto impresos como audiovisuales y digitales. Al mismo tiempo, hace hincapié en la selección de materiales, ya que éstos deben ser seleccionados con detenimiento de acuerdo con los objetivos que se establezcan para este espacio educativo. Para esta selección, el autor menciona que “los distintos actores de la comunidad educativa merecen estar representados en esos criterios de selección” (Mekis y Anwandter, 2018, p. 45).

Como se puede observar, los anteriores ámbitos y/o requisitos que mencionan Mekis y Anwandter hacen referencia más al material y la estructura física del espacio de biblioteca escolar; sin embargo, también hay que considerar al personal (recurso humano) que se encarga de brindar el servicio. Es por esta razón que se considera relevante retomar los ámbitos de equipo y servicio.

De acuerdo al equipo, los autores resaltan la distinción de la coordinación pedagógica y el encargado de biblioteca escolar:

Mientras que la coordinación pedagógica dinamiza la colección, genera vínculos con los docentes y busca utilizar el espacio de biblioteca con fines culturales y pedagógicos, el encargado es la cara visible (...) por lo que resultan fundamentales habilidades blandas para

estar atento a las necesidades de los usuarios, así como a la gestión del espacio para animar y fomentar el uso de los recursos. (Mekis y Anwandter, 2018, p. 45)

Finalmente, en cuanto al servicio, hay que considerar los intereses de los usuarios, de manera que se pueda adaptar las actividades y/o materiales a los gustos y necesidades de los estudiantes, docentes y padres de familia, facilitando así su consulta y préstamo (Mekis y Anwandter, 2018).

De manera general, se encontró que efectivamente las habilidades de lectura son relevantes, no solo en la vida académica del estudiante, sino también forman parte del desarrollo profesional y social del mismo, pues impactan en la comprensión y el desarrollo del pensamiento crítico. Por tanto, la biblioteca escolar representa un espacio de acción para promoción de hábitos lectores y apoyo curricular en la asignatura de lengua materna, lo que a su vez genera grandes indicios sobre el impacto que podría tener el desarrollo de estudios dirigidos a la reconsideración sobre la función de estos espacios educativos en el impacto del rendimiento académico de los estudiantes. No existen estudios que indaguen sobre el uso y el valor que se le asigna a estos espacios e instituciones de origen público y los impactos directos e indirectos que tiene se tienen al establecer estrategias de promoción lectora y de apoyo curricular, contemplando en su totalidad razones de experiencias favorables y desfavorables desde los diferentes actores educativos (alumnos, docentes, bibliotecarios y padres de familia) en la educación de nivel primaria.

## Conclusión

En el sistema educativo mexicano se ha otorgado un especial énfasis a las asignaturas asociadas a la lengua materna o español; esto, con la finalidad de ampliar la participación, los intereses culturales en materia de expresión oral y habilidades comunicativas. Por ende, puede enunciarse que la lengua materna se convierte en un recurso pedagógico fundamental para promover la comunicación. Sin embargo, el papel de la lengua materna no se circunscribe únicamente a los contextos escolarizados, por el contrario, al encontrarse íntimamente relacionado con habilidades de escritura se conforma en herramientas para construir nuevas formas de relaciones con el entorno.

Probablemente una de las barreras más difíciles de sortear es lograr que se asuma, en los contextos y las políticas educativas, la práctica de la lectura más allá de una actividad funcional, y reconocerla como una habilidad que determina la subjetividad de las personas. Por ello resulta esencial el trabajo sobre las dinámicas de motivación que faciliten los procesos de autorregulación de los estudiantes, así como la atención y estudio de los elementos contextuales que inciden en las experiencias de aprendizaje.

Existe evidencia de que uno de los factores contextuales asociados a la práctica lectora son las bibliotecas; estas han funcionado a través de la historia como mecanismos y repositorios físicos de documentos asociados al conocimiento. Como se ha señalado en este texto, actualmente las bibliotecas, en especial las escolares, cubren funciones diversas y se encuentran en un proceso de transformación. Su papel como espacio para la promoción de la lectura sigue siendo un elemento fundamental

y debe asumirse como una herramienta pedagógica en la formación de los estudiantes. El desafío se encuentra en sortear las restricciones actuales en las que se encuentran las bibliotecas escolares, e iniciar la dinamización y actualización de estos espacios de aprendizaje, recreación y sociabilidad.

## Referencias

- Abreu, M., y Nogueira, M. (2019). Public libraries and school libraries: Major differences. *Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia*, 14(2), 237–247. <https://doi.org/10.1590/2318-08892018000200008>
- Argüelles-Azuara, I. (2018). Factores que influyen en el rendimiento académico en la licenciatura en derecho de la escuela superior de Huejutla. *Ciencia Huasteca Boletín Científico de la Escuela Superior de Huejutla*, 6(12). <https://doi.org/10.29057/esh.v6i12.3188>
- Bano, J., Jabeen, Z., y Qutoshi, S. B. (2018). Perceptions of Teachers about the Role of Parents in Developing Reading Habits of Children to Improve their Academic Performance in Schools. *Journal of Education and Educational Development*, 5(1), 42–59. <http://jmsnew.iobmresearch.com/index.php/joeeed/article/view/146>
- Cairney, T. (2018). *Enseñanza de la comprensión lectora* (P. Manzano, Trad.; 6ta ed.). Morata. <https://libcon.rec.uabc.mx:6012/es/ereader/uabc/119523>
- Camacho, J. A. (2013). “Capítulo 1. La biblioteca escolar: Definición, principios y política bibliotecaria”. *Mi Biblioteca*, IX(3). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4235126.pdf>
- Chong, E. G. (2017). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Politécnica del Valle de Toluca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(1), 91–108. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27050422005>
- Cordero, L. (2018). La comunicación como proceso cultural: Pistas para el análisis. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 6(3). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2308-01322018000300013&lng=es&nrm=iso&ctlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2308-01322018000300013&lng=es&nrm=iso&ctlng=es)
- Côrte, M. I. (2018). *La escritura académica: En la formación universitaria*. Narcea Ediciones. <https://books.google.es/books?hl=es&dr=&id=AvikDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=que+es+la+escritura+&ots=7S96nihKXV&sig=XWUv-S4TUBkvHPFuMCDkoLAT0Xs#v=onepage&q=que%20es%20la%20escritura&f=false>
- Cruz, M. N. (2016). Factores que influyen en el rendimiento académico del estudiante. *Escenarios: empresa y territorio*, 5(5). <http://esumer.edu.co/revistas/index.php/escenarios/article/view/66>
- Domínguez, D., y Alemán, P. A. (2008). La educación como factor de desarrollo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 23, 1–15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194220391006>
- Gallegos, E. M. (2021). Análisis del desarrollo de la comprensión lectora en Educación Básica y su relación con las competencias comunicativas [Tesina de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. <http://132.248.9.195/ptd2021/julio/0813534/Index.html>

- González, J. J. y García, J. M. (2019). Trastornos del lenguaje y la comunicación. *Actualización en Pediatría*, 569–577. [https://www.aepap.org/sites/default/files/pags.\\_569-577\\_trastornos\\_del\\_lenguaje\\_y\\_la\\_comunicacion.pdf](https://www.aepap.org/sites/default/files/pags._569-577_trastornos_del_lenguaje_y_la_comunicacion.pdf)
- Grasso, P. (2020). Rendimiento académico: Un recorrido conceptual que aproxima a una definición unificada para el ámbito superior. *Revista de educación*, 20, 87–102. [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/download/4165/4128](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/download/4165/4128)
- Herrero, G. (2018). *Alimentación saludable para niños geniales*. Amat editorial.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022). *Módulo sobre lectura: MOLEC*. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados\\_molec\\_feb22.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados_molec_feb22.pdf)
- Kusdemir, Y. y Bulut, P. (2018). The Relationship between Elementary School Students' Reading Comprehension and Reading Motivation. *Journal of Education and Training Studies*, 6(12), 97–110. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1194556>
- Lastre, K., López, L. D. y Alcázar, C. (2018). Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria. *Psicogente*, 21(39), 102–115. <https://doi.org/10.17081/psico.21.39.2825>
- León, J. A., Olmos, R., Sanz, M. M. y Escudero, I. (2010). Comprensión lectora. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 333, 10–11. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresy-maestros/article/view/1206>
- Mekis, C., y Anwandter, C. (2018). Bibliotecas escolares para el siglo XXI. *Narcea Ediciones*. <https://libcon.rec.uabc.mx:6012/es/ereader/uabc/113146>
- Molinari, C. (2008). *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Eudeba. <https://libcon.rec.uabc.mx:6012/es/ereader/uabc/66161>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (s.f.). *El programa PISA de la OCDE: Qué es y para qué sirve*. Santillana. <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Ramayo, R. B. (2017). La función docente y su estado actual del conocimiento: Principales posicionamientos teóricos y metodológicos. *Educere*, 22(73), 665–672. <https://www.redalyc.org/journal/356/35656676015/>
- Ramírez-Vázquez, R., Escobar, I., Beléndez, A. y Arribas, E. (2020). Factores que afectan el rendimiento académico. *Revista da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática*, 8(3), 210–226. <https://doi.org/10.26571/reamec.v8i3.10842>
- Ramón, M. F., Ortega, S. E., y Espinoza, E. E. (2020). Desarrollo de habilidades cognitivas en lengua y literatura en quinto año de educación básica en Machala. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(1), 128–137. <http://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/240>
- Rueda, R. (2016). *Bibliotecas escolares: Guía para el profesorado de educación primaria*. Narcea Ediciones. <https://libcon.rec.uabc.mx:6012/es/ereader/uabc/45975>
- Sánchez-García, S., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2022). Reading and associated competences of information and documentation professionals: The reading behavior of future librarians. *Profesional de la Información*, 31(2). <https://doi.org/10.3145/epi.2022.mar.19>

- Secretaría de Educación Pública. (2015). *Orientaciones para el uso de Bibliotecas Escolares*. <https://librosdelrincon.sep.gob.mx/assets/pdf/00-Index/LR-ORIENTACIONES-BE-BA-BAJA.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *La estructura del sistema educativo mexicano*. [https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/siteal\\_mexico\\_0101.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_mexico_0101.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (s.f.a). *Aprendizajes claves para la educación integral: Educación primaria 1 Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/primaria/1grado/V-b-LENGUA-MATERNA-ESPANOL.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (s.f.b). *III. La educación básica*. <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-educ-fisica/III-LA-EDUCACION-BASICA.pdf>
- Velasco, V. (2018). Desarrollo de habilidades de lectura y escritura de textos escritos en estudiantes de primaria. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlan-2018/06/habilidades-lectura-escritura.html>
- Whitten, C., Labby, S. y Sullivan, S. L. (2019). The impact of pleasure reading on academic success. *Journal of Multidisciplinary Graduate Research*, 2(1), 48–64. <https://jmgr-ojs-shsu.tdl.org/jmgr/index.php/jmgr/article/view/11>
- Zapata, D. (2017). *Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora*. Editorial Digital UNID.



# Capítulo 3

## Necesidades y definiciones conceptuales en torno a la promoción lectora en jóvenes de educación media superior

*Brenda Dominga Medina Beltrán*<sup>1</sup>

### Resumen

El objetivo del presente documento es describir y analizar diferentes estrategias metacognitivas que permitan beneficiar y promover la lectura en jóvenes de educación media superior. A través de distintos géneros literarios, se identifican los problemas que expresa la comunidad estudiantil en el área de comprensión lectora y se analizan las habilidades con las que cuenta en el área de lenguaje y comunicación. Por ello, se realizó un estudio de tipo documental por medio del establecimiento de categorías de análisis, basándose en el paradigma constructivista individual del aprendizaje, ya que este desarrolla su epistemología educativa en el sustento de que los niños, niñas y jóvenes aprenden aquello que les interesa y ese interés surge de la curiosidad. De acuerdo con la búsqueda documental se logra identificar la relevancia de la lectura en el ser humano, al ser considerada una práctica que permite desarrollar habilidades básicas para el desarrollo cognitivo y metacognitivo. Entre los resultados, se presentan diferentes estudios, los cuales indican que las estrategias metacognitivas generan un impacto positivo en los jóvenes de educación media superior, el cual enfatiza el trabajo en pares y la lectura por placer como estrategias para el fomento de la lectura. Finalmente, se concluye que la práctica de la lectura podría resolver el desempeño y permitir contar con habilidades únicas y esenciales para la participación social que todo ser humano debe obtener para un crecimiento y desarrollo enriquecedor.

### Palabras claves:

Lectura, comprensión, estrategias educativas, aprendizaje, joven.

---

<sup>1</sup> Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Autónoma de Baja California.

## Introducción

De acuerdo con Silveira (2013), la lectura se concibe como una práctica social que permite las interacciones sociales y que se sitúa normalmente en la discordancia de las condiciones sociales del lector. De este modo, se puede realizar en cualquier espacio y en cualquier momento, tal como lo mencionan Cabrera et al. (2016, 271):

Los libros y el acto de leer constituyen los pilares de la educación y la difusión del conocimiento, la democratización de la cultura y la superación individual y colectiva de los seres humanos.

Por otro lado, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) manifiesta que la lectura debe ser considerada como un indicador relevante del desarrollo humano señalando, además, que “el concepto de capacidad o competencia lectora retomada por muchos países hoy en día, es un concepto que es mucho más amplio que la noción tradicional de la capacidad de leer y escribir” (OCDE, 2000, p. 15).

Del mismo modo, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos [PISA] de la OCDE establece que alrededor de 600,000 estudiantes completaron la evaluación en el 2018, representando alrededor de 32 millones de jóvenes de 15 años en las escuelas de los 79 países y economías participantes. En México, 7,299 estudiantes completaron la evaluación, lo que representa a 1,480,904 estudiantes de 15 años (66% de la población total de 15 años). La misma organización informó en el 2018, que los estudiantes mexicanos obtuvieron un puntaje bajo respecto al promedio OCDE en lectura, matemáticas y ciencias (OCDE, 2018). Solo el 1% de los estudiantes obtuvo un desempeño en los niveles de competencia más altos (nivel 5 o 6) en al menos un área (promedio OCDE: 16%) y el 35% de los estudiantes no obtuvo un nivel mínimo de competencia (nivel 2) en las 3 áreas (promedio OCDE: 13%).

## Metodología

Se describe a continuación la metodología empleada en la presente investigación, la cual puede identificarse como cualitativa e interpretativa a partir del análisis documental.

En primer lugar, se llevó a cabo un proceso de búsqueda de información con el análisis de diversos documentos; como estudios de diversos autores, se revisó un total de 45 estudios y estos fueron seleccionados de acuerdo con el tema de desarrollo con enfoque en la lectura y estrategias de lectura. Una vez que se establecieron las categorías de análisis, que son metacognición y comprensión lectora; como segundo paso, se elaboró una guía para seleccionar los documentos y las fuentes de información enfocados a la categoría asociada a la promoción de la lectura en el nivel medio superior, haciendo especial énfasis en las subcategorías: lectura, comprensión, estrategias, aprendizaje y juventud.



El objetivo central del presente trabajo es identificar herramientas para mejorar la práctica de la lectura y el hábito lector. Se parte del supuesto de que la aplicación de las estrategias metacognitivas en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes es un factor determinante para el desarrollo de las habilidades y en la obtención de un mejor desempeño en el ámbito de la lectura.

### **Lectura: Un diagnóstico nacional**

La competencia lectora, definida a partir de los criterios de PISA, es retomada por el desaparecido Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, que la conceptualizó como “la capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en los textos escritos con el fin de lograr sus metas personales, desarrollar sus conocimientos, su potencial personal, y, en consecuencia, participar en la sociedad” (INEE, 2012, p. 3).

De esta forma, en los resultados de la prueba PISA (OCDE, 2018), en el área de lectura, se encontró que alrededor de un 1% de los estudiantes logró un rendimiento superior en lectura, lo que significa que alcanzó el nivel 5 o 6. En estos niveles, las y los jóvenes pueden comprender textos largos, tratar conceptos que son abstractos o contraintuitivos y establecer distinciones entre hechos y opiniones, basadas en claves implícitas relacionadas con el contenido o la fuente de la información.

De igual manera, se menciona que en 20 sistemas educativos, incluidos los de 15 países OCDE, más de un 10% de los estudiantes de 15 años mostró un rendimiento superior. Alrededor de un 11% de los estudiantes con desventajas en México logró ubicarse en el cuartil superior de mejor rendimiento en lectura dentro del país; al igual que en México, en el promedio de los países OCDE, sólo un 11% de los estudiantes desfavorecidos se ubicó en el nivel con mejor rendimiento en lectura en sus países (OCDE, 2018).

En México se cuenta con el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes [PLANEA] de manera general, en el área de Lenguaje y comunicación, se reporta que de cada 10 alumnos que están por concluir la educación media superior, 3 alcanzaron un nivel I de logro, siendo este el más bajo; otros 3 alcanzaron el nivel II; con un promedio básico de 3 más el nivel III, considerado como nivel medio, y solo 1 se ubicó en el nivel de logro IV, con el nivel más alto. Además, al analizar los datos por el sexo de los alumnos, las mujeres obtienen en promedio más puntaje que los hombres, sin importar el tipo de sostenimiento y el control administrativo del plantel, aunque las diferencias resultaron pequeñas son estadísticamente significativas (INEE, 2019).

Según Tünnermann (2011), de acuerdo con la teoría constructivista del aprendizaje, la educación hoy en día debe promover la formación de individuos cuya interacción creativa con la información los lleve a construir conocimiento; además, menciona que enseñar es esencialmente proporcionar una ayuda ajustada a la actividad constructivista de los alumnos, ya que esta se trata de promover un aprendizaje por comprensión. Esto implica que en cada aula donde se desarrolla un proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza una construcción conjunta entre enseñante y aprendices; asimismo, menciona que el proceso de enseñanza-aprendizaje es una unidad pedagógica compartida y creativa. Para Tünnermann, “aprender a aprender” supone una capacidad adquirida al cabo de un período ineludible de

tiempo en interacción con docentes, de tal manera que el profesor adquiere especial protagonismo, al ser un agente que facilita el andamiaje para la superación del propio desarrollo cognitivo personal.

Se puede asumir que la lectura es una acción personal que nunca se termina de perfeccionar, por ello es importante su práctica diaria; es una tarea a la que hace unos años no podían acceder muchas personas cuyo aprendizaje, en sí, entraña un gran éxito porque es la llave de su identidad. Cada vez que se practica la lectura, la mente se enfrenta a nuevos retos, a distintas visiones y opiniones con las que se manifiesta una conversión de las capacidades para dar forma a las ideas y de esa manera se comprende cómo se construye el conocimiento (Monroy & Gómez, 2009).

### **La lectura en el sistema educativo mexicano**

El área de Lenguaje y comunicación es considerada como una de las más importantes de acuerdo con los siguientes documentos normativos: 1) el Plan Nacional de Desarrollo, 2) la Ley General de Educación, 3) el artículo 3º de la Constitución Política, y 4) el Programa Sectorial de Educación. Se asume bajo estos criterios que el área de Lenguaje y comunicación permite desarrollar habilidades y formación de aptitudes esenciales para la vida. Se puede decir que si se parte de la idea de que la educación es un derecho de todo ser humano, todos los individuos pertenecientes a una sociedad deben tener acceso a ella; por ejemplo, el artículo 5º de la Ley General de Educación menciona que: “Toda persona tiene derecho a la educación, la cual es un medio para adquirir, actualizar, completar y ampliar sus conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes que le permitan alcanzar su desarrollo personal y profesional; como consecuencia de ello, contribuir a su bienestar, a la transformación y el mejoramiento de la sociedad de la que forma parte” (Congreso de la Unión, 2019).

Según el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (Secretaría de Educación Pública, 2017), los jóvenes adquieren actitudes y valores que tienen un impacto positivo en su comunidad y en la sociedad, lo cual les otorga aprendizajes significativos para el bienestar propio y común. Conforme a las actitudes adquiridas, el joven crea espacios de trabajo colaborativo para el fomento de espacios de aprendizaje valorados a través de la convivencia y el desarrollo del compañerismo.

Al mismo tiempo, el Nuevo Currículum de la Educación Media Superior pretende ser un espacio para formar personas con conocimientos y habilidades que les permitan desarrollarse en sus estudios superiores o en el trabajo, y de forma más amplia, en la vida; asimismo, se busca que los jóvenes adquieran actitudes y valores que tengan un impacto positivo en su comunidad y en la sociedad (Secretaría de Educación Pública, 2017).

En el caso particular de México, se han desarrollado programas de fomento a la lectura y escritura en educación media superior, los cuales proporcionan el apoyo y las herramientas necesarias para que los estudiantes puedan participar y convertirse en una comunidad de reflexión. Los programas que actualmente se ofrecen son: 1) Programa de Fomento para el Libro y la Lectura 2016-2018; 2) Programa Nacional Salas de Lectura (PNSL); 3) Mejora la expresión oral y escrita; 4) Red Nacional de Bibliotecas Públicas; 5) Programa Nacional de Salas de Lectura, y 6) Programa de Lectura y Escritura para Jóvenes.

Cabe señalar que desde el 2008 en México existe la Ley para el Fomento de la Lectura y el Libro, la cual busca entre otros objetivos: la generación de políticas, programas, proyectos y acciones dirigidas al fomento y promoción de la lectura; fomentar y estimular la edición, distribución y comercialización del libro y las publicaciones; apoyar el establecimiento y desarrollo de librerías, bibliotecas y otros espacios públicos y privados para la lectura y difusión del libro; al mismo tiempo, impulsar las actividades relacionadas con la función educativa y cultural del fomento a la lectura y el libro; además, hacer accesible el libro en igualdad de condiciones en todo el territorio nacional (Congreso de la Unión, 2018).

### **Promoción lectora: algunas definiciones conceptuales**

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] manifiesta que la lectura debe ser considerada como un indicador relevante del desarrollo humano, señalando que la “capacidad o competencia lectora retomada por muchos países hoy en día, es un concepto mucho más amplio que la noción tradicional de la capacidad de leer y escribir” (OCDE, 2000, p. 12); es decir, de la alfabetización. En la actualidad el lenguaje tiene un carácter funcional en situaciones comunicativas reales, por lo que su relación con el aprendizaje es un proceso de construcción continuo a lo largo de la vida. El aprendizaje de la lectoescritura se asocia al desarrollo de competencias lingüísticas y de comunicación en el conjunto de áreas del currículum, por lo que mantiene un carácter significativo con el desarrollo del pensamiento (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2016).

Una vez que el alumno inicia con la práctica de la lectura, se promueve el desarrollo de sus propias destrezas para descubrir y conocer nuevas habilidades para mejorar su conocimiento. De acuerdo con Jiménez (2004), leer es la principal herramienta para los estudiantes, ya que a través de la lectura se adquiere aprendizaje y la mayoría de las actividades personales y escolares se basan en ella. Nadie lee realmente sin ser modificado y su comportamiento demostrará lo leído en la realidad de su contexto. En otras palabras, todo aquel que lee, tarde o temprano, deseará establecer diálogos que construyan conocimiento con otros. La mayoría de los lectores llega naturalmente a la escritura como una forma de crear sentidos propios y comunicarlos a sus semejantes (Montejo-Vélez & López, 2020).

La lectura es un proceso en el cual el lector comparte o no lo plasmado por el escritor; por este motivo, una página agradable le permite a quien la lee, viajar, soñar, alimentar sus fantasías, enterarse de cosas que le permiten modificar o mantener las ideas que anteriormente tenía aprehendidas. En ese sentido, la lectura es el más poderoso de los medios para adquirir información; asimismo, también es un proceso en el cual el lector con toda su experiencia previa va transformando y reconstruyendo el texto que lee para incorporarlo a su realidad (Torres, 2003).

A fin de sintetizar los postulados resultados de la revisión de literatura asociada a la temática, a continuación se presenta un conjunto de definiciones con el propósito de describir a modo de glosario un marco conceptual asociado a la promoción de la lectura en jóvenes. El objetivo es establecer una base para la generación de categorías susceptibles, con la finalidad de aportar a la

discusión teórica que, al mismo tiempo, identifique indicadores para trazar posibles rutas metodológicas en los proyectos educativos.

### **Comprensión de la lectura**

La comprensión de lectura se encuentra presente en los escenarios de todos los niveles educativos y se le considera como una actividad crucial para el aprendizaje escolar, dado que una gran cantidad de información que los alumnos adquieren, discuten y utilizan en las aulas surge a partir de los textos escritos (Molina-Ibarra, 2020). Asimismo, la comprensión lectora se convierte en una actividad social que principalmente se emplea en el ámbito educativo, con la finalidad de aprender, conocer, comprender, analizar, criticar, construir, aplicar, consolidar y reconstruir o reinterpretar los recientes saberes de la humanidad; de esta forma, el ser humano se forma una nueva visión de lo que sucede en el mundo, con la intención de que se apropie y enriquezca de dichos conocimientos para hacerlos propios y darles un nuevo significado (Mila, 2018).

### **Competencia lectora**

La competencia lectora puede definirse como la capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en los textos escritos con el fin de lograr sus metas personales, desarrollar sus conocimientos, su potencial personal y, en consecuencia, participar en la sociedad (INEE, 2012).

### **Desarrollo de la práctica de la lectura**

Para desarrollar en los jóvenes el gusto por leer, es necesario crear ambientes adecuados que motiven la lectura; al mismo tiempo, descubrir cómo los jóvenes se desenvuelven durante su proceso de acercamiento al texto y encontrar una alternativa de solución u orientación para habilitarlos como lectores (Artigas, 2014).

### **Enseñanza recíproca**

La enseñanza recíproca es un procedimiento instruccional que enseña a los estudiantes estrategias cognitivas para incrementar la comprensión lectora (Soriano, et al., 2011). La enseñanza recíproca se caracteriza por la práctica guiada en la aplicación de estrategias simples y concretas en la tarea de comprensión de un texto.

### **Hábito de la lectura**

De acuerdo con Del Castillo & Martí (2007), los beneficios que aporta el hábito de lectura pueden sintetizarse de la siguiente manera: estímulo a la imaginación, educación de la sensibilidad, fomento a la

reflexión, cultivo a la inteligencia y enriquecimiento personal constante; de esta manera se van desarrollando habilidades importantes para aprender nuevos valores a través de la práctica de la lectura.

### **Lectura profunda**

Busca desarrollar la competencia lectora en estudiantes con base en las estrategias de lectura y análisis de textos, con la finalidad de que el estudiante se consolide como lector crítico capaz de resolver problemáticas lectoras que el contexto le presente (Machorro, 2018).

### **Lectura crítica**

Es una herramienta de transformación que posibilita al lector desarrollar la capacidad de comprometerse con la generación, comprensión y valorización de condiciones para entender el mundo. Se busca que los juicios, producto de la lectura, trasciendan hacia la elaboración de esquemas racionales, principios y proposiciones que sirvan para explicar fenómenos y construir acciones de intervención con repercusiones sociales (Morales, 2018).

### **Lectura digital**

La lectura es a su vez un acto de comunicación, donde lector y escritor entablan una conversación virtual que propicia estados internos en la persona que lee. Con esa lectura llega a experimentar variadas emociones, a confrontar sus puntos de vista, a compartir con otros las ideas e incluso a sentir un placer estético. Es una forma efectiva de acercarse al conocimiento y a la información. A través de ella se conocen lugares, se describen personas, objetos u otros con lujo de detalles (Torres, 2003).

### **Lectura en la vida cotidiana**

La lectura no solo permite desarrollar las habilidades para adquirir conocimiento, sino también para desarrollar valores como la empatía, tal como lo menciona Román (2020, p. 35): “la lectura puede establecer puentes emocionales para que los alumnos desarrollen capacidades de reconocimiento emocional ajeno para su vida diaria y adulta”.

### **Metacognición**

La metacognición responde a la idea de Vigotsky (1991), la cual establece que una persona puede manejar y dirigir de forma consciente las facultades que conforman su pensamiento. De acuerdo con Monroy & Gómez (2009), el ámbito de la comprensión lectora implica la capacidad de monitorear la lectura y su comprensión de forma consciente. Las necesidades de las nuevas generaciones están relacionadas con el desarrollo de habilidades y estrategias cognitivas y metacognitivas que les permi-

ten concretar aprendizajes. Entre las habilidades básicas se encuentra la comprensión lectora, definida como “El entendimiento de textos leídos por una persona permitiéndole la reflexión, pudiendo indagar, analizar, relacionar e interpretar lo leído con el entendimiento previo” (p. 39).

### **Motivación por la lectura**

Se basa en el diseño de una plataforma didáctica digital, la cual estimula la motivación para la mejora de la lectura. El aporte consiste en el abordaje de fundamentos teóricos y metodológicos que permitirán el desarrollo de la comprensión lectora, su sistematización, profundización e importancia, así como su contribución para la formación de la habilidad lectora en estudiantes del nivel medio superior (Mila, 2018).

### **Proceso de aprendizaje de la lectura**

El proceso de aprendizaje de la lectura debe inscribirse dentro de un concepto y una dinámica más amplia donde se tome en cuenta la personalidad del niño y de la niña cuando se inician en esta práctica. En ese sentido, se busca que el ambiente escolar estimule la acción, donde los errores iniciales otorguen margen para corregir con suavidad y tacto los desaciertos; donde la actividad de los estudiantes sea el eje principal de la labor educativa, porque son ellos quienes construyen el conocimiento con base en sus experiencias y en las interacciones que les propicia el medio familiar y social (Torres, 2003).

### **Conclusiones**

En el presente documento se logra identificar la importancia de la lectura y el papel fundamental que esta juega en el individuo para el desarrollo de otras habilidades esenciales para la vida. Se reconoce que la lectura otorga motivación a los jóvenes, les permite desarrollar el pensamiento crítico y el análisis de textos, incluso, juega un papel importante como un derecho humano, pues se busca que todo individuo tenga acceso a la educación y, por ende, a los contenidos de las distintas áreas que le permitirán adquirir los conocimientos necesarios para el crecimiento personal. De tal manera se manifiesta que la lectura es ante todo una herramienta para el bienestar de cada persona y de la sociedad.

A lo largo de los análisis, se enfatiza una concepción de la lectura como una práctica social que permite las interacciones sociales, es esencialmente un proceso constructivo y colectivo. La capacidad para otorgar un significado al texto recae tradicionalmente en el lector; sin embargo, este proceso no es del todo un fenómeno individual, por el contrario, se desarrolla a partir de la interacción con el entorno. La lectura y su comprensión son fenómenos de socialización ligados a procesos de convivencia, de ahí que en la sociedad moderna el derecho a la lectura forme parte de los derechos culturales que deben de ser satisfechos por el Estado.

Ahora bien, tomando en cuenta los indicadores internacionales presentados a lo largo del texto, en México se requiere una política educativa clara en torno no solo a la posibilidad de acceso a textos, sino una profunda revaloración de las estrategias para promover el pensamiento crítico en los espacios educativos. Si bien el objetivo del presente capítulo es identificar herramientas para la mejora de la práctica de la lectura y el hábito lector, la aplicación de estrategias de enseñanza no debe apuntar de manera única a las mejoras del desempeño. Debe, por el contrario, asumirse para alcanzar los fines últimos de la educación y así lograr trascender en las personas a lo largo de la vida.

Cuando se habla sobre un fenómeno que enriquezca la vida de las personas, se asume que este debe al menos dar sentido a la cotidianidad. Promover la lectura en jóvenes no debe aceptarse sólo como la promesa de un mejoramiento en la calidad de vida personal al aportar sentido y orientación, sino debe impulsarse como una estrategia de búsqueda de la autonomía que al mismo tiempo nutra a la sociedad entera.

Por otro lado, la revisión de la literatura ha mostrado que la mayoría de los textos se han centrado en el terreno de la práctica educativa; se debe a que se desarrollan estrategias, pero no se vinculan al análisis de la política educativa. Por lo anterior, se ratifica la necesidad de una estrategia nacional que genere las condiciones para el acceso masivo a textos; espacios públicos, especialmente en los contextos educativos; incorporación de propuestas transversales en los programas educativos, y finalmente una reorientación de la práctica lectora que la desvincule de las dinámicas mnemotécnicas hacia la criticidad en las aulas, lo que facilitará un proceso de transformación a largo plazo en términos de promoción de la lectura.

## Referencias

- Artigas, L. J. (2014). La problemática en la enseñanza de la lectura [Tesis de licenciatura, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla]. Base de datos digital de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. <https://hdl.handle.net/20.500.12371/6965>
- Cabrera, D., Mazacón, B., Arana, R., Jadán, K. & Aguirre, M. (2016). La lectoescritura como base para el desarrollo del pensamiento analítico del estudiante universitario. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 7(3), 271-278. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalial/article/view/510>
- Congreso de la Unión (2018). Ley para el fomento de la lectura y el libro. Diario Oficial de la Federación. Cámara de Diputados. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lfl.htm>
- Congreso de la Unión (2019). Ley general de Educación. Diario Oficial de la Federación. Cámara de Diputados, LXV Legislatura. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge.htm>
- Del Castillo, J. & Martí, Y. (2007). Lectura, inteligencia emocional y sociedad: reflexiones desde el contexto informacional. *Acimed*, 16(4), 1-8. <http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v16n4/aci131007.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2012). Los textos continuos ¿Cómo se leen?. La competencia lectora desde PISA. [https://www.inee.edu.mx/wpcontent/uploads/2018/12/Textos\\_continuos.pdf](https://www.inee.edu.mx/wpcontent/uploads/2018/12/Textos_continuos.pdf)

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). Informe de resultados PLANEA EMS 2017. El aprendizaje de los alumnos de Educación Media Superior en México. Lenguaje, comunicación y matemáticas. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wpcontent/uploads/2019/05/P1D320.pdf>
- Jiménez, V. (2004). Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (escolar) [Disertación doctoral inédita]. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/5337/1/T27494.pdf>
- Machorro, J. (2018). Lectura profunda y análisis de textos. Estrategia para desarrollar la Competencia Lectora en Nivel Medio Superior. [Tesis de maestría, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla]. Base de datos digital de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. <https://repositorioinstitucional.buap.mx/handle/20.500.12371/8405>
- Mila, A. E. (2018). La motivación por la lectura y su papel en el logro de la comprensión lectora. Propuesta de investigación pedagógica. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 6(1), 1-28. <https://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/608>
- Molina-Ibarra, C. (2020). Comprensión lectora y rendimiento escolar. *Revista Boletín Redipe*, 9(1), 121-131. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i1.900>
- Monroy, J. & Gómez, B. (2009). Comprensión lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(16), 37-42. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-75272009000100008&lng=pt&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272009000100008&lng=pt&tlng=es).
- Montejo-Vélez, N. & López, F. (2020). Lectura, escritura y oralidad: la narración colectiva de Colombia en tiempos de postconflicto. *Campos en Ciencias Sociales*, 8(1), 231-257. doi: <https://doi.org/10.15332/25006681/5721>
- Morales, J. (2018). Aportes de Paulo Freire a la investigación y a la lectura crítica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(2), 175-192. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/685799>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). Aportes para la enseñanza de la lectura. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO Santiago. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244874>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2000). Programa internacional para la evaluación de los resultados de los alumnos, (15).
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2018). Programa para la evaluación internacional de alumnos. Resultados para México. [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_MEX\\_Spanish.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf)
- Román, A. (2020). La lectura crítica como herramienta didáctica para el desarrollo de empatía y los valores éticos y culturales en la asignatura de literatura en EMS. [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma de Baja California]. Repositorio Institucional Universidad Autónoma de Baja California. <https://repositorioinstitucional.uabc.mx/bitstream/20.500.12930/4563/1/PDA004392.pdf>



- Secretaría de Educación Pública. (2017). Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la educación media superior. Secretaría de Educación Pública. <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/3498/marco-curricular-comun-educacion-media-superior>
- Silveira, E. (2013). La lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza. Discusión acerca la enseñanza de la lectura. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 4(19), 105-113. <https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/29>
- Soriano, M., Chebbani, F., Soriano, E. & Descals, A. (2011). Enseñanza recíproca y autoobservación del uso de estrategias: efectos sobre la comprensión de textos. *Psicobema*, 23(1), 38-43. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72717207007.pdf>
- Torres, M. (2003). La Lectura. Factores y Actividades que Enriquecen el Proceso. *Educere*, 6(20), 389-396. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662006.pdf>
- Tünnermann, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*, (48), 21-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37319199005>



# Capítulo 4

## Estrategias didácticas para el aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes de educación primaria

*Juan Antonio Medina Cruz<sup>1</sup>*

### Resumen

El propósito del documento es reconocer la importancia del desarrollo y la implementación de las estrategias didácticas para la construcción de la conciencia fonológica y lectoescritura en estudiantes de educación primaria. Para ello, se realizó una revisión de la literatura durante el mes de agosto del año 2022, lo cual permitió conceptualizar y profundizar en las características de dichos elementos. Como resultado, el desarrollo de la conciencia fonológica y la lectoescritura permite al estudiante conocer, entender y relacionarse efectivamente con el entorno que lo rodea y, además, propicia la construcción de conocimientos con mayor complejidad, entendiendo los contenidos curriculares como herramientas para la solución de problemas reales. De igual forma, se propone la utilización de estrategias didácticas que despierten la motivación y el gusto por las actividades lectoescritoras en beneficio de las y los estudiantes. En conclusión, es prioritario realizar diversos estudios que permitan identificar y desarrollar estrategias que propicien la adquisición y consolidación de la lectoescritura desde los primeros años de escolaridad con la finalidad de explotar sus potencialidades para la vida de las y los estudiantes.

### Palabras clave:

Enseñanza de la lectura, enseñanza de la escritura, competencias del docente, escuela primaria.

---

<sup>1</sup>Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Autónoma de Baja California.

## Introducción

Uno de los aprendizajes más importantes para el ser humano tiene que ver con el desarrollo del lenguaje, pues a través de este, somos capaces de expresar nuestros sentimientos, reflexiones, ideas y/o desacuerdos sobre lo que acontece en nuestra vida diaria (Calderón, 2019). Para ello, es necesario el desarrollo de la conciencia fonológica, pues guarda una estrecha relación con el desarrollo del lenguaje oral y constituyen un factor importante para su enseñanza (Flores-Flores et al., 2022).

Asimismo, las competencias referentes a la lectoescritura representan uno de los aprendizajes más importantes para el entendimiento del entorno que nos rodea (Sánchez de Medina, 2009). La forma en la que el lenguaje se adquiere es por medio de la lectura y la escritura (Serna, 2016), por lo que su dominio resulta esencial e imprescindible para el desarrollo de las demás áreas del conocimiento escolar, como, por ejemplo, las matemáticas y las ciencias sociales o naturales, ya que son una puerta a aprendizajes más complejos (Pérez y La Cruz, 2014).

A pesar de los esfuerzos de los estudiantes, docentes, padres y madres de familia, así como autoridades educativas, el sistema educativo mexicano requiere de perfeccionamiento en la implementación del currículo, pues el aprovechamiento obtenido y reflejado en las pruebas estandarizadas de aprovechamiento académico ha sido deficiente por la población estudiantil; ejemplo de esto son los resultados obtenidos en las pruebas de egreso PLANEA (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2019), así como en la última aplicación del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por su siglas en inglés), la cual corresponde al año 2018, en la que “los estudiantes mexicanos obtuvieron un puntaje bajo en el promedio en lectura, matemáticas y ciencias” (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2019. p. 1).

Para mejorar las competencias referentes al dominio de la lectoescritura resulta fundamental desarrollar estrategias didácticas pertinentes, tomando en consideración el contexto y la cultura de los estudiantes, pues al no hacerlo, los objetivos de aprendizaje carecen de sentido (Pamplona-Rai-gosa et al., 2019). Por ello, es necesario que los docentes estén preparados para utilizar las estrategias necesarias, así como que se evalúen continuamente, con la finalidad de garantizar el aprendizaje de sus estudiantes, preparándolos para los retos venideros (Pérez y La Cruz, 2014).

Sumado a esto, resulta necesario desarrollar y emplear estrategias didácticas que permitan al estudiante protagonizar sus procesos de aprendizaje, trabajando con motivación en ambientes propicios para la construcción de conocimiento (Pérez y La Cruz, 2014). Después de haber revisado los elementos anteriores, es posible identificar la intención de este artículo para analizar la importancia de las estrategias didácticas que permiten desarrollar la conciencia fonológica y las competencias lectoescritoras en el nivel de educación primaria. Esto aportará al conocimiento colectivo de los docentes, en función de mejorar sus prácticas en el aula, favoreciendo la construcción de los conocimientos de sus estudiantes.

## Metodología

A continuación, se presenta la metodología seguida para la realización de este documento, en el cual se describe el tipo de estudio desarrollado, las categorías de análisis construidas, así como los criterios de selección de documentos, seguido de un listado de documentos analizados.

### Tipo de estudio

Con el objetivo de analizar el paradigma constructivista, las estrategias didácticas, la conciencia fonológica y las competencias lectoescrituras, se realizó un estudio documental con base en el enfoque de investigación cualitativa (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), el cual consistió en realizar una búsqueda, selección, organización, análisis y síntesis de la información proveniente de una diversidad de artículos académicos, con la intención de generar un nuevo texto académico relacionado con la temática de estudio planteada; lo anterior, fue un proceso realizado durante el mes de agosto del año 2022.

Este tipo de revisiones documentales son estudios que nacen a partir de una pregunta, la cual es respondida mediante la recolección de datos, el análisis de los mismos, la exposición de resultados y el establecimiento de conclusiones. El objetivo principal de la revisión documental consiste en la identificación de los conocimientos existentes sobre la temática a abordar, reconocer las investigaciones realizadas sobre el tópico y descubrir aspectos desconocidos hasta el momento (García-Peñalvo, 2020).

### Categorías de análisis

En la Tabla 1 se describen las cinco categorías de análisis y las preguntas orientadoras que se tuvieron en cuenta para el presente estudio.

Tabla 1. Categorías de análisis propuestas en el estudio

Categorías de análisis	Preguntas detonantes
Constructivismo	¿Qué es? ¿Cómo percibe el aprendizaje? ¿Cuál es el rol del estudiante? ¿Cuál es el rol del docente?
Conciencia fonológica	¿Qué es la conciencia fonológica?
Lectoescritora	¿Qué es? ¿Cuáles son sus beneficios? ¿Cuál es su importancia?

Categorías de análisis	Preguntas detonantes
Estrategias didácticas	¿Qué son? ¿Para qué sirven? ¿Cómo se utilizan en E. P.?

Fuente: Elaboración propia.

### Criterio de selección de documentos

Para el análisis documental de los artículos en cuestión, se establecieron los siguientes criterios:

1. Se realizó una búsqueda exhaustiva de documentos en bases de datos, como Google Académico, EBSCO host, Scielo y Redalyc, por mencionar algunas. Además, se utilizaron palabras clave como: “constructivismo”, “estrategias didácticas”, “conciencia fonológica”, “competencias lectoescritoras” y “educación primaria”, así como a una serie de combinaciones de las mismas, seguidas por operadores booleanos. De la misma manera, se seleccionaron algunas fuentes de información impresas, como libros.
2. Los artículos debían estar publicados en revistas indexadas.
3. La información considerada debía abonar a dar respuesta a alguna de las preguntas detonantes realizadas por medio de las categorías de análisis establecidas.
4. Con la información recabada y revisada se procedió a realizar el análisis de los resultados.

### Listado de documentos analizados

De acuerdo con los criterios de selección de documentos, se revisaron un total de 10 escritos. En la Tabla 2 se sintetizan los textos consultados.

Tabla 2. Listado de documentos consultados

Autores	Año de publicación	País de la publicación	Principales contribuciones
Araya	2019	Costa Rica	Ejemplos de estrategias didácticas
Avendaño	2020	Ecuador	Ejemplos de estrategias didácticas
Bratsch-Hines et al.	2020	Estados Unidos	Importancia de la conciencia fonológica e importancia del rol docente
Carson y Bayetto	2018	Australia	Concepto de conciencia fonológica
Feo	2010	México	Importancia de las estrategias didácticas
Flores-Flores et al.	2022	Perú	Importancia de la conciencia fonológica
Guerra	2020	México	Concepto de constructivismo

Autores	Año de publicación	País de la publicación	Principales contribuciones
Gutiérrez	2018	España	Ejemplos de estrategias didácticas
Hashmi et al	2021	India	Concepto de aprendizaje constructivista y rol del estudiante y del docente
Henbest y Apel	2021	India	Importancia de la conciencia fonológica
Miranda-Núñez	2022	Venezuela	Concepto de aprendizaje y rol del estudiante constructivista
Milankov et al.	2021	Suiza	Importancia de la conciencia fonológica
Nevo y Vaknin-Nusbaum	2020	Israel	Importancia de las estrategias didácticas
Pacheco-Silva et al.	2021	Cuba	Concepto de constructivismo
Pamplona-Raigosa et al.	2019	Colombia	Rol del docente constructivista
Pérez y La Cruz	2014	Colombia	Importancia de las estrategias didácticas
Sánchez de Medina	2009	España	Concepto de lectoescritura
Secretaría de Educación Pública	2008	México	Características de la educación primaria
Secretaría de Educación Pública	Sin fecha	México	Características de la asignatura de Lengua materna
Tigse-Carreño	2019	Ecuador	Rol del docente constructivista
Vásquez-Bustamante	2018	Colombia	Importancia de la lectoescritura

Fuente: Elaboración propia.

## Constructivismo

El constructivismo es una filosofía en la que se reflexionan las experiencias para construir un significado del mundo que nos rodea (Pacheco Silva et al., 2021). De la misma manera, es el modelo con mayor predominancia en el ámbito educativo, debido a que permite establecer una serie de enlaces cognitivos y sociales, lo que posibilita a los estudiantes la construcción de conocimientos y su pleno desarrollo en la sociedad a la que pertenecen (Guerra, 2020). También se enfoca en construir nuevas experiencias por parte de los estudiantes, para después conectarlas con las experiencias previas sobre el fenómeno o tema que se va a estudiar. Bajo este enfoque, el aprendizaje es visto como la construcción de significados propios y no como la memorización de respuestas correctas y transmisión de conocimientos (Hashmi et al., 2021).

Por lo anterior, al hablar de constructivismo desde el ámbito educativo se destacan tres visiones, en las que cada una realiza un aporte significativo a los modelos que se sustentan en dicha propuesta, los cuales son: el constructivismo psicogenético, el cual refiere a las etapas del desarrollo y a los procesos de asimilación y acomodación del aprendizaje; el constructivismo cognitivo,

guardando relación con las habilidades del pensamiento, así como el procesamiento de la información y, por último, el constructivismo sociocultural, que se fundamenta en el aprendizaje con los demás, siendo así una propuesta social en la que se comparten los conocimientos y se establecen conceptos como andamiaje y zona del desarrollo próximo (Miranda-Núñez, 2022).

Así pues, el aprendizaje se produce cuando las actividades realizadas durante la instrucción se enfatizan en el quehacer del estudiante (Hashmi et al., 2021). Por esta razón el estudiante se convierte en el responsable de sus propios procesos de aprendizaje, convirtiéndose en el protagonista de los procesos educativos que acontecen dentro y fuera del aula (Miranda-Núñez, 2022).

Por su parte, el profesor debe proponer estrategias didácticas que permitan la construcción de aprendizajes duraderos, atendiendo a la curiosidad de sus estudiantes (Tigse-Carreño, 2019), así como también se deben satisfacer sus necesidades específicas (Hashmi et al., 2021).

El objetivo del docente no es transmitir sus conocimientos y concepciones del mundo; es promover la construcción del conocimiento propio por medio de la metacognición y el aprendizaje activo. Por ende, es necesaria la motivación intrínseca y extrínseca en los procesos educativos para estimular a los estudiantes a reconocer la importancia de los aprendizajes construidos (Tigse-Carreño, 2019).

## Conciencia fonológica

La conciencia fonológica es entendida como la capacidad para relacionar las letras en su forma escrita y sonora (Carson y Bayetto, 2018); es decir, identificar una letra y reconocer su sonido, así como poder reproducirlo. Además, es una etapa que permite a la persona separar y manipular las palabras, sílabas y fonemas, rimas e inicios (Bratsch-Hines et al., 2020).

Su desarrollo es vital para el aprendizaje de la lectoescritura, pues permite que el estudiante sea consciente de los fonemas (los cuales componen las palabras). Así, al entender las unidades mínimas de comunicación, es más sencillo establecer relaciones entre los sonidos y la escritura; en otras palabras, desarrollar la relación fonema-grafema (Flores-Flores et al., 2022).

La conciencia fonológica es importante porque al aprender a leer, los niños deben realizar una serie de procesos mentales complejos en poco tiempo (Henbest y Apel, 2021). De esta forma, la conciencia fonológica puede ser descrita como la habilidad para conocer y utilizar los sonidos del lenguaje. A su vez, mejora y acelera el aprendizaje de la lectura, pues el nivel de adquisición de la conciencia fonológica de un niño explica su preparación para leer (Milankov et al., 2021).

Dada la importancia de la conciencia fonológica para el éxito de la lectura de los niños, es importante que los docentes se encuentren capacitados para evaluar las habilidades de sus estudiantes en estas áreas y dar seguimiento a los conocimientos construidos en este ámbito (Henbest y Apel, 2021).



## Importancia de la lectoescritura

Para comprender la importancia de la lectoescritura, es necesario, en primera instancia, identificar a qué nos referimos cuando hablamos de lectura y escritura, por lo que, como expresa Sánchez de Medina (2009), leer guarda relación con un acercamiento interactivo a un texto para abstraer sus significados y para ello, es imprescindible tomar en cuenta experiencias previas, elementos cognitivos y sus actitudes y motivaciones.

Leer se concibe como un acto de interacción entre el texto y el lector; es un trabajo activo en el cual el lector otorga un significado al texto a partir de su intención de lectura y de su conocimiento del mundo (Sánchez de Medina, 2009). Con respecto a la escritura, se define como la habilidad para producir una diversidad de textos para un uso social, en donde quien los produce lo realiza mediante sus conocimientos del mundo (Sánchez de Medina, 2009). Por ende, se define a la lectoescritura como la competencia para interactuar con textos y producir escritos con la finalidad de conocer y relacionarse con el entorno que nos rodea.

Por lo anterior, entendemos que la lectoescritura forma parte de las competencias comunicativas y propicia el desarrollo de ciertas habilidades, como mejorar la fluidez, comprensión lectora y producción oral y escrita (Vásquez-Bustamante, 2018). Para el estudiante en edad escolar de primaria, el lenguaje adquiere un rol fundamental para el entendimiento de su entorno y para entablar sus primeras relaciones sociales. Es una herramienta primordial y básica para la comunicación con los otros; por ello, es uno de los aprendizajes con mayor relevancia en la educación (Sánchez de Medina, 2009).

Por lo anterior, podemos afirmar que la lectoescritura es necesaria para el desarrollo del pensamiento y razonamiento de los estudiantes, ya que guarda relación con la vida personal y las interacciones que tienen con la sociedad, generando habilidades comunicativas (Vásquez-Bustamante, 2018), lo que permitirá al individuo desarrollarse plenamente en sociedad y estar preparado para los retos a la que la vida le enfrente.

## Educación primaria

En México, la educación primaria es el nivel educativo en el cual se forma a los educandos en el conocimiento científico y las disciplinas sociales. Es obligatoria, se imparte a niños de 6 a 14 años de edad y se cursa en seis años. La primaria se ofrece en diversos servicios: general, indígena, cursos comunitarios y educación para adultos; además, es un requisito indispensable para ingresar a la secundaria (Secretaría de Educación Pública, 2018).

Existe una serie de aprendizajes esperados para cada una de las áreas del conocimiento según el grado de escolaridad del estudiantado. En el caso de la asignatura de Lengua materna son: escucha y lectura de textos líricos, jugar con la escritura de diversidad de textos para reflexionar sobre el sistema de escritura, lectura y representación de obras de teatro infantiles, identificación de documentos de identidad para reconocer la importancia de sus datos personales y familiares; seguimiento

y elaboración de instructivos sencillos, exploración e identificación de notas informativas y anuncios publicitarios, elaboración de textos e ilustraciones para el periódico escolar, reconocimiento de la diversidad lingüística del entorno que le rodea, entre otros (Secretaría de Educación Pública, s. f.).

### **Estrategias didácticas para el fomento de la lectoescritura**

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje son un grupo de actividades planificadas de acuerdo a los estudiantes (Pérez y La Cruz, 2014), las cuales permiten al docente realizar su trabajo de manera efectiva, haciendo uso de actividades, instrumentos, herramientas y técnicas para que los estudiantes aprendan los contenidos del curso.

Las estrategias se emplean para facilitar la adquisición del conocimiento y facilitar los procesos educativos; además, deben ser utilizadas por el docente de forma inteligente y adaptarse a las condiciones de sus estudiantes, con el fin de ayudar al logro de los objetivos de aprendizaje, puesto que desarrollan la construcción de los conocimientos de los estudiantes de manera efectiva manteniendo su atención y motivación (Pérez y La Cruz, 2014).

Es importante que el docente diseñe estrategias que permitan lograr la adquisición de contenidos por parte del estudiante para que este desarrolle las competencias fijadas (Pamplona-Raigosa et al., 2019). Por lo tanto, la instrucción diferenciada por parte de los docentes podría ayudar a los estudiantes a desarrollar sus competencias lectoescritoras (Bratsch-Hines et al., 2020). Lo anterior, debido a que la motivación propiciada por los docentes permite tener estudiantes que entienden a la lectura como una actividad divertida; además, preserva el compromiso inicial con la misma y los convierte en mejores lectores (Nevo y Vaknin-Nusbaum, 2019).

Para el fomento de la lectoescritura en educación primaria, es importante desarrollar con los estudiantes estrategias didácticas tales como permitirles seleccionar las actividades y lecturas a trabajar; asimismo, fomentar la colaboración social, establecer estrategias para lidiar con el texto y mejorar sus habilidades lectoras (Nevo y Vaknin-Nusbaum, 2019). Entre estas estrategias destacan actividades lúdicas que permitan al estudiante mantener su motivación e interés en su aprendizaje por medio de la identificación de fonemas, sílabas, repetición de rimas, frases, canciones, construcción de oraciones, conteo de sílabas, segmentación de palabras, entre otros (Araya, 2019).

Lo anterior posibilita la decodificación y la comprensión lingüística; en otras palabras, la capacidad para reconocer palabras y el lenguaje oral (Bratsch-Hines et al., 2020), lo que concluye en la construcción del lenguaje y, por consiguiente, en los procesos de alfabetización. A su vez, existen estrategias que mediante actividades en conjunto, como círculos de lectura, técnicas como la lectura interactiva, lectura compartida, lectura independiente y preguntas de comprensión permiten la construcción de las competencias lectoras (Gutiérrez, 2018; Avendaño, 2020).

## Conclusiones

Como parte de los resultados obtenidos mediante el análisis documental llevado a cabo, se concluye que el constructivismo es uno de los sustentos esenciales de los modelos educativos y supone un rol activo por parte del estudiante y una serie de habilidades por parte del docente para facilitar la construcción de conocimientos a través de la organización del medio y la selección e implementación de estrategias para el logro de sus objetivos.

La importancia del reconocimiento de la conciencia fonológica radica en el entendimiento de las etapas de los procesos comunicativos, siendo el precursor de la lectura y la escritura tal cual la conocemos, permitiendo construir y deconstruir palabras a conciencia.

Las estrategias didácticas son una herramienta esencial y un gran aliado para el cumplimiento de la labor docente como guía y gestor de los procesos educativos, mediante la selección e implementación de actividades, tomando en consideración las características, intereses y motivación de los estudiantes.

Con respecto a lo antes mencionado, es importante generar metodologías para el desarrollo y aplicación de estrategias didácticas para la construcción de conocimiento, teniendo como resultado estudiantes preparados para enfrentarse a los retos a los que se verán expuestos en un futuro, conscientes de la importancia del compromiso hacia su formación y motivados a seguir aprendiendo.

## Referencias

- Araya, J. (2019). Los principios de la conciencia fonológica en el desarrollo de la lectoescritura inicial. *Revista de Lenguas Modernas*, 30. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/38981>
- Avendaño, Y. (2020). Influencia de las estrategias de lectura de Isabel Solé en la comprensión lectora de los educandos de quinto grado de primaria. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, 12, 95-105. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7722087>
- Bratsch-Hines, M., Vernon-Feagans, L., Pedonti, S. y Varghese, C. (2020). Differential Effects of the Targeted Reading Intervention for Students With Low Phonological Awareness and/or Vocabulary. *Learning Disability Quarterly*, 43(4), 214-226. <https://doi.org/10.1177/0731948719858683>
- Calderón, G. M. (2019). Facilitando la lectoescritura crítica dentro del currículo mexicano: Una investigación acción docente (Publicación No. 27663303) [Disertación doctoral, New Mexico State University]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Carson, K., y Bayetto, A. (2018). Teachers' Phonological Awareness Assessment Practices, Self-Reported Knowledge and Actual Knowledge: The Challenge of Assessing What You May Know Less About. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(6), 67-85. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n6.5>

- Flores-Flores, R. A., Huayta Franco, Y. J., Galindo Quispe, A. I., López Ruiz, C. D. P. y Gutiérrez-Rojas, J. R. (2022). Conciencia fonológica en la lectura inicial: Una revisión sistemática. *Cultura, Educación y Sociedad*, 13(1), 61-74. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.13.1.2022.04>
- García-Peñalvo, F. J. (1 de marzo de 2020). Método para la revisión sistemática de literatura. [Seminaro]. Facultad de Ciencias de la Universidad de Salamanca, Salamanca, España. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.3692796>
- Guerra, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(2), 1-21. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.2033>
- Gutiérrez, R. (2018). Efectos de la lectura compartida y la conciencia fonológica para una mejora en el aprendizaje lector. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 441-454. <https://doi.org/10.5209/RCED.52790>
- Hashmi, A., Wishal, H. y Kiyani, T. (2021). Constructivist Teaching Approach and Academic Achievement in English: An Empirical Evidence of Secondary School Students. *Journal of Arts & Social Sciences*, 8(1), 6-15. [https://doi.org/10.46662/jass-vol8-iss1-2021\(6-15\)](https://doi.org/10.46662/jass-vol8-iss1-2021(6-15))
- Henbest, V. S. y Apel, K. (2021). The Relation Between a Systematic Analysis of Spelling and Orthographic and Phonological Awareness Skills in First-Grade Children. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 52(3), 827-839. [https://doi.org/10.1044/2021\\_LSHSS-20-00114](https://doi.org/10.1044/2021_LSHSS-20-00114)
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- INEE México. (2019). Resultados de la prueba Planea 2018, sexto de primaria. Conferencia de prensa. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Q1tHkI8WWU8>
- Milankov, V., Golubović, S., Krstić, T. y Golubović, Š. (2021). Phonological Awareness as the Foundation of Reading Acquisition in Students Reading in Transparent Orthography. *International journal of environmental research and public health*, 18(10), 5440. <https://doi.org/10.3390/ijer-ph18105440>
- Miranda-Núñez, Y. R. (2022). Aprendizaje significativo desde la praxis educativa constructivista. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 7(13), 79-91. <https://doi.org/10.35381/r.k.v7i13.1643>
- Nevo, E. y Vaknin-Nusbaum, V. (2020). Enhancing motivation to read and reading abilities in first grade. *Educational Psychology*, 40(1), 22-41. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1635680>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2019). Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) PISA 2018-resultados. [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_MEX\\_Spanish.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf)
- Pacheco, M. G., Navarrete, R. A., Tamayo, A. I. y Guzmán, M. B. (2021). Impacto del constructivismo en las competencias de lectoescritura de los estudiantes de bachillerato. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 297-306. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2218-36202021000500297&lng=es&nrm=iso&tlng=pt](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-36202021000500297&lng=es&nrm=iso&tlng=pt)

- Pamplona-Raigosa, J., Cuesta-Saldarriaga, J. C. y Cano-Valderrama, V. (2019). Estrategias de enseñanza del docente en las áreas básicas: Una mirada al aprendizaje escolar. *Revista eleuthera*, 21, 13-33. <https://doi.org/10.17151/elev.2019.21.2>
- Pérez, V. del C. y La Cruz, A. R. L. C. (2014). Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria. *Zona Próxima*, 21, 1-16. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85332835002.pdf>
- Sánchez de Medina, C. (2009). La importancia de la lectoescritura en la educación infantil. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 14(1), 1-10. [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_14/CARMEN\\_SANCHEZ\\_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/CARMEN_SANCHEZ_1.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (s. f.). Educación Primaria. 1º Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Lengua Materna. Español. <https://www.planypogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/primaria/1grado/V-b-LENGUA-MATERNA-ESPANOL.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2018). La estructura del sistema educativo mexicano. [https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/siteal\\_mexico\\_0101.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_mexico_0101.pdf)
- Serna, D. (2016). Gestión de una estrategia didáctica para el desarrollo de las competencias lecto-escritoras en la educación básica primaria. *Revista de la facultad de educación*, 23(1), 92-105. <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:eE2hoksHcMsJ:https://revistas.utch.edu.co/index.php/Educacion/article/download/670/583/3665&cd=3&chl=es-419&ct=clnk&gl=mx>
- Tigse-Carreño, C. (2019). El Constructivismo, según bases teóricas de César Coll. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 25-28. <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.4>
- Vásquez-Bustamante, O. (2018). Competencias lectoras y escritoras a través de la investigación como estrategia pedagógica. *Cultura, Educación y Sociedad*, 9(3), 9-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7823481>



## Capítulo 5

# ¿Enseñar matemáticas es una tarea difícil?

*Berenice Judith Ayala Martínez*<sup>1</sup>

*Maria Maklakova*<sup>2</sup>

*Mario García Salazar*<sup>3</sup>

### Resumen

La enseñanza de las matemáticas es un tema de trascendencia ya que engloba procesos, métodos y estrategias para lograr aprendizajes significativos. El instruir en el pensamiento matemático es un gran reto al que se han enfrentado diversos sistemas educativos del mundo; por ello, es relevante fomentar el uso de las operaciones aritméticas en la educación básica, debido a que se crean las bases cognitivas y de habilidades necesarias que se requieren en el desarrollo académico y personal. El objetivo de la presente revisión documental es analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas en la actualidad, así como sus implicaciones en distintas partes del mundo. Es necesario involucrarse en la investigación durante la praxis para realizar propuestas metodológicas específicas que puedan impactar en políticas educativas; éstas pueden incluir elementos de transversalidad y de interdisciplinariedad que brinden una visión actualizada de proyectos para la mejora de los procedimientos de aprendizaje y la construcción de adecuaciones pertinentes en la práctica.

### Palabras clave:

Matemáticas, interdisciplinariedad, operaciones básicas, enseñanza, aprendizaje.

---

<sup>1</sup> Centro de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios No. 18, Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California.

<sup>2</sup> Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa, Universidad Autónoma de Baja California

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6438-0052>

<sup>3</sup> Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2222-4991>

## Introducción

A través de la historia de la humanidad, es necesario reconocer la evolución de la educación en el mundo, así como la labor pedagógica que ha dejado huella en la sociedad. La pedagogía debe ir encaminada a la atención y solución de las necesidades de mejora en cada país, además de adecuarse a los contextos en los que se instruye, reconociendo la diversidad cultural, social, económica y lingüística a la que el educador se enfrenta. Con este panorama, el docente se ve comprometido a adquirir la tarea de estar en continua actualización, de diseñar actividades innovadoras e interesantes y de generar entornos de enseñanza aprendizaje positivos para la movilización y transmisión de los saberes.

Coadyuvando en esta tarea, la investigación educativa revela su importancia al motivar la existencia de una constante introspección en el quehacer del profesor, determinando el nivel de impacto que logra en sus alumnos y las actividades de mejora acordes a las generaciones de estudiantes a los que se atiende. En el entendido de que las estrategias y modelos de enseñanza se transforman a través del tiempo, para un docente comprometido es necesario ser innovador al momento de trabajar en el aula, dejando de lado un modelo educativo no vigente con las nuevas teorías y las diversas formas de aprender de cada estudiante.

Para que realmente la experiencia del maestro en el aula se convierta en la construcción de conocimiento, debe seguir una metodología y obtener resultados tangibles para solventar las problemáticas relacionadas con el proceso enseñanza-aprendizaje que se desarrollan dentro del contexto analizado. En este sentido, Marín (2009) establece que el docente realiza primeramente un diagnóstico, lo que le brindará medios de búsqueda variados, le ayudará a transformar procesos y solucionar distintos problemas a los que se enfrenta constantemente.

Dichos planteamientos incumben al docente puesto que, de acuerdo con distintos enfoques de investigación y múltiples áreas de oportunidad, apoyan principalmente la instrucción del pensar para la resolución de problemas en su contexto y actividades que realiza cotidianamente dentro del aula. En este orden de ideas se puede citar el *Análisis Curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo*, publicado por la Unesco (2020), el cual realizó un estudio de los logros de aprendizaje en matemáticas, lenguaje y ciencias en estudiantes de tercero y sexto grados de primaria, en el año 2019, en países de América Latina y el Caribe; en el cual se identifica escaso desarrollo del pensamiento lógico matemático en los currículos. También se observa alta proporción de alumnado en alcanzar el nivel más bajo de desempeño (en Matemáticas es de 47.7%).

## Enseñanza de las matemáticas

La enseñanza de las matemáticas es un proceso complejo, ya que depende de las actividades, didácticas y ambientes de aprendizaje desarrollados, contruidos y generados por el docente a partir de sus vivencias. En este sentido, Friz et al. (2018) logran demostrar que los profesores representan sus concepciones epistemológicas a través de experiencias personales, formación, conocimientos y prác-



ticas, las cuales las plasman en el currículo, brindando materiales para desempeñarse en su clase y generando problemáticas que ayudan a sus alumnos a adquirir herramientas que los apoyan en su vida.

La pedagogía debe ser flexible al contexto y necesidades de los estudiantes, debido a la repercusión directa que se tiene en la sociedad donde se ubica la institución. Por esta razón, existen metodologías muy distintas, incluso en un mismo país, e inferimos la gran variedad de estrategias de enseñanza por el mundo. Con este propósito, Barrera-Mora y Reyes-Rodríguez (2017), de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, contrastaron los métodos de diferentes países evidenciando lo siguiente: en Estados Unidos se recompensa a los alumnos por la resolución de problemáticas; en Japón se consideran a las matemáticas como relaciones entre conceptos, hechos y procedimientos; mientras que en China, los ambientes de aprendizaje se organizan alrededor de la instrucción. Sin embargo, en estos dos últimos se exige buscar distintos caminos para llegar a la solución.

Considerando esta diversidad de enfoques, se puede afirmar que, para la enseñanza de las matemáticas, es ideal que se dominen los avances científicos y técnicos, especialmente en dominar la materia que se instruye; además, se debe tomar responsabilidad en la formación de los estudiantes y desarrollar ética profesional, tomando en cuenta el contexto económico, político, ideológico, social y cultural en el que se desarrolla la actividad docente. También, es necesario definir los instrumentos que permitan diseñar estrategias que favorezcan la autonomía de los educandos; es decir, los modelos pedagógicos, los cuales incluyen las principales orientaciones filosóficas y psicológicas en relación con la instrucción y el aprendizaje.

Con respecto a lo antes mencionado, a través de su praxis, el educador se convierte en investigador para evaluar y utilizar las herramientas que mejor cubran las exigencias de la formación. Es decir, utiliza el método científico, ya que siempre observa el desarrollo de sus aprendices, logra detectar retos y genera hipótesis, indaga sobre el problema y posibles soluciones llevando a cabo experimentaciones, posteriormente analiza los resultados y determina conclusiones. En este sentido, Marín (2009) define a la ciencia desde el resultado de la transformación mental, emocional y social, fungiendo como parte esencial de la evolución del ser, se transforma en tecnología cuando se enfoca y se aplica en mejorar los medios naturales, solucionar problemas específicos y satisfacer necesidades primordiales. Cabe mencionar que las metodologías son flexibles y se adecúan a los requerimientos de cada investigación, sin embargo, se destaca que siguen un procedimiento sistemático que fundamenta el proceso y brinda sustento al conocimiento obtenido.

El docente de matemáticas necesita actualizarse y prepararse constantemente para enfrentar los nuevos retos que enfrentan México y el mundo. Debe ser un facilitador e instruirse junto con sus educandos a través de la interacción constante, investigación, metacognición, autoevaluación, trabajo en equipo y colaboración. En consecuencia, tiene la tarea de transformar el currículo, estar consciente de los cambios que repercuten en los modelos de enseñanza aprendizaje, ser innovador en las propuestas de planificación y a su vez incluir actividades que resulten interesantes y tengan un impacto motivacional para los alumnos.

En tal sentido, es necesario efectuar cambios significativos en el ámbito educativo, donde los docentes formen parte primordial en la elaboración de nuevas propuestas a través de investigaciones

realizadas directamente en el campo y contexto de un México actual, atendiendo las diversidades y necesidades reales en las que se encuentra la sociedad. La ciencia desempeña un papel considerable en el desarrollo de los procedimientos de la investigación, siendo las ciencias fácticas las encargadas de experimentar y realizar observaciones analíticas en un mundo con una gran diversidad, sobre todo en los procesos cognitivos del aprendizaje.

### **Proceso de enseñanza de las operaciones básicas en la educación elemental**

El instruir matemáticas implica que el maestro frente a grupo tenga dominio de distintas competencias, entre ellas las que se establecen en los Lineamientos Normativos para la Gestión Institucional, Escolar y Pedagógica 2020- 2021, del Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos de Baja California [ISEP] (2020), la los cuales establecen que el docente es el profesional en educación básica responsable del aprendizaje de los educandos dentro de la institución educativa, contribuyendo a su proceso de enseñanza. Asimismo, es quien debe desarrollar metodologías que tomen en cuenta las técnicas y procedimientos con la finalidad de promover la participación de los alumnos en su propio desarrollo, siendo agentes de su propia formación. De la misma manera requiere obtener información de los escolares y con ello realizar planeaciones, incluyendo estrategias didácticas pertinentes y acordes a las capacidades, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje.

En tal sentido, Suárez (2019) realiza una investigación en Venezuela con 30 docentes de matemáticas en educación básica, con el propósito de diseñar juegos didácticos a manera de estrategia, buscando reforzar operaciones fundamentales y mejorar el rendimiento académico de la asignatura. Se observa en el estudio que es indispensable fortalecer la aritmética y realizar consideraciones dentro de la práctica, pues se pueden utilizar estrategias innovadoras para facilitar la lección, desarrollar las capacidades mentales y el pensamiento lógico matemático. El instructor tiene dominio de los cálculos, pero no promueve el interés, motivación ni gusto hacia dicha materia, sin olvidar que el docente funge como facilitador y fomenta la capacitación constructiva. Es necesario reflexionar sobre la acción pedagógica y promover cursos donde su rol como docente se optimice y sea productivo, apoyando el aprendizaje de los estudiantes y desarrollando su formación integral.

A medida de que cambian las demandas de la educación a través de las transformaciones en la sociedad, actualmente se observan procesos con mayor frecuencia en los contextos. Por ello es conveniente instruir para la vida y que los alumnos aprendan a seguir formándose a lo largo de ella. En México y de forma global, se han cambiado los contenidos, las formas de adquirir conocimiento y, por consecuencia, el modo de enseñar; por lo tanto, se necesita elaborar modificaciones en el currículo. Por ello, los nuevos ciudadanos deben ser resilientes, adaptarse y poder aprender a utilizar la tecnología por el bienestar propio y en beneficio de su contexto, así como de su entorno y el mundo (Gómez, 2017).

En este sentido, Alsina (2016) propone en España, la construcción, gestión y evaluación de tareas matemáticas basadas en habilidades, con la finalidad de que el aprendiz no solo resuelva ejercicios, sino que adquiera herramientas eficaces para enfrentarse a las situaciones de la vida cotidiana. Se proponen cinco fases, como se muestra en la pirámide de la Figura 1, para la elabora-

ción de actividades dentro del aula, las cuales se asemejan a pasos para garantizar el éxito de la tarea. Los procesos enfocados a desarrollar las competencias que ayuden en el contexto favorecen una conexión entre distintos contenidos matemáticos y sistematizan el trabajo de los procedimientos aritméticos, ayudando al alumno a comprender los conocimientos en dicha materia, donde interviene la resolución de problemas, formulación de preguntas, razonamiento y prueba por parte de los estudiantes, comunicando y argumentando las acciones realizadas en su mismo proceso, para finalmente realizar conexiones con otras materias.

Dentro de algunas instituciones se utilizan métodos de enseñanza desarrollados mucho tiempo atrás, es por ello que repensar el currículo, evaluarlo y adaptarlo a las áreas que está exigiendo el siglo XXI, es una realidad. La transformación es una necesidad para lograr la calidad en la educación, pero a medida de que la sociedad cambia, los modelos deben evaluarse y ajustarse, garantizando espacios para promover la tecnología, incitando a los alumnos a conocer, descubrir, investigar y discernir la información que no es relevante o confiable. Asimismo, debe aprender a sintetizar y comprender los datos que investiga y, a su vez, poder implementar o aplicar lo que aprende a través de sus indagaciones.

Figura 1. Pirámide de la educación matemática (Alsina, 2016)



Las habilidades que hoy en día se exigen al docente de matemáticas se estimulan a través de la creatividad y el descubrimiento, conduciendo sus clases desde distintos enfoques pedagógicos, pero siempre presente con la ética que representa su labor (Medina, 2018). La primera competencia es la planificación, donde se reflexiona cómo un proyecto se llevará a cabo, diseñado con los materiales y procedimientos que se tiene para facilitar el aprendizaje; además, debe ser flexible, para poder adecuarla y ajustarla a las necesidades que se van presentando en los alumnos.

Seleccionar y preparar los saberes disciplinares es otra de las competencias, la cual puede presentar varios retos, por ejemplo, combinar las experiencias que se desarrollan con la capacidad didáctica, por lo que es necesario conocer las áreas de oportunidad o barreras de aprendizaje, así como la información previa con la que cuentan, para considerar las estrategias más adecuadas en la construcción del conocimiento. Otro reto es elegir, secuenciar y estructurar los contenidos adecuadamente, si bien pueden ser adecuados dentro de la asignatura. El último ajuste realizado en México al modelo educativo plantea los aprendizajes secuenciados en cada nivel de la educación básica y media superior, en consecuencia, debe darse mayor énfasis a los conocimientos que requerirán para los siguientes grados (SEP, 2019).

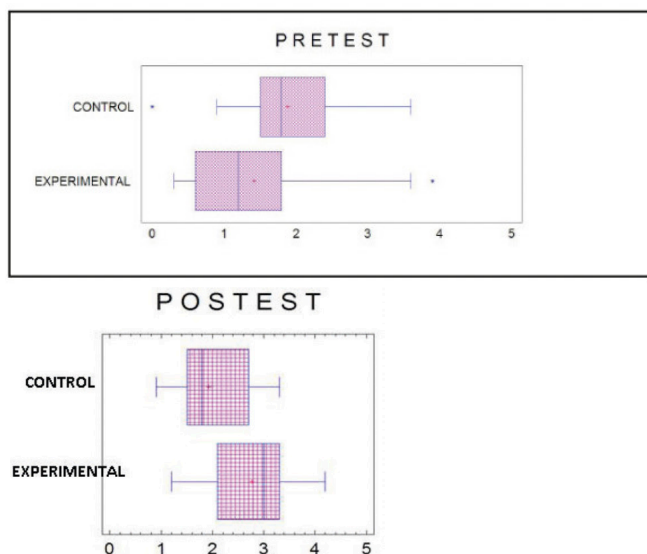
La gestión de las nuevas herramientas digitales es una habilidad que la mayoría de docentes en el mundo ha tenido que desarrollar a pasos agigantados a consecuencia de las clases a distancia por las cuestiones sanitarias aún presentes actualmente. Se requiere invertir tiempo investigando en el uso y manejo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), principalmente en las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital (TICCAD), lo que representa un gran reto, pero que será muy beneficioso al incorporarlas dentro del aula, ya que proponen distintos recursos para emprender lecciones atractivas fomentando la motivación intrínseca (Ayil, 2018).

### **Métodos pedagógicos para las matemáticas en América Latina**

Diseñar la metodología y organizar las actividades es una competencia que permite preparar los espacios de trabajo, aprovechar la infraestructura de la institución, utilizar y adecuar los métodos en relación al contexto y a las áreas de oportunidad que presentan los alumnos; de esta manera, se podrán seleccionar y desarrollar las tareas, relacionarlas con las habilidades y destrezas con las que se cuentan, generando la interacción de los procesos de conocimiento y resolución de problemas. Cabe resaltar que la comunicación y el respeto en relación con los estudiantes, debe ir de la mano con la ética y valores que fomente el docente dentro del salón de clase (Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos de Baja California [ISEP], 2020).

En este propósito, Aristizábal et al. (2016) realizan una indagación con niños de quinto grado de primaria en Colombia, donde se busca desarrollar habilidades y relaciones para que el alumnado refuerce las operaciones básicas, las cuales son adición, sustracción, producto y cociente. El equipo de trabajo llega a la conclusión, analizando los resultados observados en la Figura 2, donde existe mayor incremento de las notas alcanzadas por el grupo experimental que con el grupo control, explicando que al impartir las matemáticas utilizando el juego como una estrategia didáctica que reemplaza los métodos tradicionales, se genera motivación y se logra la transformación del proceso enseñanza aprendizaje para fortalecer el razonamiento numérico evidenciando la formación significativa, pues a través de los proyectos, se adquieren procedimientos y algoritmos, al obtener los resultados de las tareas realizadas, analizando una forma distinta de transformar el pensamiento y tener acceso a nuevo conocimiento.

Figura 2. a) Resultados de pretest. b) Resultados de posttest (Aristizábal, Colorado y Gutiérrez, 2016)

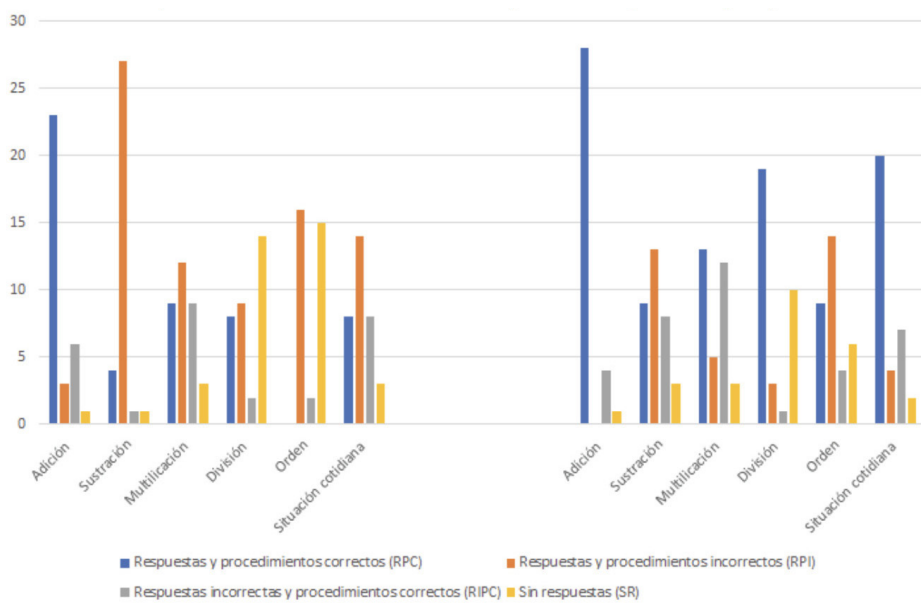


Al trabajar con materiales lúdicos y juegos en las matemáticas, los estudiantes interactúan con los conocimientos, desarrollando un aprendizaje significativo, el cual se relaciona con el modelo pedagógico del constructivismo; al ser responsables de su propio proceso, su actividad mental transforma la información previa que poseen y a través de ella pueden elaborar nuevos conocimientos (Díaz Barriga, 2006). El docente orienta y organiza los contenidos para anclarlos con los procesos de construcción, que son propios de cada aprendiz. Se debe reconocer que esta educación va de la mano con la formación cooperativa, ya que el ser humano por naturaleza es un ser social y las estructuras cerebrales tienden a imitar las conductas de los seres que lo rodean (Medina, 2018).

Por otra parte, Medina (2018) presenta una investigación en Cuba destinada a implementar enfoques metodológicos con alumnos de sexto grado que presentan dificultades en el aprendizaje de las matemáticas, así como desinterés sobre la clase, aunado a que los maestros aplican pocas actividades dentro del aula. Existe poca interacción entre los aprendices para compartir estrategias de resolución de problemas. Las herramientas que se utilizan para la instrucción no toman en cuenta las características de los educandos dejando de lado las diferencias individuales. A pesar de que existen modelos de enseñanza donde se observan casos exitosos, no son llevados a la práctica dentro del aula. Se asegura que para que los estudiantes desarrollen capacidades de solución de situaciones problemáticas, es necesario que los docentes estimulen en ellos interés por las tareas, además de oportunidades para desarrollar sus habilidades.

Por su parte, Guzmán et al. (2021) realizan en República Dominicana un estudio cualitativo sobre los métodos pedagógicos para la instrucción de la aritmética sin calculadora. La muestra donde enfocaron su análisis fueron 33 educandos entre 16 y 21 años, teniendo como objetivo la experiencia de investigación-acción al diseñar y ejecutar secuencias didácticas enfocadas en la resolución de problemas de la vida cotidiana y el uso de materiales lúdicos para que los alumnos desarrollen la capacidad de realizar cálculos. En dicho trabajo se infiere que el uso de diversas estrategias para resolver situaciones y el aprendizaje por descubrimiento permite a los estudiantes comprender y dar sentido a las operaciones matemáticas en su entorno; además que cuando se sienten involucrados en las problemáticas, incrementa su motivación e interés por aprender. En la Figura 3 se observa la comparación entre la prueba diagnóstica y la prueba final. En la parte izquierda se analiza el diagnóstico y, como es evidente, las respuestas y procedimientos incorrectos, mientras que en la derecha se registra un avance en las respuestas y procedimientos correctos.

**Figura 3. Comparación de resultados de la prueba diagnóstica con la prueba final.**  
(Guzmán, Ruiz y Sánchez, 2021)



Se ha mencionado anteriormente que en el desarrollo de las planificaciones debe utilizarse una gama de estrategias variadas para generar retos a los estudiantes, tomando en cuenta sus requerimientos, estilos y ritmos de aprendizaje; además de las transformaciones de los conocimientos donde se desea causar impacto (Díaz Barriga, 2006). En este sentido, es de relevancia que los docentes socialicen las metodologías que son casos exitosos en su contexto y compartir cómo las llevan a la práctica, las

áreas de oportunidad que se han presentado, así como las formas en que han brindado atención a las necesidades que se han generado; de esta manera, las instituciones se ven enriquecidas a través de métodos de enseñanza innovadores.

### **El aprendizaje de las operaciones básicas en diversos países**

El objetivo principal del docente es que los estudiantes adquieran aprendizajes; sin embargo, la sociedad y los contextos son muy distintos y cambia la percepción en la que ellos adquieren conocimientos y la importancia de su adquisición para la aplicación de los mismos en su vida diaria. La educación en México ha sido un tema controversial en la actualidad, por las cuestiones de las políticas educativas, los avances científicos y tecnológicos que se viven, pero también se vive una etapa transformadora, en efecto. Hernández (2019) establece que se realizan cambios en los procesos para adquirir conocimientos, por la implementación del modelo de la Nueva Escuela Mexicana, ajustando las dinámicas de pedagogía para tener flexibilidad en el currículo y distribuir el tiempo en las aulas, existirá una “transición en los planes de estudio y, por consecuencia, una forma distinta de planear el trabajo académico. Se priorizaron los estilos de aprendizaje de los alumnos, de manera que uno pueda alcanzar las metas estipuladas en su grado”.

La instrucción de la aritmética requiere constancia, dedicación y manejo de variedad de estrategias para su estudio; por ello, Azúa-Menéndez y Pincay-Parrales (2019) realizan una investigación documental, descriptiva y cualitativa en Ecuador, en la que se trabajó con cinco docentes y cinco educandos de distintas secciones de primaria. Para la indagación se toman en cuenta las actividades lúdico educativas para construir la convivencia social y el afecto entre los estudiantes, las cuales casi no se fomentan en las clases de matemáticas; del mismo modo, se desarrolla el intelecto directo y la enseñanza al aire libre. Estas metodologías permiten al estudiante ser activo, crítico y creativo, permitiendo descubrir el aprendizaje y que este sea significativo. Al orientar al alumno a mejorar el conocimiento del espacio donde se desenvuelve, enfocado en las operaciones básicas con trabajo grupal y cooperativo, trabaja el ingenio en cada uno y genera solución de problemas, aplicando las habilidades en la vida diaria y cotidiana.

En este mismo orden de ideas, Mello y Hernández (2019) indagan en Paraguay acerca de las características de los adolescentes, motivado a que el país se encuentra por debajo del promedio en evaluaciones internacionales en el área de matemáticas en educación básica. Se aplicó un cuestionario a 899 estudiantes de tercero de secundaria de entre 12 y 15 años, pertenecientes a escuelas públicas y privadas. En la Tabla 1 se muestra el resumen del modelo de regresión lineal múltiple, aplicado en el estudio, extrayendo las variables estadísticamente significativas. Dentro de la investigación se establecen dos factores asociados al desempeño académico: los determinantes personales y los sociales. Las conclusiones obtenidas coinciden en que las variables que explican las categorías de rendimiento escolar son los aprendizajes obtenidos en el aula y el auto concepto; asimismo, la calificación obtenida se relaciona con la propia percepción del nivel de aprendizaje que obtuvo en clase y el grado de dificultad que percibe de la materia. Cada institución debe garantizar

que se logren los objetivos, pero también fomentar la confianza en la capacidad que los educandos tienen para aprender.

Tabla 1. Resumen del modelo de regresión lineal múltiple (Mello y Hernández, 2019)

Origen	Suma de cuadrados	gl	Cuadrado medio	f	p-valor	importancia
Modelo corregido	511,999	8	63,950	63,603	0.000	
Aprendizaje en aula	159,641	2	79,820	79,387	0.000	0.521
Autoconcepto académico	70,660	1	70,660	70,276	0.000	0.231
Tutorías externas	41,225	1	41,225	41,001	0.000	0.135
Expectativa de futuro	21,585	2	10,793	10,793	0.000	0.070
Aprendizaje autónomo	9,234	1	9,234	9,184	0.003	0.030
Condición laboral	3,967	1	3,967	3,945	0.047	0.013
Residuo	816,812	812	1,005			
<b>Total Corregido</b>	<b>1,328,029</b>	<b>820</b>				

### Estrategias para enseñar matemáticas en distintos países

Tal como se ha visto, el educador debe poseer un pensamiento decisivo y utilizar la creatividad para la elaboración de sus planeaciones, atrayendo la atención e involucrando a los educandos a las tareas de la aritmética, las cuales se construyen diariamente motivándolos a resolver los retos que se presentan con herramientas que van adquiriendo durante las clases; de esta manera, se genera un currículum oculto que va de la mano con los programas de estudio y que impacta a las necesidades que enfrenta la sociedad hoy en día. De igual forma, el conocer estrategias innovadoras para el desarrollo de las operaciones básicas y llevarlas a cabo en el aula brinda confianza al docente para seguir revisando planteamientos de situaciones que transformen la enseñanza de las matemáticas.

En ese mismo sentido, en México, Ayil (2018) propone una herramienta de apoyo para la enseñanza de las matemáticas en el nivel de educación secundaria, ya que es pertinente que los educandos comprendan su relevancia y la importancia de su aplicación en la vida diaria y tengan la oportunidad de explorar los temas a partir de situaciones concretas en su realidad. También es conveniente la utilización de TIC para captar el interés de los estudiantes, con el fin de favorecer su escolaridad y construcción de sus propios conocimientos. Se concluye en la investigación que, a pesar de incorporar instrumentos distintos, es necesario crear ambientes de formación no convencionales para ofrecer a los alumnos herramientas que capten su atención, tomando en cuenta sus intereses para poder contribuir a la transformación activa de la capacitación significativa, promoviendo el trabajo en equipo y el uso de las tecnologías para procesos educativos e instrucción continua.



En otro orden de ideas, Quintero y Sequera (2019) indagan en Venezuela sobre el diseño de un plan que ayude en el proceso de enseñanza aprendizaje de las operaciones básicas de las matemáticas, relacionando el progreso que tienen los alumnos en el razonamiento lógico matemático. La población estudiada son 30 jóvenes de primer semestre de ingeniería, presentando poco desarrollo de la inteligencia lógica matemática. La investigación fue mixta. Para el enfoque cualitativo se utilizó el método hermenéutico interpretativo y para el cuantitativo, fue el análisis descriptivo. Las conclusiones obtenidas son que se fomente una formación colaborativa, incluir herramientas tecnológicas que favorezcan el avance del cálculo mental y relacionar los contenidos con su vida diaria, con el propósito de aumentar el nivel de comprensión de los temas que se desarrollan en clase. Los estudiantes destacan la importancia de vincular habilidades, gustos y destrezas en el procedimiento para adquirir los conocimientos.

Por otra parte, Gasco (2016) realiza una investigación en España, con la intención de conocer las diferencias de los educandos al llevar a cabo estrategias de transformación de saberes. La muestra fueron 565 estudiantes de entre 13 y 16 años, de ocho centros educativos pertenecientes a la comunidad vasca, considerando tanto red pública como privada. Los resultados obtenidos indican que se exige desarrollar metodologías que faciliten el aprender de forma autónoma; además, se menciona que el razonamiento matemático debe impulsar la autorregulación del aprendizaje. Los alumnos mayores relacionan los conocimientos de matemáticas con otras materias; así también conocen y regulan sus procesos cognitivos en la materia y se organizan mejor al estudiar, mientras que los más jóvenes no logran su regulación y tienden a repetir o memorizar, en lugar de comprender los conceptos. Un componente fundamental en el desempeño de los educadores es estar actualizados en la aplicación de materiales para generar el conocimiento y mejorar las competencias del pensamiento lógico en educación secundaria.

### **La transversalidad y el trabajo en redes como estrategia de educación**

En la actualidad se percibe que la falta de práctica en sumas, restas, multiplicaciones y divisiones en educación básica y en resolución de problemas aplicados a la vida cotidiana presenta un gran reto para la sociedad. Así lo establece Gómez (2017): “la OCDE señala que el sistema educativo mexicano refleja una baja calidad en la enseñanza de sus alumnos basado en los bajos resultados derivados de la aplicación de pruebas nacionales e internacionales” (pág. 156), refiriéndose al desempeño en lectura, escritura y matemáticas de la prueba PISA aplicada a nivel primaria y secundaria. Los resultados obtenidos en el examen se pueden observar en la Tabla 2, además de los promedios de las pruebas aplicadas en los países pertenecientes a la OCDE. Se informa que la evaluación en México en 2003, se encuentra en antepenúltimo lugar; en 2012 México, se encuentra en el número 53 de 65 países, aún por debajo del promedio de la OCDE (Gómez, 2017).

Tabla 2. Indicadores PISA en México 2000-2015 (Gómez, 2017)

Áreas/ Años	2000	2003	2006	2009	2012	2015
Lectura	422	400	410	425	424	423
Matemáticas	387	385	406	419	413	408
Ciencias	422	405	410	416	415	416
Total de estudiantes evaluados	5,276	29,983	33,706	38,250	33,806	7,568
Promedio de las pruebas PISA de la OCDE						
Lectura	500	494	492	493	496	493°
Matemáticas	500	500	498	496	494	490
Ciencias	500	500	500	501	501	493

En los marcos de las observaciones anteriores, Castañeda (2018), elabora una investigación documental en México sobre las implicaciones y alcances en la incorporación de conexiones entre distintas materias: la transversalidad. El análisis enfatiza en los siguientes enfoques: el ámbito filosófico, sociológico y finalmente el pedagógico. Igualmente, refiere a la interdisciplina; sin embargo, la expone como un proceso o filosofía que organiza los aprendizajes de forma integral, enfatizando en los procesos formativos y habilidades que implican la resolución de problemas. Por otra parte, el autor establece tres formas de aplicar la interdisciplinariedad: en el currículo, en los programas de estudio y en los actores. En tal sentido, se llega a la conclusión de que el principal reto que presenta la educación es formar ciudadanos con valores y competencias que les permitan vivir y aprender a lo largo de su vida. Los principales hallazgos y áreas de oportunidad se ven reflejados en la Tabla 3, con la intención de que sean tomados en cuenta en agendas nacionales e internacionales, fomentar pensamiento integrador en los alumnos y generar procesos de formación enfatizados en resolver problemas de la vida común (Castañeda, 2018). El relacionar los conocimientos adquiridos en otras disciplinas con contenidos que se están aprendiendo sirve para crear y desarrollar una posible innovación curricular en las reformas del sistema educativo mexicano, con alternativas en su aplicación.

Dadas las condiciones que anteceden, Hernández y Navarro (2018) exponen sobre los centros educativos que trabajan en redes educativas locales en España. Se indaga en la planificación y gestión del trabajo colaborativo entre primarias y secundarias, recolectando información de los miembros de la comunidad educativa. Dentro de las conclusiones se observa que los datos referentes a la capacitación del profesorado a través de la contribución en interconexiones escolares ayudan a organizar dinámicamente el adiestramiento, aumentando sus aptitudes de aprendizaje; mejoran la efectividad en la construcción de trabajos en el aula, y toman sensibilización de la falta de formación en temas de innovación y para la capacidad de participar en una realidad concreta. Esto ayuda a construir una proyección de acciones dirigidas a la resolución de necesidades para obtener resultados. Las relaciones se convierten en organizaciones donde se aprende e incrementa la habilidad de crecimiento impulsando la eficacia de los procesos de cambio, elevando el sentido de pertenencia y la toma de conciencia para la comunicación y mejora de las escuelas.

Tabla 3. Hallazgos y ausencias de la transversalidad en México (Castalleda, 2018)

Hallazgos	Ausencias
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La transversalidad se asumió como estrategia que reforzó la formación en valores.</li> <li>• La transversalidad permitió en las instituciones de educación superior incorporar innovaciones educativas y temáticas emergentes.</li> <li>• Se incorporaron algunos temas transversales en el currículo desde una doble transversalidad.</li> <li>• Se reportó la incorporación de la apropiación de los actores en su transversalidad en algunos espacios educativos comunes de planes de estudios de diversas licenciaturas.</li> <li>• El tema de educación ambiental cobró importancia en la década. Su integración se pretendió desde su transversalización en los procesos formativos y currículo de las universidades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No se mencionan los referentes y/o sustentos teóricos sobre el concepto.</li> <li>• Queda pendiente el reportar experiencias concretas sobre formas de aplicación, concreción y mecanismos empleados en las instituciones educativas para la operación de la transversalidad, así como también sobre las formas de práctica cotidiana.</li> <li>• No se reportan investigaciones que aborden la transversalidad en otros niveles educativos.</li> <li>• En los congresos del 2005 y 2007 no hay ponencias referentes a la transversalidad.</li> </ul>

### La importancia de la interdisciplina en la educación

El modelo educativo que entró en vigor en el año 2017 en México establece que es necesario formar a los ciudadanos con herramientas para que sean capaces de adaptarse a los entornos cambiantes; a su vez, los estudiantes desarrollan pensamientos críticos y reflexivos para resolver problemas de una forma innovadora. También se menciona que existe una saturación de contenidos en el currículo, por lo que se requiere implementar metodologías actualizadas, principalmente la interdisciplinariedad y la transversalidad dentro de la educación básica, pues impulsan la articulación entre niveles, campos de la información y áreas de progreso personal y social. Esta modalidad de trabajo marca dentro de los principios pedagógicos de la labor docente, la promoción de la relación interdisciplinaria, con zonas de comprensión y desde el contexto de distintas asignaturas, creando estructuras de conocimiento que se transfieren a distintos ámbitos disciplinarios y nuevas situaciones.

Por otra parte, Araya-Crisóstomo et al. (2019) analizan, en Chile, la visión de los maestros en el tema de interdisciplina y cómo implementarla en las prácticas pedagógicas. Realizan un análisis desde una percepción cualitativa con 25 docentes a cargo de alumnos de entre 14 y 18 años. El concepto de interdisciplinariedad fue definido por la Unesco en 1985, la cual lo precisa como la búsqueda de reciprocidad y enriquecimiento de los intercambios existentes por distintas disciplinas para generar convergencia y complemento. Además, se promueve en los estudiantes la investigación cognitiva y social para pensar críticamente en la toma de decisiones. Las actividades que se llevan a cabo mediante esta metodología generan un impacto positivo en los educandos, incrementan el interés por estudiar, mejoran la comprensión de los conocimientos, desarrollan su personalidad y cualidades, incluso los motivan para alcanzar el dominio de los contenidos.

En este sentido, Rojas et al. (2016), en Cuba, analizan las clases y actividades metodológicas, las cuales evidencian insuficiencias en la práctica pedagógica y poco sustento teórico, limitando el enfoque interdisciplinario en el proceso de enseñanza aprendizaje de las matemáticas. También se enfatiza en vincular la educación a situaciones vivenciales de los estudiantes, estructurando los conocimientos dentro de los planes de estudio y diseños curriculares. Cabe recalcar la importancia de la vinculación de los contenidos matemáticos con la vida, la responsabilidad y el fomento de la aritmética para desarrollar la formación integral del alumno, donde esta metodología ayuda a la instrucción y capacitación del pensamiento lógico. La interdisciplinariedad permite al estudiante transitar por los diferentes niveles de conocimiento, así como aplicar las habilidades en solucionar distintas realidades de su contexto.

Asimismo, Suárez-Díaz (2016) debaten descriptivamente sobre la concordancia entre las concepciones de la coenseñanza y la práctica pedagógica, además de las condiciones que las favorecen a través de la visión del maestro. La investigación tiene un enfoque cualitativo en Perú, abordado con un nivel descriptivo transversal. Las conclusiones obtenidas con la estrategia son tomadas en cuenta para potenciar la acción de un grupo de profesores. Con dicha metodología se presenta un diseño didáctico y evaluativo, enfocados en favorecer una visión integrada de los temas, desde la que se aportan reflexiones y toma de decisiones, pero también requiere desafíos y complejidades, retando a los educandos y las instituciones. En la investigación se imparten cursos, donde se trabaja en equipo, a los docentes y algunos cursos de posgrado, los cuales fueron valorados con alta y baja satisfacción entre los profesores. Los resultados se pueden observar en la Tabla 4.

**Tabla 4. Satisfacción de profesores y evaluaciones de estudiantes (Suárez-Díaz, 2016)**

Tipo de coenseñanza aplicada	Grado de satisfacción de profesores	Rangos de evaluación de estudiantes a codocentes (*)	Rangos de promedios de notas en cursos (**)
Equipo docente	Alto	90-951, 60-851	14-15
Márgenes de autonomía	Alto	80-90, 80-85	15-16
	Mediano	80-85	14-15
	Nulo	70-75	14-15
Simultaneidad	Alto	80-90	11-12, 16-17

(\*): Escala centesimal.

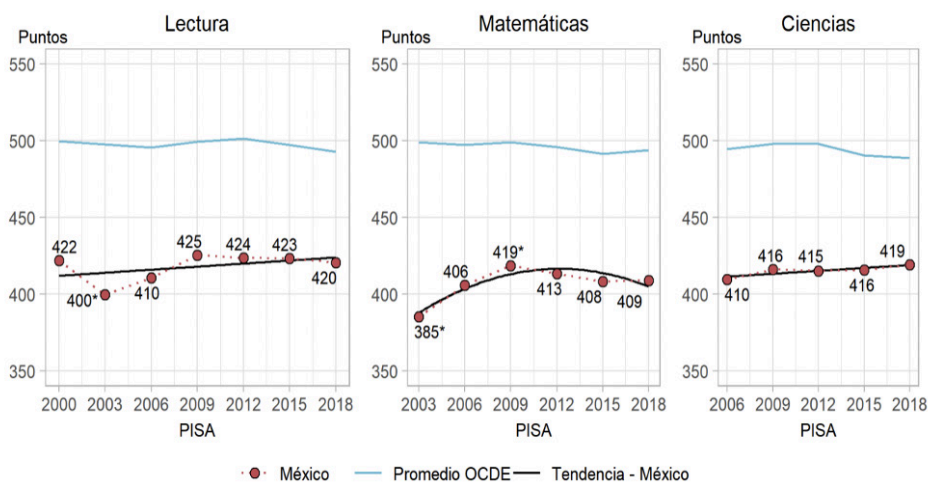
(\*\*): Escala vigesimal.

### Situación actual en la educación de México

El pensamiento matemático siempre ha sido una problemática tanto para que los educandos lo aprendan como para que los docentes puedan enseñarlo significativamente (Gómez, 2017). De acuerdo con el último Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (2018), (PISA, por sus siglas en inglés), México obtuvo un desempeño muy por debajo del promedio. El

55% de los estudiantes alcanzó al menos un nivel 2 en la competencia lectora, el 44% alcanzó nivel 2 o superior en matemáticas, mientras que, en ciencias, el 53% alcanzó un nivel 2 o superior. No solo se observan bajos resultados en evaluaciones internacionales, sino también en la labor docente. Se valoran las áreas de oportunidad cada vez más crecientes en operaciones y en el dominio de las sumas, restas, multiplicaciones y divisiones y en la aritmética. En la Figura 4 se puede observar que la participación de México en los exámenes PISA fue inferior al promedio de los años en los que participó. El artículo tercero constitucional, modificado y publicado en el Diario Oficial de la Federación (2019), determina que los docentes son los agentes fundamentales para el fomento educativo, que los planteles educativos tienen la tarea de ser un espacio fundamental para el proceso de enseñanza aprendizaje y por eso deben contar con materiales didácticos, infraestructura y mantenimiento para contribuir a ello. Se estipula la creación del Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación, encargado de determinar indicadores y emitir lineamientos que contribuyan a mejorar el desempeño escolar, resultados de la instrucción, escuelas, organización y profesionalización de la gestión. También, dentro de los consejos técnicos escolares, se debe crear un comité de planeación y evaluación, el cual formula un programa, contemplando todos los aspectos del desarrollo de cada institución.

Figura 4. Tendencias en el desempeño en lectura, matemáticas y ciencias (OCDE, 2018)



En el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 se marca la promesa de mejorar las condiciones materiales de las escuelas del país, además de asegurar el acceso a toda la población estudiantil. Con este propósito la SEP elabora el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2020-2024, en el que establece realizar ajustes a la acción educativa y garantizar en los jóvenes aprendizajes significativos y permanentes; asimismo, propone asegurar la igualdad de oportunidades, ofreciendo clases relevantes al entorno, y brindar una educación inclusiva, reconociendo la diversidad. Determina el inicio de un nuevo modelo, basándose en la inclusión, la enseñanza y la investigación, donde el sistema educativo

forme integralmente a los estudiantes, con conocimientos, habilidades, destrezas y así lograr adoptar estilos de vida saludables y sostenibles, con un trabajo integral.

En este mismo orden y dirección, uno de los planteamientos es instrumentar métodos pedagógicos innovadores, inclusivos y pertinentes para reforzar los procesos de enseñanza y aprendizaje, con enfoque a mejorar la calidad. Se establecen diez acciones, entre las cuales están las siguientes: potenciar las estrategias de instrucción de los maestros; fomentar el pensamiento crítico y científico; ofrecer talleres relacionados con ciencia, tecnología, matemáticas, ingeniería y robótica; fortalecer un ecosistema digital educativo, y utilizar materiales que permitan al docente consolidar la colaboración y el autoaprendizaje.

Dadas las condiciones antes mencionadas, sumadas a las reformas educativas que se han ido modificando a través de los cambios sufridos en el gobierno de México, las pocas evaluaciones que se realizan al implemento de las mismas para conocer qué tan adecuadas resultan para la instrucción y el poco tiempo en el que se desarrollan al interior de las escuelas, se ven afectados los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por ende, no se brinda un seguimiento adecuado a los aprendizajes esperados y el logro de los mismos. Asimismo, como menciona Gómez (2017) acerca de la política pública, es necesario implementar un plan que “realmente enseñe a los estudiantes a aprender, transformar la capacitación docente para que tenga elementos para la enseñanza en alumnos” (p. 160), cambiar las prácticas en el aula para que exista la colaboración, cooperatividad, creatividad y propositivismo.

De la misma manera, la Ley General de Educación (2019) establece en el artículo 18 que se debe garantizar la orientación a los alumnos dentro del sistema educativo nacional, considerando principalmente el pensamiento lógico matemático y la alfabetización numérica, además de las características principales de las materias que se imparten en el nivel básico, teniendo siempre como objetivo principal promover el “desarrollo integral de los educandos, sus conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y competencias profesionales, a través de aprendizajes significativos en áreas disciplinares”.

Con ese propósito es necesario establecer una gestión escolar efectiva que propicie el desarrollo y la práctica del uso de la lógica matemática de manera cotidiana en la vida, así como su redimensión. Se debe fomentar una mejora constante, garantizando la calidad y la transversalidad, asegurando el fomento de valores, actitudes positivas, desarrollando conocimientos y habilidades para lograr el perfil de egreso. Es imprescindible garantizar la educación para formar a los ciudadanos que se necesitan para tener un país con más oportunidades y poder desarrollarse no solo en México, sino también en el mundo.

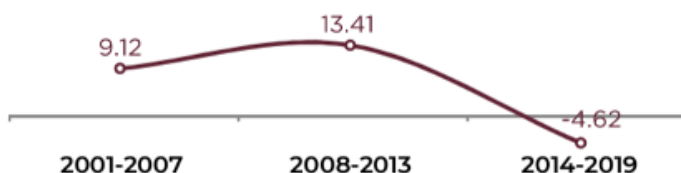
### **Situación de la educación matemática en Baja California**

Considerando la situación planteada y desde la propia práctica docente con los estudiantes de secundaria, se percibe que la falta de implementación en operaciones básicas y resolución de problemas matemáticos aplicados en el contexto de los alumnos, así como la poca transversalidad de los contenidos que se brinda, puede afectar el fomento de valores, actitudes positivas y desarrollar los conocimientos y habilidades para lograr el perfil de egreso. Las políticas educativas deben tener una reorganización y enfocarse en mejorar

la calidad educativa de nuestro país; se requiere que cuenten con herramientas y capacidades para ser ciudadanos activos y participativos.

En Baja California, el Plan Estatal de Desarrollo 2020-2024 presenta un diagnóstico donde se plasma que la educación está fragmentada y no como un proceso de formación integral que debe incluirse y fortalecerse en la sociedad. Los resultados en primaria, de acuerdo con el Sistema de Alerta Temprana (SISAT) y el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), requieren mejorar la capacitación docente en estrategias didácticas lúdicas en matemáticas, pues a nivel estatal se obtiene 40.31%, estando por debajo de la media nacional. En la Figura 5 se puede observar que la tasa neta de escolarización en secundaria se observa en disminución con respecto al periodo 2001-2007 y actualmente el 13.3% de los jóvenes que ingresan no logra concluir dicho nivel educativo. También se define la falta de cobertura, infraestructura, materiales y personal capacitado para la enseñanza especial para la atención a la inclusión.

Figura 5. Diferencia porcentual de la tasa neta de escolarización en el nivel de secundaria, Baja California 2001-2018 (Gobierno del Estado de Baja California, 2020)



El proceso de enseñanza en matemáticas implica que el maestro frente a grupo tenga dominio de distintas competencias, entre ellas las que se mencionan en los Lineamientos Normativos para la Gestión Institucional, Escolar y Pedagógica 2020- 2021, del Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos de Baja California (ISEP), los cuales establecen que el docente es el profesional en la educación básica co-responsable del aprendizaje de los educandos en la escuela; emplear metodologías enriquecidas de técnicas y procedimientos, promoviendo la participación de los alumnos en sus propios procesos.

La poca transversalidad que brindan los educadores a las materias e integrar las distintas dimensiones y disciplinas a una misma puede afectar notoriamente el fomento de valores, actitudes positivas y fomentar los conocimientos y habilidades para lograr el perfil de egreso en los adolescentes a nivel secundaria (Suárez, 2016). Los Lineamientos Normativos para la Gestión Institucional, Escolar y Pedagógica establecen que el personal docente con funciones de asesor técnico pedagógico (ATP) orienta a los maestros para diseñar y desarrollar “actividades que favorezcan la formación integral de los educandos, relacionadas con el desarrollo del pensamiento matemático, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita” (p. 55), así como para fortalecer la autonomía de gestión, el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) y el consejo técnico escolar (CTE) deben apoyar en el impulso de las competencias de lectura, escritura y matemáticas.

## Conclusiones

Se enfatiza que la enseñanza se ha convertido en un verdadero, reto por lo que se exige calidad en los procesos educativos para estimular y promover el aprendizaje significativo de cada uno de los estudiantes. Las transformaciones que se observan en el mundo son muy diversas; por ello, los alumnos deben ser capaces de adaptarse a las necesidades que se les demanden y formarse como ciudadanos con valores, siendo los adultos transmisores hacia los niños y jóvenes; dicha práctica se ha ido deteriorando y se reduce el implementarlo.

En la investigación dentro del ámbito educativo, el docente participa activamente y es donde puede desarrollar proyectos y estrategias metodológicas innovadoras tomando en cuenta la transversalidad y la interdisciplinariedad de los contenidos, las cuales desarrollan conexiones entre las áreas de oportunidad en el campo, políticas educativas y propuestas de intervención; de esta manera, se apoya la mejora de procesos de aprendizaje al mismo tiempo que la construcción de adecuaciones en la praxis de los propios educadores. Los maestros se convierten en investigadores sociales que definen metodologías específicas y sistemáticas, aunque cabe mencionar que no existen modelos determinantes, sino que son flexibles y se adecúan a las necesidades de cada estudio, brindando el sustento del conocimiento científico.

El investigador no debe perder de vista la realidad que tiene como objeto de estudio, pues se relaciona directamente con él. Presenta la tarea de dominar la metodología que seguirá y aplicar correctamente los instrumentos y técnicas que implementará en los procesos que se llevan a cabo. El docente puede llegar a presentar dificultades al relacionarse cara a cara con el fenómeno examinado, porque involucra emociones y factores internos que pueden nublar la visión de la problemática establecida, por lo que desde el principio de la indagación necesita limitar, conceptualizar y definir la situación que analizará.

## Referencias

- Alsina, Á. (2016). Diseño, gestión y evaluación de actividades matemáticas competenciales en el aula. *Epsilon: Revista de la Sociedad Andaluza de Educación Matemática «Thales»*, 9(1), 7-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5587561>
- Araya, S., Monzón, V. & Infante, M. (2019). Interdisciplinariedad en palabras del profesor de Biología: de la comprensión teórica a la práctica educativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(81), 403-429. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662019000200403&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000200403&lng=es&tlng=es).
- Aristizabal, J., Colorado H. & Gutiérrez H. (2016) El juego como una estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento numérico en las cuatro operaciones básicas. *Sophia*, 12(1), 117-125.
- Ayil, J. (junio, 2018). Entorno virtual de aprendizaje: una herramienta de apoyo para la enseñanza de las matemáticas. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*, 6(11), 34-39. <https://www.riti.es/ojs2018/inicio/index.php/riti/article/view/84>.



- Azúa-Menéndez, M. & Pincay-Parrales, E. (2019). El juego: Actividad lúdico-educativa que fomenta el aprendizaje significativo de operaciones básicas matemáticas. *Dominio de las Ciencias*, 5(1), 377-393.
- Barrera-Mora, F. y Reyes-Rodríguez, A. V. (2017). Tareas con diversas soluciones, estructura conceptual en profesores de matemáticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 110-122. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/971/1513>
- Castañeda, A. (2018). Transversalidad como alternativa de innovación curricular en la educación. <http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/2/P679.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (2019). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019)
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill Interamericana. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Enseñanza-situada-vinculo-entre-la-escuela-y-la-vida.pdf>
- Friz, M., Panes, R., Salcedo, P. y Sanhueza, S. (2018). El proceso de enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas. Concepciones de los futuros profesores del sur de Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 59-68. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1455>
- Gasco Txabbarri, J. (2016). El empleo de estrategias en el aprendizaje de las matemáticas en enseñanza secundaria obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 487-502. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.222901>
- Gobierno del Estado de Baja California (2020). Plan Estatal de Desarrollo 2020-2024. [https://www.bajacalifornia.gob.mx/Documentos/coplade/planeacion/programas/Plan\\_Estatal\\_de\\_Desarrollo\\_de\\_Baja\\_California\\_2020-2024.pdf](https://www.bajacalifornia.gob.mx/Documentos/coplade/planeacion/programas/Plan_Estatal_de_Desarrollo_de_Baja_California_2020-2024.pdf)
- Gómez Collado, M. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas. *Innovación educativa*. 17(74), 143-163. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732017000200143&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000200143&lng=es&tlng=es).
- Guzmán, A., Ruiz, J. & Sánchez, G. (2021). Estrategias pedagógicas para el aprendizaje de las operaciones matemáticas básicas sin calculadora. *Ciencia y Educación*, 5(1), 55-74. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i1.pp55-74>
- Hernández, A. (2019). La Nueva Escuela Mexicana. ¿Un reto pedagógico por venir o del porvenir? INEE. <https://historico.mejoredu.gob.mx/la-nueva-escuela-mexicana/>.
- Hernández, E. y Navarro, M. J. (2018). Redes educativas locales para la mejora escolar. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 29-42. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1669>
- Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos de Baja California. (2020). Lineamientos Normativos para la Gestión Institucional. Mexicali, Baja California.
- Marín, J. (2009). Fundamentación epistemológica para la investigación pedagógica. *Itinerario educativo*, (54), 23-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3438917>

- Medina, M. (2018, enero-marzo). Estrategias metodológicas para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático”. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 9(1), 125-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6595073>.
- Mello, J. & Hernández, A. (2019). Un estudio sobre el rendimiento académico en Matemáticas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21, 29 <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e29.2090>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). ¿Qué se espera que aprendan los estudiantes de América Latina y el Caribe? Análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). Santiago de Chile, Editorial Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373982/PDF/373982spa.pdf.multi>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, (2019). Programa para la Evaluación Integral de Alumnos (PISA). PISA 2018-resultados [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_MEX\\_Spanish.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf)
- Quintero, G. & Sequera, A. (2019). Operaciones básicas de las matemáticas en estudiantes del programa de ingeniería: una aproximación diagnóstica. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 4(9), 185-201. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7164263>
- Rojas, A. (2016, diciembre). El enfoque interdisciplinario: un reto para la didáctica de la matemática en Cuba. *Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 10(18), 340-52. <https://doi.org/10.19177/prppge.v10e182016340-352>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo\\_Educativo\\_OK.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (2019). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/planeacion/mediano\\_plazo/pse\\_2020\\_2024.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/planeacion/mediano_plazo/pse_2020_2024.pdf)
- Suárez, N. (2019). Juegos didácticos como estrategias innovadoras dirigidas a los docentes para el reforzamiento de las operaciones fundamentales en las matemáticas. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/88/88837013/html/index.html>
- Suárez-Díaz, G. (2016). Co-enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una Facultad de Educación en Perú. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 166-182.

## Capítulo 6

# Didáctica de la historia: el uso de videos digitales para promover aprendizajes significativos en estudiantes de bachillerato

*Jorge Raúl Ramírez Domínguez*<sup>1</sup>

*Karla Lariza Parra Encinas*<sup>2</sup>

*Juan Carlos Castellanos Ramírez*<sup>3</sup>

### Resumen

Enseñar Historia en niveles educativos básicos de forma atractiva e interesante para las y los estudiantes se ha convertido en un gran desafío. Adolescentes y jóvenes manifiestan rechazo hacia contenidos tediosos y estrategias didácticas tradicionales que les requieren memorización. En el presente capítulo se comparte la experiencia de intervención lograda a través de un proyecto de investigación-acción participativa, sobre la didáctica de la Historia y su relación particular con el uso de videos digitales para promover aprendizajes significativos en estudiantes de bachillerato. El enfoque de la investigación corresponde a un diseño mixto de análisis secuencial, donde se combinan distintas fuentes de información y técnicas de análisis para la sistematización de datos cualitativos y cuantitativos. Se desarrollaron tres grandes etapas para su ejecución; la primera fue la realización de un diagnóstico sobre prácticas habituales de enseñanza de la Historia, después se elaboró un programa de intervención con base en el diagnóstico y, por último, se evaluó la intervención para valorar el impacto del proyecto. Los resultados han sido positivos, se ha logrado aportar con esta propuesta a la didáctica de la Historia, reflexionando en el valioso uso del video digital en clases de esta materia, sus beneficios y aportes al aprendizaje significativo de los estudiantes.

### Palabras clave:

Didáctica de la historia, tecnología educativa, video digital, enseñanza, aprendizaje.

---

<sup>1</sup>Universidad Autónoma de Baja California.

<sup>2</sup>Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Autónoma de Baja California.

<sup>3</sup>Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Autónoma de Baja California  
<https://orcid.org/0000-0002-0682-9085>

## Introducción

La enseñanza de la historia en niveles educativos básicos representa actualmente un gran desafío para los profesores que luchan contra los prejuicios de una sociedad cada vez más inclinada al conocimiento práctico y la preponderancia de las ciencias exactas sobre el conocimiento generado en el ámbito de las ciencias sociales (Casante y Granados, 2018; Rubio, 2019). A ello se suman los métodos didácticos tradicionales que aún predominan en el marco de las materias de Historia y que alimentan el desinterés persistente de los estudiantes sobre el aprendizaje de esta disciplina (Muñoz, 2021; Palacios y Barreto, 2021).

De acuerdo con Casante y Granados (2018):

Con el paso de los años, enseñar Historia se ha vuelto una tarea difícil. En algunos niveles de enseñanza, el estudiantado presenta un rechazo hacia sus contenidos, pues se considera como una asignatura memorística y aburrida. Pero esta percepción o realidad no es culpa del estudiantado, sino de quien imparte las clases que lo sigue haciendo con el mismo método empleado décadas atrás (p. 2).

Ante este escenario, autores como Ojeda (2018) y Rojas et al. (2020) señalan la necesidad de crear una didáctica de la historia que proporcione herramientas teóricas y metodológicas para mejorar el desempeño de la práctica docente y dejar atrás las técnicas expositivas que solo promueven la memorización de contenidos a corto plazo en detrimento de una conciencia histórica profunda. En palabras de Muñoz (2021), la enseñanza de la historia debe servir a los estudiantes no solo para dar respuestas a sucesos del pasado, sino que además es necesario desarrollar una conciencia histórica para entender el mundo en el que viven, comprender mejor el origen del presente y, sobre todo, responder a los desafíos que les plantea el futuro.

Algunos estudios recientes han demostrado que los métodos didácticos más efectivos a la hora de enseñar Historia son aquellos que involucran el uso de la tecnología para facilitar el acceso a pasajes históricos y de recreación a través de diversos formatos. Monteagudo et al. (2020) realizaron una investigación para conocer las percepciones del estudiantado respecto al uso de las TIC y otros recursos digitales en la enseñanza de la historia; se aplicaron cuestionarios a una población de 465 estudiantes de secundaria encontrando que la motivación para aprender temas históricos incrementa cuando se emplean recursos diferentes al libro de texto, entre los cuales figura la consulta de recursos audiovisuales en Internet. Pese a lo anterior, en el mismo estudio se observó que el uso de tales recursos por parte de los docentes es solo ocasional.

Otro estudio similar fue realizado por Gómez (2018), quien aplicó cuestionarios a 72 estudiantes de secundaria para valorar fortalezas y debilidades del uso de las tecnologías en la clase de historia. En general, ellos manifestaron una actitud positiva hacia el uso de las tecnologías como herramientas para el aprendizaje de la historia, entre los recursos de mayor preferencia para los

estudiantes se encuentra los *webquest* para conocer las causas y consecuencias de los hechos históricos, así como su situación geográfica en mapas virtuales elaborados con Google Earth.

De manera reciente, Fernández (2021) analizó las dificultades que enfrentan los estudiantes para aprender temas afines a las ciencias sociales y el uso de recursos tecnológicos para reducirlas. Los investigadores identificaron cuatro recursos tecnológicos que suelen actuar como paliativos ante el desinterés de los estudiantes por temas históricos: gamificación, realidad aumentada, simuladores de ambiente (especialmente visitas virtuales) y audiologías. Se observó que la utilización de tales recursos incrementa la empatía de los estudiantes por los acontecimientos históricos.

Como se aprecia en los estudios anteriores, el uso de herramientas tecnológicas puede contribuir a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de temas históricos. Sin embargo, es importante resaltar que su efectividad en el aprendizaje no ocurre de manera automática, sino que deviene, por una parte, de las intenciones educativas con las que se incorporan dichos recursos en los procesos formativos y, por otra parte, del enfoque pedagógico adoptado por los profesores (Díaz et al., 2020). Cada herramienta tiene sus particularidades y puede resultar más o menos provechosa para el aprendizaje dependiendo de las características de la herramienta y procesos cognitivos que pretenden desarrollarse mediante su utilización (Echeveste et al., 2019). Dicho de otra manera, no todas las herramientas tecnológicas tienen las mismas características ni sirven para facilitar un mismo proceso, por lo tanto, resulta fundamental que los profesores desarrollen una didáctica tecnológica para seleccionar los recursos que resultan más idóneos ante determinados contextos sociales, grados escolares y metas de aprendizaje (Sánchez, 2003).

Ante una variada gama de recursos tecnológicos existentes para potenciar el aprendizaje de la historia (Fernández, 2021), en el marco del presente trabajo nos hemos centrado en valorar el uso de videos digitales en la modalidad de cortometrajes y su eventual efecto en los aprendizajes de los estudiantes.

### Alcances del estudio

Se realizó un proyecto de intervención para favorecer el aprendizaje significativo de estudiantes que cursan la asignatura de Historia de México en un bachillerato de Baja California, México. El objetivo general de la intervención fue desarrollar una propuesta didáctica mediante la incorporación de videos digitales.

Se definieron tres objetivos específicos para desarrollar la intervención:

1. Realizar un diagnóstico sobre los métodos de enseñanza que emplean los profesores de Historia en su quehacer cotidiano dentro del aula.
2. Diseñar una propuesta didáctica para solventar las dificultades que presentan los profesores al impartir sus clases de Historia y en el marco de dichas planeaciones contemplar el uso de diversos materiales audiovisuales para apoyar el aprendizaje de los estudiantes.

3. Valorar el efecto de la intervención desde el punto de vista de los estudiantes, con respecto al uso de videos digitales para promover el interés por los contenidos y favorecer su aprendizaje.

## Metodología

El método adoptado para el presente trabajo consiste en una investigación-acción participativa (IAP) que, de acuerdo con Colmenares (2012), permite ampliar el conocimiento en torno a un fenómeno social y promover alternativas de cambio para los involucrados. Se optó por dicho método debido a las características y alcances establecidos en el estudio donde se involucran tres grandes etapas para su ejecución: 1) la realización de un diagnóstico sobre prácticas habituales de enseñanza de la historia, 2) la elaboración de un programa de intervención con base en el diagnóstico previo y 3) la valoración sobre cambios producidos en las prácticas de enseñanza de la historia a partir de la intervención.

El enfoque de la investigación corresponde a un diseño mixto de análisis secuencial, donde se combinan distintas fuentes de información y técnicas de análisis para la sistematización de datos cualitativos y cuantitativos (Pereira, 2011).

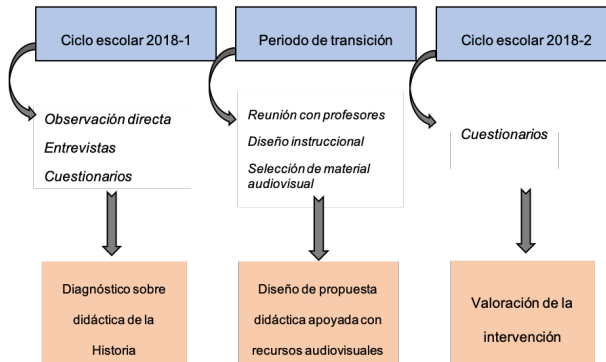
## Situaciones de observación y participantes

El estudio se realizó en un bachillerato ubicado en la ciudad de Mexicali, Baja California. Participaron tres grupos de estudiantes inscritos en el tercer semestre en una asignatura obligatoria de Historia de México. Cada grupo se integraba aproximadamente por 30 estudiantes, con una población diversa en cuanto a sexo; además, cada grupo estaba a cargo de un profesor distinto.

Durante un año se dio seguimiento a los tres grupos de estudiantes con sus profesores correspondientes. En el primer ciclo escolar (2018-1) se realizó el estudio diagnóstico sobre las prácticas de enseñanza de la historia y en el segundo ciclo escolar (2018-2) se llevó a cabo la intervención para mejorar dichas prácticas a partir de la incorporación de video digitales. Cabe destacar que el diseño del programa de intervención se elaboró en periodo vacacional, durante la transición de semestres.

En este sentido, tal como se muestra en la Figura 1, el modelo de IAP se desarrolló en tres fases: diagnóstico sobre los recursos didácticos empleados por profesores de Historia, diseño de propuesta didáctica con materiales audiovisuales y valoración de resultados de la intervención.

Figura 1. Fases para la realización de la investigación acción participativa



### Instrumentos para la recolección de datos

Para la fase de diagnóstico se emplearon tres diferentes instrumentos, aplicados en el siguiente orden:

1. Observación directa en el aula. Durante dos semanas (en el marco de una unidad temática) el investigador se incorporó al aula bajo la figura de observador no participante para registrar en una bitácora información relevante sobre el espacio físico del aula, la didáctica empleada por el profesor, el comportamiento asumido por los estudiantes y la comprensión del tema. Vale la pena señalar que, por sugerencia de las autoridades escolares, evitamos las videograbaciones, con la finalidad de no incomodar a los participantes ni alterar el desarrollo natural de sus actuaciones.
2. Entrevistas a estudiantes. Teniendo como referencia lo observado dentro del aula, se diseñó una entrevista semiestructurada para su aplicación a estudiantes, con el propósito de profundizar en las estrategias didácticas que utilizan habitualmente sus docentes para promover un aprendizaje significativo. Las entrevistas se realizaron de manera aleatoria a ocho estudiantes (cuatro hombres y cuatro mujeres) de cada grupo, buscando una representación de los testimonios en términos cualitativos y sin intenciones de procurar validez de opiniones en términos estadísticos. Aproximadamente la duración de las entrevistas fue de 15 minutos y se realizaron en el patio de la escuela con el consentimiento informado de profesores y estudiantes. Las preguntas de la entrevista se organizaron en cuatro categorías: recursos didácticos que utilizan sus profesores para la impartición de clases, conocimientos y habilidades de sus profesores respecto al uso de recursos didácticos tecnológicos, aspectos que sus profesores podrían mejorar en su ejercicio docente, y disposición para la incorporación y uso de tecnología en clases de Historia.
3. Cuestionarios. Teniendo como base los resultados de las entrevistas aplicadas previamente, se optó por diseñar un cuestionario escala Likert para verificar las opiniones en el resto de la población estudiantil como objeto de estudio. En este sentido, el propósito del cuestionario fue confirmar

puntos de vista sobre los recursos didácticos empleados por sus profesores de Historia y sondear la pertinencia de incorporar videos digitales en las clases para mejorar el aprendizaje.

El instrumento se conformó por 13 preguntas, organizadas en cuatro categorías: intereses de los estudiantes respecto a la materia de Historia, preferencia en las estrategias didácticas, adecuaciones al programa docente para mejorar las clases y recursos tecnológicos que podrían adoptarse para hacer más atractivas las clases.

La fase de diseño se desarrolló a partir del diagnóstico. De manera conjunta el investigador y los profesores se reunieron durante cuatro sesiones para elaborar la planeación de una unidad temática sobre la conquista española y guerra de Independencia. Como parte de dicha planeación se programaron cuatro actividades de aprendizaje y para cada actividad se definieron objetivos, agentes participantes, recursos de apoyo y formas de evaluación. Para el desarrollo de cada actividad se eligieron cortometrajes alusivos al tema, los cuales fueron evaluados a través de una rúbrica para asegurar su pertinencia (ver Tabla 1).

**Tabla 1. Rúbrica para valorar el contenido de los videos digitales**

Criterios e indicadores	Escala de valoración
Datos generales: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Asignatura</li> <li>• Objetivo de aprendizaje</li> <li>• Autor del recurso digital</li> <li>• Dirección web</li> <li>• Duración del video</li> </ul>	Excelente Alta Correcta Baja
Evaluación de contenido: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Información veraz y actualizada</li> <li>• Presentación organizada y clara</li> <li>• Contenido coherente</li> <li>• Ritmo de presentación</li> </ul>	
Respecto a la audiencia: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptado a la edad de los estudiantes</li> <li>• Audiencia definida para ver su contenido</li> </ul>	
Aspectos técnicos, sonoros y expresivos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Imágenes</li> <li>• Gráficos, animaciones, etc.</li> <li>• Banda sonora</li> <li>• Guión claro, secuencia, etc.</li> </ul>	



Criterios e indicadores	Escala de valoración
Contenido: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de motivación</li> <li>• Adecuación a la audiencia</li> <li>• Despierta interés</li> <li>• Es comprensible</li> <li>• Invita a verlo</li> <li>• Observaciones generales</li> </ul>	Excelente Alta Correcta Baja

Como parte de la fase de intervención se puso en práctica el plan didáctico previamente diseñado. En la Tabla 2 se describen los rasgos generales de la intervención.

**Tabla 2. Proceso de intervención educativa**

Etapas de la intervención	Desarrollo de la intervención
Información sobre la intervención	Sesión 1 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se explicó a los estudiantes el objetivo del proyecto de intervención y se intercambiaron opiniones sobre la incidencia del conocimiento histórico en su vida diaria.</li> <li>• Se abordó el conocimiento relativo a las ciencias que auxilian a la Historia en su estudio (espacialidad, temporalidad, estructura, actores, coyuntura y duración).</li> <li>• Se inició la sesión haciendo una dinámica de ejemplos de la vida diaria, como qué actividades habían realizado el fin de semana. Esos acontecimientos son parte cotidiana de nuestra vida social y familiar, mientras se proyectaba el video digital relacionado con el tema.</li> <li>• La estrategia didáctica se basó en redactar en su cuaderno —en imágenes coloreadas— pasajes de su vida donde integraran el tema. Los resultados apoyados con el uso del video digital arrojaron la importancia de las situaciones y acontecimientos en la vida del hombre, al analizar y cuestionarse lo que se hizo en el pasado y su relevancia para el presente y futuro.</li> <li>• Se exploraron las consecuencias de la conquista espiritual de los españoles en el actual territorio mexicano. Se pidió a los estudiantes que se apoyaran de su cuaderno para hacer anotaciones sobre el mismo.</li> </ul>

Etapas de la intervención	Desarrollo de la intervención
Actividades realizadas	<p>Sesión 2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Al término del video digital se contextualizó el tema; se realizó la estrategia didáctica con la que los estudiantes redactaron con sus propias palabras cómo perciben este acontecimiento.</li> <li>• Esta actividad dio como resultado la capacidad de poder influir en los estudiantes, ya que en ocasiones, lo visual ayuda a percibir con mayor claridad y generar un entendimiento más reflexivo que la lectura de los acontecimientos.</li> </ul>
	<p>Sesión 3</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se identificaron las causas del proceso de Independencia de México. Al finalizar el video digital, la estrategia didáctica consistió en realizar un mapa conceptual con el que se reflejaran las características y particularidades sobre la situación que dio forma al inicio del movimiento independentista. El uso del mapa conceptual ayudó a los estudiantes a organizar las ideas, centrándose en los pensamientos, lo que permitió que surgieran otras ideas y mostraron cómo se relacionan unas con otras. Ayudó a los estudiantes a fluir su creatividad libremente sin desviarse del tema.</li> </ul>
	<p>Sesión 4</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se identificaron las causas de la Independencia de México. En esta sesión de intervención, se trabajó con el penúltimo tema del semestre; este tema se desarrolló con el uso de conceptos, fechas, ideas y personajes que se plasmaron en el pizarrón y asimismo se generaban interrogantes hacia los estudiantes para fortalecer su comprensión.</li> <li>• Se proyectó un video digital sobre el acontecimiento que dio inicio del movimiento independentista: la conspiración de Querétaro. Al término del video, se expusieron en el pizarrón los motivos de esta conspiración y su repercusión en la vida política, social y económica de la Nueva España, lo que arrojó cuestionamientos hacia los estudiantes sobre los hechos que dieron inicio con estos acontecimientos.</li> </ul>

Al finalizar la intervención se aplicó un cuestionario con escala tipo Likert, cuyo propósito fue valorar las sesiones de trabajo académico y los potenciales beneficios del uso de videos digitales para el aprendizaje de la historia. Este cuestionario se estructuró con 16 afirmaciones organizadas en cuatro constructos de valoración: contenido de los videos digitales, aprovechamiento de los recursos por parte del profesor y aprendizajes obtenidos por los estudiantes.

Se realizó un análisis descriptivo de los datos mediante frecuencias absolutas y cálculo de porcentajes para facilitar el contraste de opiniones de los estudiantes, sin pretender la identificación de tendencias centrales.

## Resultados

### Diagnóstico para fundamentar la intervención

A partir de la observación directa en el aula se constató que, en las clases de Historia, los profesores siguen aplicando recursos didácticos tradicionales como la exposición, lectura lineal de textos y memorización de fechas, que poco aportan al proceso de aprendizaje significativo de los estudiantes.

Los hallazgos obtenidos en las observaciones describen que en el primer grupo los estudiantes se dedicaban a escuchar y tomar nota de lo expuesto por el profesor, sin generar aportaciones ni discutir los temas con sus compañeros. El docente mantuvo el control de la clase sin ceder el turno del discurso a sus estudiantes o dar la oportunidad para generar una reflexión grupal sobre los acontecimientos históricos.

Por otra parte, en los otros dos grupos los profesores involucraron a sus estudiantes como expositores; sin embargo, su desempeño no fue el esperado puesto que solo se dedicaron a leer sin demostrar un dominio claro del tema y mucho menos lograron transmitir a sus compañeros las ideas centrales del mismo, puesto que a los docentes les faltó profundizar y trabajar más en los temas que parcialmente exponían sus estudiantes y no se logró desarrollar ni generar la atención en los alumnos. Los estudiantes fueron entusiastas, pero con poco conocimiento de lo que se trabajaba en la clase, incluso algunos se distraían de la clase revisando sus redes sociales en los celulares.

En general, la exposición del profesor y los estudiantes fue la actividad didáctica más común en las clases de Historia, y solo de manera esporádica se combina con otras estrategias. Cabe resaltar que solo en una ocasión se utilizó el Internet como apoyo a la clase.

Ahora bien, en las entrevistas los estudiantes señalaron que muchas veces las clases de Historia se tornan aburridas y tediosas, y consideraron conveniente incorporar el uso de tecnología para apoyar las actividades didácticas y mejorar su comprensión sobre los temas.

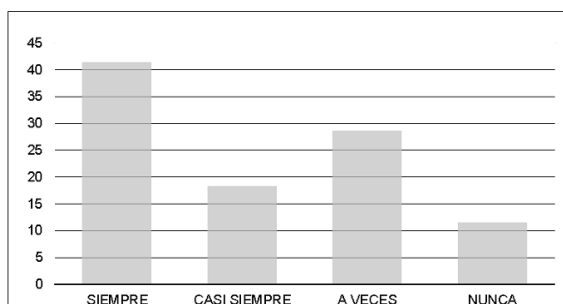
Respecto a los cuestionarios aplicados, los resultados indican que el 66.7% de los estudiantes encuestados siempre y casi siempre encuentran aceptable el espacio físico donde se desarrolla la asignatura de Historia de México, así como el resto de las asignaturas que se les imparten.

Asimismo, el 59.8% señala que nunca al inicio del semestre el docente de la asignatura realiza actividades de diagnóstico relacionadas con la misma; el 17.2% reportó que lo hace a veces; el 13.8% siempre y el 9.2% que casi siempre.

La estadística anterior invita a la reflexión de que se puede motivar al estudiante con la aplicación de dinámicas relacionadas con esta asignatura. A pesar de ello, la gran mayoría de los encuestados señala que el docente no las realiza y descarta esa alternativa.

Con respecto a lo antes mencionado, tal como se muestra en la Figura 2, el 41.4% de los estudiantes disfruta siempre la clase de Historia de México; el 28.7% a veces; el 18.4% casi siempre y el 11.5% nunca. En este sentido, se aprecia que la mayor parte de los estudiantes tiene interés por la asignatura, por lo que es probable que implementándose metodologías alternativas, como el caso del video digital, se pueda incrementar el interés y motivación de los estudiantes por la materia de Historia.

**Figura 2. Valoraciones sobre el gusto por la asignatura de Historia**



En referencia a cómo el docente imparte la asignatura, se manifiesta en los cuestionarios que al 44.8% de los estudiantes le agrada y el 19.5% señala que nunca le agrada. El anterior recuento indica que los docentes deberían apostar por metodologías alternativas de enseñanza para lograr un mejor aprendizaje significativo.

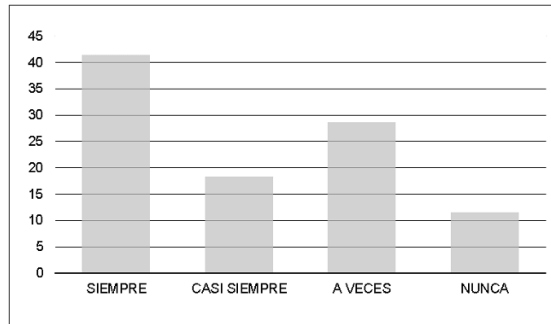
A pesar del gusto por la asignatura de Historia de México, el 35.6% de los estudiantes considera que el docente utiliza a veces recursos didácticos tecnológicos; el 24.1% manifiesta que siempre lo utiliza, mientras que el mismo porcentaje señala que nunca lo hace y el 16.1% expresa que casi siempre. Con esto se observa que una proporción aceptable de los estudiantes manifiesta que los recursos didácticos utilizados por el docente no son los adecuados. Esto lleva a interpretar que su aprendizaje no es el más óptimo.

También se pone de manifiesto que el 52.9% de los estudiantes señala que el docente siempre utiliza recursos didácticos tradicionales (el libro de texto, la exposición, el cuestionario), como se presenta en la Figura 3, y que son parte de la planeación de la asignatura de Historia de México.

Además, el 34.5% de la muestra cree siempre que los recursos didácticos presentados son los adecuados para la clase; el 29.9% cree que a veces; el 18.4% manifiesta que casi siempre y el 17.2% que nunca.

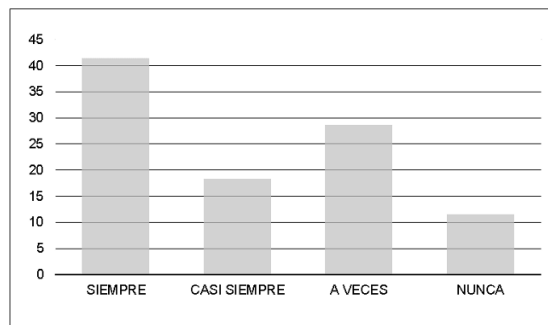
Como resultado, las dos estadísticas anteriores presentadas refuerzan el uso del video digital por parte del docente, el cual abona en el objetivo del proyecto de intervención e intenta que el estudiante genere un aprendizaje significativo, y así evitar prácticas de memorización y, con ello, posibilidades para una mayor comprensión y aprensión de temas y conceptos.

**Figura 3. Valoraciones sobre los recursos didácticos tradicionales utilizados en las clases de Historia**



Del mismo modo, en la Figura 4 se aprecia que el 46% de la población estudiantil consultada manifiesta que con la utilización del video digital siempre se puede lograr un aprendizaje significativo, creando con ello la participación entre docente y estudiantes.

**Figura 4. Valoraciones sobre el aprovechamiento de los estudiantes a partir del uso de videos digitales**



En la Figura 5 se observa que el 73.6% de los estudiantes —siempre y casi siempre— manifestaron que es importante que el docente utilice constantemente el video digital para la impartición de las clases de Historia de México, ya que con este apoyo se tendrían clases más atractivas.

De acuerdo con la Figura 6, el 62.1% de los encuestados asegura que siempre y casi siempre es necesario el uso del video digital para mejorar el aprendizaje en las clases de Historia de México; el 33.3% asegura que en ocasiones ayudaría a lograr un mejor aprendizaje y el 4.6% que nunca.

Figura 5. Valoraciones sobre la pertinencia de que el profesor utilice el video digital en sus clases de Historia

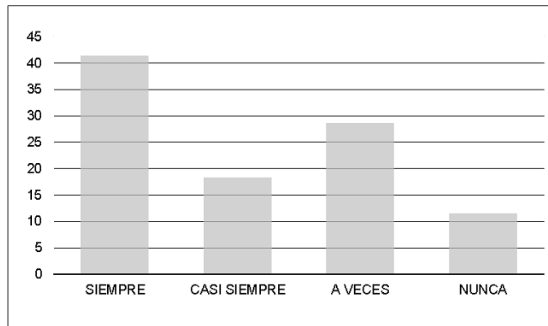
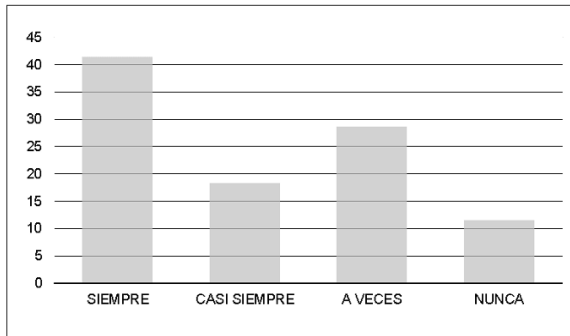


Figura 6. Valoraciones sobre el uso del video digital para mejorar aprendizajes



En la Figura 7 se aprecia que el 44.8% de los estudiantes asegura que el uso del video digital aplicado como herramienta de apoyo a la asignatura de Historia de México permitirá interactuar dentro del salón de clases entre docentes y estudiantes, lo que puede potenciar sus procesos de aprendizaje a través de estrategias, como grupos de discusión, lluvia de ideas, comprensión lógica de los temas, entre otras.

Los datos expuestos en Figura 8 resaltan y justifican la importancia de generar una intervención didáctica, puesto que el 42.5% de la muestra manifiesta que con otras técnicas y/o estrategias de aprendizaje se podría mejorar el desarrollo de la asignatura Historia de México. Lo anterior nos expone que estas tendrán como función estimular la discusión, el diálogo, la reflexión y la participación, teniendo en cuenta que el solo hecho de utilizarlas no dice nada, pues su uso debe ser para informar y formar conceptos.

Figura 7. Valoraciones sobre el uso del video digital para promover la interacción

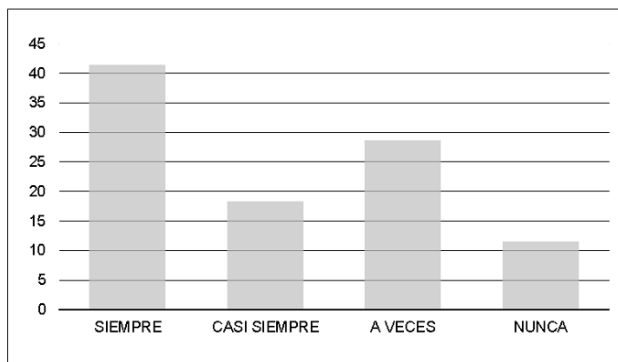
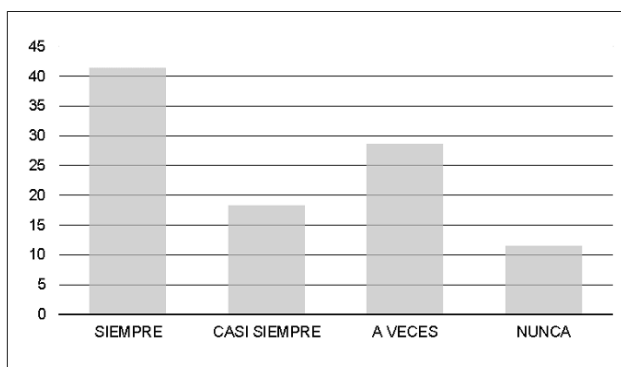


Figura 8. Valoraciones sobre la utilización de otras estrategias para mejorar la didáctica de la Historia



Finalmente, los estudiantes encuestados señalaron, como se muestra en la Tabla 3, que el video digital es un recurso audiovisual que podría favorecer el aprendizaje significativo dentro del salón de clases en la asignatura de Historia de México.

Tabla 3. Recursos audiovisuales de preferencia para ser utilizados en clase

Medios audiovisuales	Frecuencia	%
Aplicaciones	15	17,2
Cine	5	5,7
Video digital	39	44,8
Documentales	14	16,0
Series/miniseries	13	14,0
Pizarras electrónicas	0	0
Grabaciones de audio	0	0
Videoconferencia	0	0
Blogs	0	0
Televisión	1	1.1
Total	87	100%

### Valoración de la intervención

En la Tabla 4 se muestran los resultados del cuestionario aplicado para valorar la intervención desde la opinión de los estudiantes. El 52.4% de los alumnos considera que con el uso de los videos digitales en la asignatura de Historia de México se obtuvo una mejor percepción de ciertos hechos históricos del país y que esta herramienta didáctica fue utilizada adecuadamente en las sesiones de intervención.

En los videos digitales seleccionados en el proyecto de intervención el 61.9% de los estudiantes que integran el grupo muestra señala que fueron adecuados su duración; el 52.4%, en contenido y el 50.0%, en el lenguaje utilizado. Por otra parte, un 78.6% considera que la exposición, el cuestionario, entre otras herramientas didácticas, limitan la participación activa como estudiante.

Con el uso de los videos digitales en la asignatura de Historia de México, el 90.5% cree que se puede lograr un mejor aprovechamiento, asimismo, permite interactuar con los compañeros del salón de clases (debates, lluvia de ideas). El 59.5% cree que, con el uso bien aprovechado de los videos digitales, estos pueden tomarse en cuenta como una herramienta de apoyo para la asignatura de Historia de México.

El 45.2% señala que los videos digitales permitieron tener una comprensión de los temas consultados en el contenido de la asignatura de Historia de México. El 88.1% opina que, con la utilización de videos digitales adecuados en la asignatura de Historia de México, se puede generar una estrategia para la impartición de las clases; el 64.3% manifiesta que otras estrategias tecnológicas de aprendizaje (documentales, series, entre otras) pueden mejorar su aprovechamiento en la asignatura y el 59.5% cree que el video digital puede usarse en otras asignaturas de ciencia social (Geografía, Civismo, entre otras).

Los resultados del cuestionario son claros en el interés de los estudiantes en contar con herramientas que abonen en su aprovechamiento escolar, y por qué no decirlo, que comprendan y reflexionen las situaciones y problemáticas presentes a través de la historia de nuestro país que nos han conformado individual y colectivamente.



Tabla 4. Opiniones de los estudiantes sobre la intervención realizada

Nº	Preguntas guía	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
1	Al iniciar el curso fue clara la finalidad de las sesiones	59.5%	40.5%	0	0
2	Me agradó la forma en que se impartieron las sesiones de intervención	47.6%	47.6%	4.5%	0
3	Con el uso de los videos digitales en la asignatura de Historia de México, se obtuvo una mejor percepción de ciertos hechos históricos del país	52.4%	45.2%	2.4%	0
4	Se utilizaron adecuadamente en la asignatura de Historia de México los videos digitales en las sesiones de intervención	52.4%	47.6%	0	0
5	Los videos digitales presentados fueron los adecuados para la clase en tiempo y duración	61.9%	31.0%	7.1%	0
6	Los videos digitales presentados fueron los adecuados para la clase en los temas del contenido	52.4%	42.9%	4.8%	0
7	Los videos digitales presentados fueron los adecuados para la clase en el lenguaje usado	50.0%	38.1%	11.9%	0
8	La exposición, el cuestionario, entre otros recursos didácticos tradicionales, limitan la participación	35.7%	42.9%	21.4%	0
9	Con el uso de los videos digitales en la asignatura de Historia de México se puede lograr un mejor aprovechamiento escolar	52.4%	38.1%	9.5%	0
10	El uso de los videos digitales permitió interactuar con los compañeros del salón de clases (debates, lluvia de ideas, etc.)	42.9%	42.9%	9.5%	4.8%
11	Al término de la proyección de los videos digitales, hubo explicación y/o retroalimentación sobre los temas del contenido	54.8%	45.2%	0	0
12	Bien aprovechados, los videos digitales pueden ser una herramienta de apoyo para la asignatura de Historia de México	59.5%	31.0%	9.5%	0
13	Los videos digitales permitieron tener una comprensión de los temas consultados en el contenido de la asignatura de Historia de México	45.2%	35.7%	11.9%	7.1%

Nº	Preguntas guía	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
14	Con la utilización de videos digitales adecuados en la asignatura de Historia se puede generar una estrategia para impartir las clases	45.2%	42.9%	9.5%	2.4%
15	Con otras estrategias tecnológicas de aprendizaje (documentales, series, entre otras) puedo mejorar en la asignatura de Historia	64,35	35.7%	0	0
16	El video digital puede usarse en otras asignaturas de ciencia social (geografía, civismo, entre otras)	59.5%	33.3%	7.1%	0

## Conclusiones

A través de este trabajo se ha podido constatar que el uso del video digital en las clases de Historia favorece el aprendizaje significativo de los estudiantes. Esta herramienta como apoyo dentro del aula permite presentar un tema determinado de manera atractiva a los estudiantes, dándole a la clase un ambiente dinámico e innovador, ya que el docente puede utilizar las opciones de pausa o retroceso del video para aclarar situaciones del contenido. En la proyección de los videos seleccionados de este proyecto de intervención (aunque cortos de duración) se utilizó la opción de pausa para que los estudiantes hicieran preguntas con respecto a lo que estaban visualizando, o se podría retrasar el vídeo para volver a visualizarlo, y así poder dar respuesta a las preguntas.

El uso del video digital permite desarrollar un clima de confianza en el aula, de recepción de información y de reflexión entre estudiantes; promueve un proceso de interacción y comunicación educativa. Estos recursos audiovisuales no solo ayudan a resolver la problemática planteada con la obtención y presentación de imágenes y sonido en formato digital, sino que brindan la posibilidad de elevar la eficiencia y la calidad de los procesos de aprendizaje y los procesos de enseñanza.

Con los resultados obtenidos, creemos que los estudiantes son competentes para tratar diferentes temas de carácter histórico; cada uno tendrá una visión y entendimiento diferente (tediosos, largos o interesantes), por lo que la participación del docente en la selección del recurso multimedia es vital, ya que es quien conoce las necesidades de cada uno de los grupos a cargo.

Si bien es cierto que sería imposible llevar a cabo cada sesión de clase con el apoyo de este recurso digital, también es prudente señalar que existen temas de la asignatura que pueden complementarse con su uso; asimismo, su uso y el de otros medios audiovisuales suelen ser un complemento idóneo para elaborar el diseño de la clase y permiten reforzar los conocimientos que los estudiantes ya tienen y que pueden pulir con su uso.

Por otro lado, es importante señalar que la integración del video digital en las clases de Historia no determina en sí mismo que el estudiante aprenda o no, sino más bien, es la percepción propia a través de la imagen y del sonido lo que va a provocar un proceso asimilación y adaptabilidad de los aprendizajes; es decir, el haber construido esa experiencia a partir de conocimientos previos y de conceptos e ideas adquiridos durante la clase.

Finamente, planteamos cinco cuestiones que pueden contribuir a la mejora de las prácticas de enseñanza de la Historia: 1) la inclusión de videos digitales debidamente seleccionados, orientados a apuntalar en el estudiante lo aprendido en clase; 2) la capacitación de docentes de Historia y Ciencias Sociales como parte del programa de mejoramiento del plantel en la selección, descarga y uso de videos digitales; 3) la implementación de videos digitales debe ser programada y progresiva, y asignarse un día a la semana o al menos a un tema de los bloques de la asignatura; 4) la elaboración de formatos de planificación de clase considerando el uso de las TIC, y 5) la creación de videos propios relacionados con las temáticas de la asignatura.

## Referencias

- Cascante, M. & Granados, R. (2018). La gamificación como recurso didáctico para la enseñanza de la historia. *Perspectivas*, 17, 1-22. <https://doi.org/10.15359/rp.17.2>
- Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencio: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4054232>
- Díaz, J. Molina, J., & Monfort, M. (2020). El conocimiento y la intencionalidad didáctica en el uso de TIC del profesorado de educación física. *Retos*, 38, 497-504. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.74370>
- Echeveste, B., Bressan, C. & Monjelat, N. (2019). La incorporación de las TIC en las estrategias didácticas: un estudio desde las prácticas docentes en el nivel primario. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(14), 1-13. <https://doi.org/10.35305/rece.v2i14.445>
- Fernández, J. (2021). El uso de las TIC como paliativo de las dificultades del aprendizaje en las ciencias sociales. *Digital Education Review*, 39, 213-237. <https://doi.org/10.1344/der.2021.39.213-237>
- Gómez I. (2018). Gamificación y tecnologías como recursos y estrategias innovadores para la enseñanza y aprendizaje de la historia. *Educación y formación*, 3(8), 3-16. <http://dx.doi.org/10.25053/redufor.v3i8.267>
- Monteagudo, J., Rodríguez., Escibano, A. & Rodríguez, A. (2020). Percepciones de los estudiantes de Educación Secundaria sobre la enseñanza de la historia, a través del uso de las TIC y recursos digitales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 67-79. <https://doi.org/10.6018/reifop.417611>
- Muñoz, E. (2021). Enseñar a pensar el futuro a través de la enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 38-57. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.38>
- Ojeda, R. (2018). Enseñanza de la historia en la educación superior a través de las TIC. *Revista de la Universidad de La Salle*, 75, 105-127. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=2174&context=ruls>

- Palacios, J. & Barreto, G. (2021). Breve análisis de los métodos empleados en la enseñanza de la historia en educación básica. *Revista Sociedad & Tecnología*, 4(1), 65-73. <https://doi.org/10.51247/st.v4i1.77>
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Educare*, 15(1), 15-29. <https://doi.org/10.15359/ree.15-1.2>
- Rojas, C., Rojas, N., & Breijo, T. (2020). La enseñanza de la historia y la formación de habilidades en el maestro primario. *Mendive*, 18(2), 179-192. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1704>
- Rubio, F. (2019). La visibilidad de lo cotidiano. Didáctica, Historia y fuentes documentales para el estudio de la vida universitaria en la Salamanca moderna. *El futuro del pasado*, 10, 373-392. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.014>
- Sánchez, J. (2003). Integración curricular de tics concepto y modelos. *Enfoques educacionales*, 5(1), 51-65. <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/47512>

# Capítulo 7

## Conocimientos y habilidades investigativas en el COBACH plantel Mexicali

*Beatriz Esther López Camarena*<sup>1</sup>

*Fausto Medina Esparza*<sup>2</sup>

### Resumen

En el presente documento se tiene como objetivo conocer las competencias investigativas de estudiantes del Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California (COBACH) plantel Mexicali a través del modelo Lart. Se revisaron fuentes confiables con la intención de diseñar un instrumento sobre las competencias investigativas en cuanto a conocimientos y habilidades, dividido en tres categorías: datos generales, conocimientos investigativos y habilidades investigativas. Las dos últimas son escalas de tipo Likert. Las escalas fueron verificadas para conocer su confiabilidad por medio del coeficiente alfa de Cronbach que arrojó 0.961. El instrumento se aplicó por medio de un formulario en Google Forms a 87 estudiantes, 37.9% hombres y 62.1% mujeres, del turno matutino distribuidos en segundo, cuarto y sexto semestre del COBACH Mexicali. Los datos se exportaron en formato Excel y se analizaron en el programa Statistical Package for Social Sciences (SPSS) versión 20. Los resultados permitieron un acercamiento a las competencias investigativas de los estudiantes conforme al modelo Lart que dan cuenta de inseguridad en el dominio de conocimientos y de habilidades investigativas que los alumnos pueden aprender y practicar en la materia Metodología de la investigación del COBACH plantel Mexicali. Se concluye que las respuestas de los alumnos pueden estar influenciadas por diversos distractores que ocurrieron durante el procedimiento y por la falta de apoyo para resolver dudas. Además, se considera que no existe una relación entre los conocimientos y habilidades de dicho modelo con el aprendizaje que reciben de la materia antes mencionada.

### Palabras clave:

Investigación pedagógica, método de aprendizaje, enseñanza y formación.

---

<sup>1</sup> Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Autónoma de Baja California  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6864-1766>

<sup>2</sup> Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Autónoma de Baja California  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6577-3643>

## Introducción

El propósito de este documento es conocer las competencias investigativas en los estudiantes del Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California (COBACH) plantel Mexicali a través del modelo Lart en la ciudad de Mexicali, Baja California.

El artículo presentado forma parte de los análisis estadísticos del trabajo terminal de la maestría en Educación en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) encaminada al desarrollo de una propuesta educativa en la línea de gestión educativa con la finalidad de fortalecer los procesos de enseñanza dentro de las instituciones y planteles escolares (Ramírez et al., 2017).

El contenido de este documento se conforma de cuatro apartados: (1) revisión de la literatura, (2) método, (3) resultados y (4) conclusiones. En la revisión de la literatura, se buscan fuentes confiables para describir el concepto de investigación, su relevancia en la educación media superior (EMS), la definición de competencias investigativas (CI) y sus finalidades, además de las fases del proceso investigativo en el modelo Lart que posibilitan la obtención de CI en estudiantes de EMS. En el método se indican los participantes, el tipo de muestreo, el diseño y contenido del instrumento a partir de la revisión de la literatura, también se explica el proceso de aplicación del instrumento y se detalla una descripción de las interrupciones durante la lectura del consentimiento informado así como en la aplicación del instrumento, después se muestra el proceso de análisis de los resultados a través del uso de un programa estadístico y se verifica el proceso de validación del instrumento por categorías considerando el nivel de confiabilidad de alfa de Cronbach.

Al mismo tiempo, se demuestran los resultados del instrumento presentándose en tablas con la media correspondiente. Finalmente, aparecen las conclusiones del estudio a partir de la interpretación de los resultados. Adicionalmente, se agregan las limitaciones surgidas durante la investigación y las recomendaciones para futuras investigaciones relacionadas con el objeto de estudio.

## Revisión de la literatura

La investigación se define como el conocimiento de algo nuevo o la respuesta a una inquietud. La investigación permite a las personas buscar alternativas mediante una idea novedosa hacia una problemática específica; por tanto, quienes investigan se encuentran en constante reflexión, obtienen conocimiento nuevo, transforman su entorno y comprenden que su realidad estará en constante cambio. En este sentido, no se detiene el interés de continuar aprendiendo sobre aquello que se está estudiando (Zubiri, 2005).

Ander-Egg, en 2011, señaló que la investigación es un “procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene como finalidad descubrir, describir, explicar o interpretar los hechos, fenómenos, procesos, relaciones y constantes o generalizaciones que se dan en un determinado ámbito” (p. 18); es decir, la investigación consiste analizar y entender una problemática a través de un conjunto de pasos ordenados que posibilitan un acercamiento hacia un objeto de estudio.

Tua (2020) indica que la investigación es una actividad humana que permite la construcción continua de conocimiento y aprendizaje en diferentes disciplinas, además de estar estrechamente relacionada con el crecimiento económico de un país porque se realiza la búsqueda de alternativas novedosas que resuelvan problemas contextuales; asimismo, la investigación en la educación es indispensable, ya que se innovan las prácticas de enseñanza y se engrandecen los procesos de aprendizaje.

Por otra parte, incorporar la enseñanza de la investigación en instituciones educativas de educación media superior se considera como un reto debido a que las clases son meramente expositivas y memorísticas, sin vincular la funcionalidad y el propósito de la investigación en condiciones contextuales de los estudiantes. En este sentido, es necesario incentivar la curiosidad y poner en práctica la creatividad en la solución de problemas, de tal forma que los conocimientos adquiridos sean transdisciplinarios para utilizarse en otras materias que cursan los estudiantes y se practiquen fuera del entorno escolar (Martínez et al., 2018). De esta forma, se busca fomentar el conocimiento, su práctica y la creatividad sobre la investigación educativa. A este proceso se le conoce como competencia. Dicho término ha presentado una gran diversificación conceptual a partir de sus características y utilidades respecto al entorno donde se emplea (Tobón, 2013; López, 2016; Incháustegui, 2019).

Perrenoud (2004) consideró que las competencias son el conjunto de saberes que trabajan coordinadamente para su utilización en situaciones específicas como son saber conocer, saber hacer y saber ser; por lo tanto, las competencias integran tres aspectos fundamentales que ponen en acción al estudiante frente a una situación considerando los aspectos cognoscitivos, procedimentales y valorativos.

Dentro de las instituciones de EMS en Mexicali que utilizan el nuevo modelo educativo basado en competencias, se encuentran el Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California (COBACH), los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYTE) y el Colegio Nacional de Educación Profesional (CONALEP) (Sistema Estatal de Indicadores, [SEI], 2022).

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017a), la EMS forma al estudiante en la adquisición de conocimientos y habilidades con base en un plan de estudios, certifica los estudios de carácter obligatorio, sigue un curso propedéutico, con la finalidad de preparar al estudiante en la continuidad de sus estudios en educación superior, fortalece las habilidades socioemocionales, y otorga capacitaciones hacia el campo de trabajo y su inserción laboral. Además, en los programas de estudio de la EMS se encuentran cinco campos disciplinarios: 1) matemáticas, 2) comunicación, 3) ciencias sociales, 4) ciencias experimentales y 5) humanidades (SEP, 2017b).

En el COBACH, la asignatura Metodología de la investigación se imparte durante el primer semestre, se relaciona con el campo disciplinar de las ciencias sociales y tiene seis créditos en el mapa curricular de Baja California (Sistema Educativo Estatal [SEE], 2017).

En la asignatura Metodología de la investigación se desarrollan competencias investigativas (CI) cuando el estudiante, al momento de acreditar dicha asignatura, adquiere dimensiones disciplinares y competencias disciplinares establecidas en la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS, 2021). Las dimensiones disciplinares indican las áreas de dominio procedimental del campo investigativo, como el conocimiento científico, el uso de la tecnología, la comprensión lectora y la

relación de la investigación en el ámbito personal del estudiante; por ejemplo, la empleabilidad, el desarrollo de hábitos saludables y la continuación de estudios superiores. Por otra parte, las competencias disciplinares se refieren a los saberes logrados en el programa educativo (Palés-Argullós et al., 2010) mediante la comprensión del entorno sociocultural del estudiante (SEMS, 2021).

En este sentido, las CI permiten a los estudiantes de EMS obtener conocimientos y generar experiencias mediante la búsqueda de elementos conceptuales y procedimentales de la investigación con el propósito de su posible práctica en la solución de una problemática de su estudio en un contexto específico (Flores, 2016) que en la asignatura Metodología de la investigación se enseña a los alumnos del COBACH.

No obstante, los índices de aprovechamiento en la asignatura de Metodología de la investigación en el COBACH plantel Mexicali han sido bajos, ya que en el periodo 2017-2 al 2021-2 el promedio de reprobación fue de 30.81% en el turno matutino y en el turno vespertino, de acuerdo con los datos recuperados de la institución en el Departamento de Evaluación del Aprendizaje de la Dirección de Planeación Académica (2022). De manera particular, en el periodo 2017-2 el total de estudiantes reprobados en la asignatura fue de 253 alumnos (34.42%); en 2018-2, fueron 233 alumnos reprobados (27.22%); en 2019-2, se contaron 280 estudiantes (36.04%); en 2020-2, se identificaron 234 estudiantes (25.8%) y en el periodo 2021-2, se encontraron 266 estudiantes reprobados (30.61%).

De esa manera, se infiere que para la adquisición de CI en EMS, no basta con seguir el plan de estudios y obtener una calificación satisfactoria en la asignatura Metodología de la investigación para formar estudiantes capaces en la investigación (D'Olivares y Castebianco, 2019), ya que se necesita evaluar, planificar, tomar decisiones, reflexionar sobre los contenidos y realizar un trabajo en colaboración entre docentes, alumnos y administrativos para el logro de competencias y la obtención de aprendizajes en el ámbito investigativo (Manríquez, 2018). En este tenor, los estudiantes al desarrollar un cúmulo de competencias a través del proceso educativo generan experiencias, se adaptan a los cambios, aumentan sus habilidades individuales y sociales en un contexto específico mediante la solución de problemas (Delors, 1996).

El término competencias investigativas, de acuerdo con Pérez (2012), se define como la articulación de actividades investigativas organizadas dejando al estudiante seleccionar, explorar, analizar y registrar procesos, fuentes o teorías con la intención de utilizar sus conceptos mentales y procedimentales encaminados al diseño de una solución que propicie la transformación de su contexto. Al respecto, Jaik (2013) las entiende como la movilización de recursos cognitivos, actitudinales, axiológicos y destrezas encaminadas a la elaboración de un trabajo investigativo con base a una metodología.

Por otra parte, Estrada (2014) define a las CI como el conjunto integrador de actividades investigativas que realiza el individuo mediante siete aspectos:

1. Cognitivo: El estudiante conoce las etapas de proceso investigativo, así como las teorías, enfoques y metodologías de la investigación.



2. Procedimental: Se refiere a la praxis de las actividades investigativas y su proceso guiado por el docente.
3. Motivacional: Involucra la autoestima y la disposición del estudiante para culminar el estudio propuesto durante el curso de la asignatura.
4. Profesional: Hace referencia a las actividades que realiza el docente orientando al estudiante en la obtención de conocimientos y habilidades investigativas en su futuro campo laboral.
5. Social: Se define como el trabajo en equipo y colaboración en la realización del estudio logrando actitudes de liderazgo, participación y compromiso.
6. Tecnológico: Es el uso de las tecnologías en torno a la búsqueda y análisis de fuentes con carácter crítico en la elaboración del estudio que realiza el estudiante.
7. Ético: Se refiere a los valores relacionados con la honestidad y responsabilidad del estudiante durante la elaboración de su estudio.

En otro orden de ideas, D'Olivares y Casteblanco (2019) hacen énfasis en que las CI son la acumulación de conocimientos y habilidades investigativas a fin de utilizarlas en el diseño de una propuesta y compartir los nuevos descubrimientos sobre el objeto de estudio hacia la comunidad. Adicionalmente, agregan los autores que las CI se relacionan con el pensamiento crítico y la ética, ya que permiten la búsqueda de alternativas novedosas hacia una problemática específica y generan compromiso en colaborar, ayudar y contribuir en la sociedad.

Finalmente, en las aportaciones de Aliaga (2020) se destaca que las CI hacen referencia a la planificación de actividades investigativas en la elaboración de un estudio con la intención de generar una propuesta de impacto hacia la comunidad donde reside el estudiante, permitiendo una mejor calidad de vida. Aliaga considera que las CI son una transformación integral porque impulsan al individuo a intervenir de manera participativa, proactiva, comprometida y crítica en las condiciones de vida en su sociedad.

En específico, las CI se refieren al conjunto de procesos investigativos que involucran aspectos cognitivos, habilidades, destrezas, actitudes y valores a fin de seleccionar las metodologías, enfoques, teorías adecuadas que servirán como base en el conocimiento de la realidad contextual del individuo encaminándolo a la elaboración de una propuesta de la problemática detectada.

### **Finalidades de las CI en educación media superior (EMS)**

Las CI en estudiantes de EMS presentan varias finalidades que abarcan desde el acercamiento de una actividad científica hasta la obtención de conocimiento sobre su entorno. Enseguida, se muestran las posturas de cinco autores sobre dichas finalidades.

Tesouro (2005) explicó que las CI contribuyen en la formación integral de los estudiantes de EMS en torno a la búsqueda de soluciones hacia las problemáticas de su contexto.

Chona et al. (2006) señalaron que las CI permiten a los estudiantes de EMS conocer nuevos fenómenos y adquirir conocimientos novedosos mediante el análisis de la información.

Flores-Hole (2016) argumentó que las metas de las CI en los estudiantes de EMS consisten en ampliar su procesamiento, interpretación y almacenamiento de la información a partir de aprendizajes, encaminándolos en situaciones de su vida.

Espinoza et al. (2016) expresaron que la intención de las CI no es formar investigadores, se trata de incentivar la curiosidad, el uso de la razón y comprender los procesos de la investigación. Dichas competencias no se adquieren en una asignatura como Metodología de la investigación, ya que se adquieren practicando y explorando nuevas soluciones hacia una situación que causa inquietud en el contexto donde se desenvuelve el estudiante de EMS. Además, las CI complementan la continua formación de los estudiantes de EMS en tres aspectos: personales, profesionales y sociales, los cuales se describen a continuación:

1. **Personales:** El estudiante es curioso por naturaleza, es responsable en la toma de decisiones para afrontar diversas situaciones y siempre querrá indagar más acerca de un tema de interés contribuyendo a su autoaprendizaje.
2. **Profesional:** Se muestra al estudiante la continua autorreflexión de los problemas que imperan en su contexto, conllevando hacia los cambios sociales.
3. **Social:** El estudiante comparte sus ideas, hallazgos y propuestas del tema de investigación con la comunidad estudiantil, ciudadana e investigativa con la intención de transformar su entorno y difundir nuevos conocimientos.

Martínez et al. (2018) señalaron que las CI tienen el propósito de incrementar el desarrollo científico y la generación de nuevos conocimientos por medio de la búsqueda de alternativas novedosas para transformar el contexto actual del investigador y sus participantes. Las CI tienen el objetivo en los estudiantes de EMS de facilitar la creación de propuestas hacia problemáticas de su comunidad con apoyo de conocimientos teóricos, científicos y metodológicos, mismos que contribuyen a su formación profesional desarrollando valores éticos, compromiso social, responsabilidad, autonomía y pensamiento crítico. Los autores consideraron que poner en práctica actividades investigativas durante el proceso de aprendizaje del estudiante de EMS facilita el conocimiento del proceso investigativo para aplicarlo a su realidad, convirtiéndolo en un ser participativo y colaborativo.

### **Modelo Lart: Una guía para el análisis de las competencias investigativas**

El modelo Lart fue propuesto por Rivas-Tovar (2011; 2015) y consiste en atribuir competencias investigativas a partir de la práctica de actividades estructuradas que conlleven a elaborar un trabajo investigativo, como son los objetivos del estudio, planteamiento del problema, estado del arte, metodología, entre otros elementos con la intención de desarrollar conocimientos y habilidades en este campo, así como proponer soluciones hacia problemáticas contextuales. El modelo Lart tiene cinco fases que se describen a continuación:

- Fase I: Consiste en la idea de la investigación a través de la experiencia, necesidades e interés. Entre las actividades a realizar en esta fase son la creación de su propio concepto de investigación, seleccionar el tema de investigación y el objeto de estudio.
- Fase II: Se trata de la elaboración del marco contextual a nivel internacional, nacional, estatal, industrial, así como detallar el ambiente de los participantes.
- Fase III: Es la creación del estado del arte por medio de la búsqueda en fuentes bibliográficas confiables como libros, periódicos y revistas relacionadas al objeto de estudio seleccionado.
- Fase IV: Se basa en la metodología de investigación, se redactan los antecedentes, objetivos, hipótesis, método, diseño y validación de instrumentos.
- Fase V: Es la intervención y realización del reporte, se realiza el trabajo de campo hacia la aplicación de instrumentos, análisis de los datos obtenidos, generación de conclusiones finales y comunicación de resultados (Rivas-Tovar, 2015).

Entonces, las fases del modelo Lart abarcan la formulación de conceptos de la investigación hasta llegar a la presentación de resultados. Este modelo, de acuerdo con Rivas-Tovar (2011), concentra nueve CI al momento de realizar las cinco fases mencionadas. Las CI establecidas son las siguientes: 1) plantear el problema de investigación, 2) elaborar un marco contextual, 3) reconocer el estado del arte del problema, 4) diseño y validación del instrumento, 5) generar nuevos conocimientos o modelos, 6) capacidad de emplear técnicas en el análisis de los datos, 7) redactar con carácter científico, 8) mostrar los hallazgos de investigación y 9) compartir los resultados en otros idiomas y obtención de conocimientos culturales.

A partir de las nueve CI establecidas por Rivas-Tovar (2011) se generaron cuatro conocimientos y cinco habilidades. En cuanto a los cuatro conocimientos, el estudiante sabe: 1) emplear técnicas cualitativas y cuantitativas para el análisis de los datos, 2) entender la estructura de un trabajo investigativo, 3) reconocer la redacción científica a fin de elaborar proyectos investigativos, y 4) ampliar sus saberes culturales y lingüísticos; con relación a las cinco habilidades, el estudiante puede: 1) crear un planteamiento del problema, 2) desarrollar un marco contextual, 3) elaborar el estado del arte, 4) diseñar y validar instrumentos de investigación, y 5) comunicar y compartir sus resultados a un público determinado.

## **Método**

El método se divide en ocho apartados: 1) aproximación metodológica, 2) explicación del tipo de muestreo utilizado en el estudio, 3) participantes clave, 4) diseño y categorías del instrumento, 5) procedimiento de aplicación del instrumento, 6) contenido del consentimiento informado, 7) proceso de análisis del instrumento y 8) proceso de validación.

## Aproximación metodológica

Se utilizó una aproximación metodológica cuantitativa para: a) conocer las competencias investigativas de los estudiantes en el Colegio de Bachilleres en el Estado de Baja California (COBACH) plantel Mexicali, en cuanto a conocimientos y habilidades investigativas; b) diseñar un instrumento de escala tipo Likert a fin de identificar dichas competencias. La metodología cuantitativa se basa en la obtención de resultados estadísticos, fiables y objetivos, utiliza preguntas cerradas con opciones de respuesta favoreciendo su categorización (Useche et al., 2019).

## Tipo de muestreo intencional

Se establecieron características de los posibles participantes a fin de elegirlos de manera premeditada en la aplicación de los instrumentos (Hernández y Carpio, 2019). Entre las principales características de los participantes están: estudiar en el COBACH plantel Mexicali y haber cursado la asignatura Metodología de la investigación.

## Participantes

Se contó con la participación de 87 estudiantes del turno matutino: 33 eran hombres (37.9%) y 54 fueron mujeres (62.1%). El rango de edad de los participantes fue de 15 a 18 años con una edad media de 16.45 años.

En la distribución de los semestres, participaron con mayor proporción 32 estudiantes de segundo semestre (36.8%) y 32 de cuarto semestre (36.8%) en contraste con 23 estudiantes que cursaban sexto semestre (26.4%) el último grado de formación en sus estudios de educación media superior.

## Instrumento

Se diseñó un instrumento en Google Forms con base en la revisión de la literatura sobre el modelo Lart planteado por Rivas-Tovar (2011; 2015) y se dividió el instrumento en tres categorías: 1) datos personales, 2) conocimientos investigativos y 3) habilidades investigativas. La primera categoría tiene cuatro ítems: sexo, edad, semestre que cursa el participante y turno. La segunda categoría trata de los cuatro conocimientos de las CI en el modelo Lart con siete ítems. La tercera categoría consiste en las cinco habilidades del mismo modelo con ocho ítems.

La segunda y tercera categorías tienen una escala de tipo Likert con cinco opciones de respuesta: 1) “Totalmente en desacuerdo”, 2) “En desacuerdo”, 3) “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”, 4) “De acuerdo” y 5) “Totalmente de acuerdo”. Se escogió la escala de tipo Likert debido a que permite medir la percepción del participante mediante la selección de respuestas en una posición ordinal establecidas de izquierda a derecha (Matas, 2018). El instrumento fue revisado por un experto en

el tema previo a su aplicación. Enseguida, en la Tabla 1 se muestra la distribución de los ítems por cada categoría.

**Tabla 1. Distribución de los ítems**

Categoría	Ítem
C1 Datos personales	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sexo.</li> <li>2. Edad.</li> <li>3. Semestre.</li> <li>4. Turno.</li> </ol>
C2 Conocimientos investigativos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conozco las técnicas para analizar datos cuantitativos.</li> <li>2. Reconozco las técnicas para analizar datos cualitativos.</li> <li>3. Comprendo la estructura de un trabajo de investigación.</li> <li>4. Conozco las técnicas de escritura para un trabajo de investigación.</li> <li>5. Escribo mi investigación en idioma inglés.</li> <li>6. Tengo conocimientos del arte universal del objeto de estudio seleccionado en mi investigación.</li> <li>7. Tengo conocimientos culturales del objeto de estudio seleccionado en mi investigación.</li> </ol>
C3 Habilidades investigativas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Puedo plantear un problema de investigación</li> <li>2. Sé elaborar un marco teórico.</li> <li>3. Desarrollo el estado del arte con facilidad.</li> <li>4. Tengo la habilidad de crear modelos.</li> <li>5. Tengo la habilidad de validar modelos.</li> <li>6. Puedo crear instrumentos de recolección de datos.</li> <li>7. Puedo validar instrumentos de recolección de datos.</li> <li>8. Puedo presentar mis hallazgos de la investigación en el salón de clases.</li> </ol>

Nota: Elaboración propia a partir de las aportaciones de Rivas-Tovar (2011; 2015).

### Procedimiento de aplicación del instrumento

Los instrumentos se aplicaron en dos fases: fases: 1) aproximación y 2) aplicación. A continuación, se describen las dos fases.

La primera fase consistió en un acercamiento con el subdirector académico del COBACH plantel Mexicali con la finalidad de solicitar permiso para la aplicación del instrumento; invitar a participar en el estudio; informar el objetivo del mismo, la relevancia de la participación de los estudiantes y el propósito del instrumento.

En la segunda fase se acudió con un grupo de segundo, cuarto y sexto semestres, se explicó a los docentes el propósito del estudio y su colaboración para aplicar los instrumentos. Después, se compartió al jefe de grupo de cada semestre el enlace del formulario Google Forms con la intención de distribuirlo a sus demás compañeros del grupo en las distintas redes sociales y responder el instrumento del 6 al 30 de junio del 2022 hasta las 23:00 horas.

## Consentimiento informado

Para el diseño del consentimiento informado, se retomaron las aportaciones de Álvarez (2018), quien establece que el consentimiento informado es un documento que permite comunicar a los participantes sobre su posible colaboración en una investigación a través del uso de los tres principios de la ética presentados en el Informe Belmont, los cuales son:

1. Respeto por las personas
2. Beneficencia
3. Justicia

El primer principio consiste en conservar la integridad de los participantes del estudio. El segundo principio trata de prevenir posibles riesgos en los participantes garantizando su bienestar y la información que brinden en el estudio; por último, el tercer principio se enfoca en ofrecer una participación equitativa en los participantes del estudio.

En cuanto al proceso del consentimiento informado en el estudio, previamente a la aplicación del instrumento, se explicó el consentimiento informado considerando las aportaciones de Álvarez (2018). Se describió a los participantes el objeto de estudio, contenido y distribución de los ítems, importancia de su participación, agregando que su colaboración en el estudio es totalmente voluntaria y en caso de dudas se mostraron los correos de contacto.

Durante las indicaciones y lectura del consentimiento informado, hubo interrupciones por parte de los estudiantes de segundo y cuarto semestre. Los estudiantes que se encontraban en la parte trasera del salón de clases platicaban de temas ajenos a la aplicación del instrumento, otros estudiantes estaban realizando tareas de otras asignaturas y algunos estaban distraídos revisando su celular; esta última situación también se presentó en los estudiantes de sexto semestre. A pesar de las circunstancias anteriores, la mayoría de los estudiantes de los tres semestres llevó a cabo las instrucciones.

Es necesario resaltar que después de la explicación del consentimiento informado, se retomaron las ideas de Álvarez (2018) donde se abrió un espacio de reflexión para que el participante tuviera autonomía de decidir sobre su propia participación en el estudio y en caso de que el participante no decidiera colaborar, no se obligó su intervención en el estudio.

## Proceso de análisis

El instrumento se cerró el día jueves 30 de junio a las 23:00 a las horas. Una vez recolectados los resultados, se descargaron los datos en formato Excel, después se importaron dichos datos en el programa estadístico Statistical Package for Social Sciences (SPSS) versión 20, luego se calculó el coeficiente de alfa de Cronbach como parte del proceso de confiabilidad, posteriormente se elaboraron los estadísticos descriptivos sobre las tres categorías del instrumento, finalmente se exportaron en formato Word para su posterior interpretación y análisis. Se utilizó el programa SPSS porque ayuda analizar

datos cuantitativos abundantes, facilita la gestión de la información, además de interpretar, examinar y comparar los datos estadísticos de manera factible y precisa (Rivadeneira et al., 2020).

### Proceso de confiabilidad

Al importar los datos estadísticos del instrumento en el programa SPSS, se procedió a calcular el coeficiente de alfa de Cronbach por categorías y de forma agrupada. Se analizó la confiabilidad del instrumento de la categoría 2 Conocimientos investigativos y la categoría 3 Habilidades investigativas.

En los resultados por categorías se obtuvo lo siguiente: el resultado de la categoría 2 con siete ítems alcanzó 0.950 de coeficiente de alfa de Cronbach; mientras tanto, en la categoría 3 con ocho ítems se logró 0.943 del mismo coeficiente. Por otro parte, en ambas categorías con quince ítems se consiguió 0.961 de coeficiente de alfa de Cronbach.

A partir de los resultados de confiabilidad, se revisó la escala de clasificación de alfa de Cronbach, establecida por Tuapanta et al. (2017) quienes señalan que conseguir un coeficiente entre 0.9 a 1 es un nivel excelente de fiabilidad; por ende, el instrumento diseñado fue confiable durante su aplicación.

### Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de los participantes en la categoría 2 y la categoría 3, con los valores de media conseguidos en el programa estadístico SPSS versión 20.

En la Tabla 2 se muestra la media de los conocimientos investigativos que se consideran en el modelo Lart.

Así, en este tenor, se observa en la Tabla 2 una tendencia sobre la posible inseguridad en los participantes del estudio. Debido que en 5 de 7 conocimientos investigativos los participantes reflejan la opción de respuesta “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”, con una media alta de 3.37 en comprender la organización del protocolo de investigación, una competencia fundamental para la realización de un ejercicio investigativo en estudiantes que cursan sus estudios en educación media superior.

**Tabla 2. Media de los conocimientos investigativos que se consideran en el modelo Lart**

Conocimientos investigativos	Media
1. Conozco las técnicas para analizar datos cuantitativos.	3.17
2. Reconozco las técnicas para analizar datos cualitativos.	3.17
3. Comprendo la estructura de un trabajo de investigación.	3.37
4. Conozco las técnicas de escritura para un trabajo de investigación.	3.31
5. Escribo mi investigación en idioma inglés.	2.95
6. Tengo conocimientos del arte universal del objeto de estudio seleccionado en mi investigación.	3.18
7. Tengo conocimientos culturales del objeto de estudio seleccionado en mi investigación.	2.99

Enseguida, aparece la Tabla 3 sobre la media de los participantes respecto a las habilidades investigativas del modelo Lart.

En los resultados obtenidos en la Tabla 3 se aprecia la inseguridad de los participantes en las 8 habilidades investigativas del Modelo Lart debido que se observa la tendencia de respuesta “Ni de acuerdo ni en desacuerdo” con una media alta de 3.67 en la capacidad de plantear el problema de investigación en su protocolo.

En este sentido, los estudiantes del COBACH plantel Mexicali muestran en ambas categorías una posición indecisa acerca de sus conocimientos y habilidades en la investigación que puede dificultar su aprendizaje en la materia Metodología de la investigación.

**Tabla 3. Categoría 3. Habilidades investigativas**

Habilidades investigativas	Media
1. Puedo plantear un problema de investigación.	3.67
2. Sé elaborar un marco teórico.	3.14
3. Desarrollo el estado del arte con facilidad.	3.34
4. Tengo la habilidad de crear modelos.	3.14
5. Tengo la habilidad de validar modelos.	3.11
6. Puedo crear instrumentos de recolección de datos.	3.26
Habilidades investigativas	Media
7. Puedo validar instrumentos de recolección de datos.	3.23
8. Puedo presentar mis hallazgos de la investigación en el salón de clases.	3.46

Nota: Elaboración propia, 2022.

## Conclusiones

A partir de la interpretación y análisis de los resultados obtenidos del instrumento, se logró una aproximación sobre las competencias investigativas que los participantes de este estudio tienen respecto al modelo Lart. En este tenor, tanto los conocimientos investigativos como las habilidades investigativas no se han adquirido por completo; además, es posible que la respuesta de los alumnos haya sido influida por tres situaciones:

1. Inseguridad personal
2. Falta de una guía de apoyo para responder el instrumento
3. Desinterés.

La primera trata sobre la inseguridad de los estudiantes frente a su propia perspectiva respecto a sus competencias investigativas. La segunda consiste en que los estudiantes pudieron haber tenido dudas



sobre los ítems y al no contar con apoyo durante su realización escogieron esta opción de respuesta. La tercera situación corresponde a la apatía de los participantes en colaborar en el estudio.

El hecho de que los participantes duden sobre el dominio de crear y validar modelos e instrumentos puede ser un indicativo de que no han aprendido dichas habilidades investigativas o no las han aprendido bien, de igual forma, la relación entre el aprendizaje que reciben en la materia Metodología de la investigación con las habilidades investigativas del modelo Lart puede no existir o presentarse de forma poco estrecha. En este caso, conviene profundizar sobre los aprendizajes que reciben los alumnos en la materia mencionada, ya que esta aproximación es insuficiente para tener certeza de aquellos conocimientos y habilidades que aprenden y practican en su formación en la EMS.

Por otra parte, el nivel de confiabilidad de alfa de Cronbach del instrumento diseñado a partir de la revisión de la literatura tuvo un nivel alto de fiabilidad lo que permite replantear la administración del instrumento de forma presencial para evitar dudas, distracciones e interrupciones que puedan incidir negativamente en las respuestas que ofrecen los participantes. Así, la aplicación de este instrumento puede llevarse a cabo en otras instituciones educativas de EMS en Mexicali, Baja California.

Respecto a las limitantes del estudio, primeramente, la falta de tiempo en la aplicación de los instrumentos de forma presencial debido condiciones provocadas por el COVID-19, optando como alternativa para la obtención de resultados y colaboración de los participantes el diseño de un formulario electrónico con apoyo de la aplicación Google Forms; otra limitante fue la incertidumbre de los participantes en la elección de sus respuestas provocando un sesgo de información para el análisis de los resultados en el estudio.

Como recomendación para futuras aplicaciones, se propone la modificación de la opción de respuesta intermedia en las escalas de tipo Likert para propiciar respuestas más cercanas a la apropiación de los conocimientos y habilidades investigativas de los alumnos de EMS en el modelo Lart.

También, se sugiere implementar el instrumento diseñado a otros semestres a fin de establecer semejanzas y diferencias de las competencias investigativas de los estudiantes de EMS.

Finalmente, se reflexiona sobre la necesidad de conocer el contexto de aprendizaje de los alumnos, el gusto por la investigación, la instrucción docente, así como la formación y preparación profesional del mismo para impartir la materia de Metodología de la investigación. En consecuencia, se precisa hacer un análisis del programa de dicha materia para identificar, clasificar, analizar y sintetizar las competencias que se esperan de los alumnos que la cursan; además, será necesario contar con datos de las calificaciones y los promedios que obtienen para contar con mayores elementos que permitan una aproximación al conocimiento de las competencias investigativas que tienen los alumnos de la EMS en un plantel de Baja California.

## Referencias

- Aliaga, A. A. (2020). Competencias investigativas desde el enfoque socioformativo y el desarrollo social sostenible. *Ecociencia International Journal*, 2(3). <https://doi.org/10.35766/je20234>
- Álvarez, P. (2018). Ética e investigación. *Boletín Redipe*, 7(2), 122–149. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6312423>
- Ander-Egg, E. (2011). Capítulo 1. La investigación social. Aprender a investigar: nociones básicas para la investigación social (pp. 18–19). Editorial Brujas. <https://docplayer.es/21492211-Aprender-a-investigar.html>
- Chona, G., Arteta, J., Martínez, S., Córdoba, X., Pedraza, M. y Fonseca, G. (2006). ¿Qué competencias científicas promovemos en el aula? *TEA*, 20, 62-79. <https://doi.org/10.17227/ted.num20-1061>
- D'Olivares, N., y Castebianco, C. (2019). Competencias investigativas: inicio de formación de jóvenes investigadores en educación media. *Revista Humanismo y Social*, 7(1), 6–21. <https://doi.org/10.22209/rhs.v7n1a01>
- Delors, J. (1996). Capítulo 4. *Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro*, (pp. 96–109). Ediciones Santillana-UNESCO. [http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion\\_tesoro.pdf](http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf)
- Dirección de Planeación Académica (2022). Aprobación y aprovechamiento final. Resultados en ordinario agrupados por semestre, grupo y asignatura, periodo 2017-2 a 2021-2. Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California.
- Espinoza, E., Rivera, A. R., y Tinoco, N. P. (2016). Formación de competencias investigativas en los estudiantes universitarios. *Atenas*, 1(33). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478049736004>
- Estrada, O. (2014). Sistematización teórica sobre la competencia investigativa. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 177–194. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194130549009>
- Flores-Hole, H. C. (2016). Desde el aprendizaje significativo hasta el cambio conceptual. *Transposición didáctica del conocimiento*, 35–49. <https://n9.cl/xcefu>
- Hernández, C. E. y Carpio, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Revista Científica del Instituto Nacional de Salud (ALERTA)*, 2(1), 75–79. <https://doi.org/10.5377/alerta.v2i1.7535>
- Incháustegui, J. L. (2019). La base teórica de las competencias en educación. *Educere*, 23 (74), 57–67. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35657597006>
- Jaik, A. (2013). Capítulo I. Un acercamiento a las competencias. Competencias investigativas, Una mirada a la Educación Superior, (pp. 30–35). *Red Durango de Investigadores Educativos (REDIE)*. <https://redie.mx/librosyrevistas/libros/competenciasinvestigativas.pdf>
- López, E. (2016). En torno al concepto de competencia: Un análisis de fuentes. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(1), 311–322. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56745576016>
- Manríquez, L. (2018). ¿Evaluación en competencias? *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 353–366. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100022>

- Martínez, S. F., Medina, F. R. y Salazar, L. A. (2018, enero-marzo). Desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes. *Revista Electrónica Opuntia Brava*, 10(1). <https://n9.cl/1rkmy>
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: Un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, 20(1), 38–47. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>
- Palés-Argullós, J., Nolla-Domenjó, M., Oriol-Bosch, A. y Gual, A. (2010). Proceso de Bolonia (I): Educación orientada a competencias. *Educación Médica*, 13(3), 127–135. [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1575-18132010000300002](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132010000300002)
- Pérez, M. (2012). Fortalecimiento de las competencias investigativas en el contexto de la educación superior en Colombia. *Revista de Investigaciones UNAD*, 11(1), 10–34. <https://doi.org/10.22490/25391887.770>
- Perrenoud, P. (2004). *Introducción: nuevas competencias profesionales para enseñar. Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*, (pp. 11–16). esf éditeur. Google Libros. <https://n9.cl/53e2e>
- Ramírez-Solis, C. R., García-Ramírez, E. E. y Cruel-Angulo, J. P. (2017). Gestión educativa y desarrollo social. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 3, 378–390. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6134923>
- Rivadeneira, J. L., Barrera, M. V. y De la Hoz, A. I. (2020). Análisis general del spss y su utilidad en la estadística. *E-IDEA Journal of Business Sciences*, 2(4), 17–25. <https://revista.estudioidea.org/ojs/index.php/eidea/article/view/19>
- Rivas-Tovar, L. A. (2011). Las nueve competencias de un investigador. *Investigación Administrativa*, 40(108), 34–54. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=456045339003>
- Rivas-Tovar, L. A. (2015). Capítulo 3. Modelos para la elaboración de tesis. ¿Cómo hacer una Tesis?, (pp. 28–52). ResearchGate. <https://www.researchgate.net/publication/283243103>
- Secretaría de Educación Pública. (2017a). ¿Qué cambia del currículo de Educación Media Superior? [Video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=rdrR0\\_4YUdw](https://www.youtube.com/watch?v=rdrR0_4YUdw)
- Secretaría de Educación Pública. (2017b). Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la educación media superior. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sep/documentos/planes-de-estudio-educacion-media-superior>
- Sistema Educativo Estatal. (2017). Plan de estudios 2017: Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (MEPEO), Planteles oficiales e incorporados.
- Sistema Estatal de Indicadores. (2022). Porcentaje de planteles de educación media superior de sostenimiento estatal que trabajan con base en el nuevo modelo educativo. <http://indicadores.bajacalifornia.gob.mx/consultaciudadana/resumen-indicador-17.jsp?indicador=ES-SEBS-02&sector=5>
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2017). Campo disciplinar de Ciencias Sociales: Bachillerato General. 35–39. <https://n9.cl/215ri>
- Tesouro, M. (2005). La metacognición en la escuela: la importancia de enseñar a pensar. *Educar*, 35, 135–144. <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130824013.pdf>

- Tobón, S. (2013). Capítulo tres. El concepto de competencias: Una perspectiva socioformativa, Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (4a ed., 89–92). Editorial ECOE. <https://n9.cl/ianr>
- Tua, A. A. (2020). Programa de capacitación para desarrollar competencias investigativas, dirigido a los docentes en su accionar pedagógico. *Revista Científica*, 5(17), 19–38. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.17.1.19-38>
- Tuapanta, J.V., Duque, M. A. y Mena, A.P. (2017). Alfa de Cronbach para validar un cuestionario de uso de TIC en docentes universitarios. *Revista MKT Descubre*, 10(12), 37–48. <http://revistas.epoch.edu.ec/index.php/mktdescubre/article/view/141>
- Useche, M. C., Artigas, W., Queipo, B. y Perozo, É. (2019). Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuali-cuantitativos. Repositorio Digital de la Universidad de la Guajira. 32–33. <https://repositoryinst.uniguajira.edu.co/handle/uniguajira/467>
- Zubiri, X. (2005). ¿Qué es investigar? *The Xavier Zubiri Review*, 7, 5–7. [http://www.zubiri.org/general/xzreview/2005/pdf/zubiri\\_2005.pdf](http://www.zubiri.org/general/xzreview/2005/pdf/zubiri_2005.pdf)

## Capítulo 8

# La participación infantil para construcción de escuelas inclusivas desde el enfoque por capacidades

*Denys Serrano Arenas*<sup>1</sup>  
*Luis Manuel Pérez Galván*<sup>2</sup>

### Resumen

El presente trabajo realiza una revisión literaria sobre las teorías involucradas en la construcción de entornos educativos justos, enfatizando la atención en el enfoque por capacidades como mecanismo de promoción de la libertad, igualdad y dignidad. El objetivo del trabajo se centró en analizar los factores relacionados con la construcción de escuelas inclusivas con y para la infancia, a partir de identificar las barreras e impulsores que propician la construcción de entornos escolares inclusivos y justos. Los hallazgos de la investigación documental permitieron develar que la relación de enfoques tradicionales apropiados a la educación edificó perspectivas adultocéntricas de la infancia basadas en la protección y prospectiva del quehacer educativo. Se recomienda promover el ejercicio de derechos de la participación como una llave de acceso para ejercer prácticas justas desde el enfoque por capacidades.

### Palabras clave:

Participación, justicia educativa e inclusión educativa.

---

<sup>1</sup>Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales, Universidad Autónoma de Baja California. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4379-8863>

<sup>2</sup>Facultad de Psicología y Filosofía, Universidad Autónoma de Querétaro. ORCID: 0000-0002-4083-4857

## Introducción

La justicia escolar se ha enfocado en la eliminación de diferencias arbitrarias por parte de las instituciones educativas con la finalidad de construir entornos educativos basados en la libertad, e igualdad entre los sujetos al interactuar dentro del espacio educativo (Aguilar, 2015). Estos valores son representativos de la democracia y no son armónicos entre sí, al contrario, coexisten en una disputa axiológica (Serrano, 1994; Mouffe, 2000). Con la libertad aumentan diferencias económicas, sociales y culturales; por lo tanto, se evidencia la desigualdad de entendimientos, condiciones, formas de vida, entre otros aspectos que impactan en las relaciones escolares. Ante la pluralidad de necesidades y entendimientos se generan conflictos, mismos que delinear el espacio de la discusión de las partes, asumiendo a la diversidad como parte de la convivencia en las escuelas.

La inclusión como política se orienta a reconocer la diversidad como principio de la construcción de comunidades educativas que acogen a todos, valorando la multiplicidad de saberes y preocupadas por el bienestar y desarrollo de todos sus integrantes (Duk y Murillo, 2020). De tal forma, la inclusión educativa busca la eliminación de injusticias estructurales, culturales y sociales a partir de impulsar mecanismos para la construcción de la justicia, misma que busca la eliminación de decisiones arbitrarias sobre el desarrollo de las personas, con la finalidad de establecer un equilibrio entre la satisfacción de las necesidades individuales y sociales. Por tanto, el acceso a oportunidades que tienen las personas para ejercer los derechos fundamentales es sustancial para acceder a marcos mayores de justicia (Ralws, 2012).

La inclusión educativa se fundamenta en diversas teorías de la justicia que toman como punto nodal a la equidad, el reconocimiento y las capacidades. El primero se atribuye Rawls (2012), quien define los principios de la justicia razonables que son acordados por unanimidad entre personas libres e iguales, orientados a proteger sus intereses, pero a la vez, colocados en situaciones equitativas de autoridad, dependencia, dominio y sumisión. El segundo, ha sido planteado por Fraser y Honneth (2006) referente a que la justicia no solo corresponde a la distribución de bienes primarios, sino analiza las desigualdades culturales y sociales enraizadas en las estructuras sociales que limitan su acceso. Por último, el enfoque por capacidades planteado por Sen (2009) y desarrollado por Nussbaum considera las ventajas que unas personas tienen en comparación a otras dependen de conformaciones psicológicas, fisiológicas de los individuos; por lo tanto, es necesario mirar las capacidades generales que permiten el acceso a disfrutar, por tal motivo, se deben mirar las oportunidades para convertir sus recursos en capacidades.

El enfoque por capacidades aporta elementos sustanciales para el desarrollo de las personas a partir de las diferencias sustanciales innatas que las conforman, por lo que permite potenciar los intereses de los sujetos en consideración de sus habilidades en el contexto donde se desenvuelven, colocando las relaciones con las personas como eje fundamental para el acceso para desarrollar las capacidades de las personas reconociendo la eminente diversidad de intereses que coexisten.

El presente trabajo analiza los factores involucrados con la construcción de la justicia educativa en relación con la infancia tomando como punto central de discusión el enfoque por capacidades

para construir ambientes escolares inclusivos que permitan respetar, actuar y educar en la diversidad. En un primer momento, se abordan las condiciones para la conformación de escuelas justas; posteriormente, los factores que limitan o impulsan las relaciones sociales en paridad con la infancia destacando principal atención en el adultocentrismo, las perspectivas de infancia, la participación como derecho.; por último, se describe el enfoque.

## Método

La selección de documentos se realizó a partir del análisis del concepto de justicia desde el enfoque por capacidades, retomando a Amartya Sen y Martha Nussbaum como principales referentes teóricos. A partir de ello, se analiza el posicionamiento de la infancia en los procesos educativos a partir de las categorías de derechos de la infancia, marcos de libertad y la participación que ejerce la infancia, las cuales permiten visibilizar las barreras de construir un sentido de justicia en la escuela. Los criterios de selección de los documentos fueron:

- Propuestas teóricas que aborden la temática de justicia considerando a la infancia como sujeto social
- Referentes de inclusión educativa para la construcción del sentido de justicia

Con base en estos criterios, se elaboró una descripción teórica donde se retoman los factores escolares que promueven la inclusión educativa en relación con la construcción del sentido de justicia por el enfoque por capacidades en la escuela. De tal forma, se realizó un análisis de contenido de la información documental retomando obras clásicas e investigaciones recientes en torno a los criterios de selección de documentos.

## Condiciones para la conformación de relaciones justas en la escuela

La justicia es la eliminación de distinciones arbitrarias a partir de establecer un apropiado equilibrio entre pretensiones rivales cuyos principios axiológicos para la decisión racional son libertad igual para todos y desigualdades existentes que enfrentan los sujetos (Rawls, 2012).

El enfoque de capacidades tiene como principal antecedente a Rawls (2012), quien relaciona a la libertad entre personas iguales a partir de determinar la evaluación de oportunidades que realmente tienen las personas; es decir, de no cumplirse los principios anteriores es posible reproducir una injusticia. El señalamiento anterior enfocado a los entornos educativos marca como necesidad visualizar a los niños como iguales, como personas con los mismos derechos, donde cada quien tenga la libertad de desarrollar sus capacidades.

Desde el enfoque por capacidades, se reconoce como principios de la justicia a la libertad, respeto y dignidad, pero a diferencia del autor anterior, este enfoque coloca a la dignidad en el centro de su argumentación, reconociendo a los derechos humanos como medio de acceso a un mínimo de justi-

cia; por lo tanto, la obstrucción al ejercicio de los derechos es una violación grave a la justicia básica (Nussbaum, 2012). Este enfoque plantea la necesidad de justicia por medio del “desarrollo habilidades residentes en el interior del individuo que incluyen libertades o las oportunidades creadas para la combinación entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico” (Nussbaum, 2012, pág. 40). La evaluación de las oportunidades que tienen los sujetos en los espacios donde interactúan para expresarse, ser tomados en cuenta y actuar; es decir, participar, es esencial en la construcción de entornos educativos justos.

Asentar la relación entre los sujetos desde la heteronomía exige una reducción de las oportunidades del sujeto para actuar y decidir; por lo tanto, el ejercicio de sus derechos, pues los niños como sujetos sociales es que, al no tener una madurez en sus facultades, sus juicios son planteados desde los adultos que le rodean (Lansdown, 2005).

Las barreras para el pleno ejercicio de las capacidades no se arraigan en las niñas y niños, pues este enfoque reconoce la diversidad de intereses para el desarrollo del bienestar conforme a las habilidades innatas del ser; más bien, estas se desarrollan a partir de plantear en el sentido de la acción en la tradición. Por tal motivo, las restricciones son ejercidas por las creencias de lo que las personas que interactúan con la infancia consideran que pueden hacer (Alderson y Goodey, 1996). La infancia, al ser un grupo marginado, sus oportunidades de elección y participación son casi nulas; así, su entorno obstaculiza su representación (Rodríguez y Ballesteros, 2022). Estas situaciones acentúan la desigualdad en cuanto al desarrollo de sus facultades y, por tanto, de sus capacidades.

Como se mencionó anteriormente, un mecanismo para enfrentar las desigualdades es impulsar los derechos de niñas y niños, pues coadyuvan en la promoción de las condiciones básicas para el desarrollo de capacidades. De esa forma, los derechos de la infancia son el umbral básico que deben tener los estudiantes en la escuela como condición mínima de justicia, pero no basta con difundir derechos, sino con trabajar por generar las condiciones y el desarrollo de habilidades para su ejercicio.

Dentro de la escuela los profesores y directivos son los principales generadores de ambientes justos. Rawls (2012) supone que el sentido de la justicia a partir de tres acciones: moralidad con autoridad, donde las personas que no están en condiciones de estimar la validez de los preceptos puedan acudir con alguien que apoye la deliberación. Posteriormente, se pasa a la moralidad de asociación. En esta se distinguen las virtudes cooperativas como la fidelidad, confianza y la integridad dadas en relaciones amistosas, y por último, la moralidad de principios la cual es aquella donde un sujeto con juicios ya conformados (Rawls, 1997).

Por otro lado, las argumentaciones de Liebel (2013) mencionan que la justicia es la más racional de las nociones morales. Este autor divide a la justicia en dos tipos: la retributiva y la distributiva. En la primera la noción de justicia es inseparable de la sanción y se define por la correlación entre los actos y su distribución; la segunda implica la noción de igualdad. De esa forma el autor supone que el sentido de justicia y el respeto mutuo, avanzan en medida que progresa la cooperación entre niñas y niños y estos a su vez con adultos.

Entre los autores anteriores se visualiza la semejanza en la construcción de la justicia dando prioridad a la libertad y en la autoridad de un tercero con mayor experiencia; sin embargo, respecto



a la sanción o la autoridad es necesario reflexionar las razones por las cuales un niño realiza actos con justicia, ya sea por no querer ser sancionado o por creer que la justicia es un bien en sí mismo. De esa forma, si una niña o niño realiza actos de justicia sólo por no ser sancionado se reducen las relaciones de beneficio mutuo. La diferencia entre uno y otro es que la primera noción coloca el bienestar colectivo a mediano plazo por encima de un bien individual a corto plazo y en la segunda el beneficio de no ser sancionado como un fin. Este matiz cambia por completo la finalidad de los actos de justicia y, por tanto, termina siendo el eje rector de las relaciones entre niñas y niños, profesores y adultos en general. De este modo, la importancia de los profesores como principal figura de autoridad moral con la infancia estriba en construir condiciones para la edificación el sentido de la justicia como un fin en sí mismo, ya que son las personas encargadas de salvaguardar la libertad, el bienestar y la dignidad a partir impulsar el pleno ejercicio de los derechos de las niñas y niños.

## **Limitantes de la infancia para el ejercicio de derechos de la infancia**

### **2.1. Construcción social de la infancia como grupo generacional**

La deliberación, expresión y margen de acción de la infancia para desarrollar sus capacidades están determinados por los sujetos que le rodean, mismos que se encuentran subordinados a su concepto de infancia. En el ámbito educativo, los enfoques teóricos que han influido en la construcción del imaginario social de infancia se constituyen principalmente por diversas ciencias y disciplinas, entre las que destacan la sociología, filosofía y psicología. Es por ello que es necesario entender los principales estudios sobre la infancia para comprender la relación entre las teorías y el marco de acción que pueden ejercer las niñas y niños.

Corona (2003) identifica que los estudios de la infancia en el siglo xx se han enfocado en la mejora de la raza, haciendo la distinción de lo que puede aprender una persona en torno a un color de piel. Posterior a ello, se da una fragmentación de los estudios de la infancia entre la psicología y la antropología. La primera se enfocó en el funcionamiento mental y en examinar procesos de desarrollo en el aprendizaje, mientras que la segunda visualizó a la infancia como receptores vacíos que interiorizan la cultura y, de esa forma, se adaptan a la sociedad (Corona, 2003).

Desde la sociología, el enfoque funcionalista desarrollado principalmente por Durkheim (1979) sustenta que el niño es salvaje y la función de la escuela está en la adaptación del niño en la sociedad. Por su parte, Rockwell (1997) plantea que la función de escuela es la transmisión de la cultura donde el niño responde de forma pasiva a los estímulos.

En la filosofía, Blande (2011) retoma a Kant para explicar que “únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. Él no es; sino lo que la educación le hace ser”. Por tal motivo, la educación consolida el estatus de persona a partir del desarrollo de sus facultades y de la racionalidad que son adquiridas en la escuela (Blande, 2011). En la Tabla 1 se esquematiza la información anterior. En estas teorías tradicionales sobre infancia y la educación, los roles que la niñez ejerce son pasivos, ya que limitan la acción de los sujetos, mientras que los roles de los adultos que interactúan con la infancia

son protagónicos, pues marcan las directrices de reproducción de la cultura escolar. Dentro de estas teorías el proceso formativo tiene como finalidad “transmitir el proyecto educativo tradicional, lo que tendrá como resultado, principalmente, una reproducción de aquello que ya se enuncia como lo verdadero” (Ortega, 2020).

**Tabla 1. Función de la educación desde diversas corrientes de estudio**

Corriente de estudio	Sociología	Psicología	Antropología	Filosofía
Postulados.	La adaptación de la infancia a la sociedad.	El desarrollo del niño. Periodos o estadios de desarrollo.	El significado social y el mundo de la experiencia, relacionado con procesos psicológicos.	La autonomía se adquiere en la conformación de la racionalidad.

Fuente: Elaboración propia.

De esa manera, los postulados anteriores se incorporan en el canon de la obediencia y la protección, así como también en visualizar el valor de niñas y niños en su porvenir; es decir, como próximos adultos. Ello justifica prácticas ortodoxas en el presente de las niñas y niños, pensando prioritariamente en el bienestar futuro. En esta visión se puede sintetizar en la frase “los niños son el futuro”. A partir de lo anterior, se pueden identificar dos perspectivas tradicionales sobre la infancia.

1. Perspectiva prospectiva: El valor de las niñas y niños estriba en la retribución futura, por lo que las limitaciones que viven en las acciones que realizan en el presente son justificadas por un bien a largo plazo. De esa manera, a la infancia se le prepara para un porvenir incierto y cambiante, que a su vez restringe los marcos de libertad, la expresión de opiniones, la injerencia en la toma de decisión y las acciones que pueden desempeñar las niñas y niños.
2. Perspectiva proteccionista: Se destaca la vulnerabilidad y victimización de las niñas y niños, pues al no tener un pleno desarrollo de sus facultades físicas y mentales son los adultos que eligen, ya que influyen en la selección de las acciones que deben y pueden hacer.

Ambas perspectivas de la infancia, ya sea como ciudadanos del futuro o sujetos que necesitan protección, se derivan de una visión paternalista que victimiza e incentiva la restricción de derechos fundamentales y, por tanto, de las libertades que pueden ejercer niñas y niños.

La comprensión de las restricciones al desarrollo de capacidades estriba en la propia historia de los planteamientos tradicionales de la infancia, lo cual ha reproducido tradiciones que limitan y restringen los derechos de niñas y niños para garantizar protección o un mejor porvenir en su inserción social como adultos.

## 2.2. La máscara del adultocentrismo en entornos escolares

El adultocentrismo se entiende como las relaciones asimétricas que se construyen entre adultos con la niñez, las cuales se someten a un canon de dominación y obediencia a partir de considerarlos como personas incapaces de sus capacidades para elegir por su calidad de infantes. Ello denota una intolerancia a las diversas formas de expresión y apropiación del mundo (Voltarelli, 2018).

Liebel (2022) señala que el adultocentrismo se experimenta de diversas formas: “como falta de respeto, desprecio, degradación, devaluación, imputación, atribución, estigmatización, apropiación, prepotencia, heteronomía, subyugación, discriminación, marginación, exclusión o castigo” (p. 1). De tal forma, las posturas que minimizan las necesidades de la infancia fundadas en perspectivas de prospectiva y de protección reproducen relaciones violentas con la infancia.

Según la Unicef (2018), los derechos de las niñas y niños relacionados con la participación permiten acceder a marcos mayores de justicia; es decir, cuando la infancia ejerce la expresión de sus opiniones, emociones o anhelos, así como cuando es tomada en cuenta en procesos de toma de decisión y promover prácticas de libre asociación fundadas en su propio interés se promueven escuelas más justas. A pesar de su importancia para promover la justicia educativa en la estructura escolar, la participación sigue siendo una concesión que se otorga por los adultos y cuya principal práctica educativa se refleja en la emisión de una opinión en clase (Ochoa, 2019).

En este sentido, la infancia enfrenta situaciones pronunciadas de subordinación en el ámbito escolar, resultado de patrones socioculturales que patentan relaciones desiguales entre adultez e infancia. Estas relaciones asimétricas entre infancia y adultez, conocidas como adultocentrismo, terminan por colocar a la infancia dentro de un “sistema de dominación que delimita accesos y clausuras a ciertos bienes, a partir de una concepción de tareas de desarrollo que a cada clase de edad le corresponden (Duarte, 2012, p. 111). Desde esta perspectiva de colaboración, el adultocentrismo entraña un grave problema para los niños y las niñas debido a que restringe su participación en los entornos educativos.

Las prácticas adultocéntricas se sustentan en relaciones desiguales de poder entre profesores y estudiantes, gestadas en la protección de la infancia; sin embargo, el cúmulo de prohibiciones legitimadas socialmente por este modelo de relaciones desiguales, entre las que destaca un débil respeto por su expresión y actuación, rompe la posibilidad de participación de los niños y niñas, toda vez que ésta no surge a partir “de las inhabilidades, sino de su posicionamiento social”, (Alderson y Goodey 1996, p. 106). Al respecto, Giroux (2003) menciona:

Se otorga a los niños el derecho a la protección, pero, al mismo tiempo, se les niega la capacidad de actuar y la autonomía. Incapaces de entender a la infancia como una interpretación histórica, social y política entremezclada con las relaciones de poder que muchos adultos envuelven a los niños en un aura de inocencia y proteccionismo (p. 14).

### 2.3. La libertad como fundamento educativo: Dewey, Neil y Freire

Algunos estudios contemporáneos desarrollados en el campo educativo, entre los que destacan los aportes Dewey (2004), consideran que el aprendizaje no surge de etapas de desarrollo, sino de la experiencia y el constante ejercicio de la participación; por tanto, las relaciones asimétricas y proteccionistas limitan el acceso a las experiencias educativas más desafiantes y nutritivas.

Los postulados de Dewey abren la puerta de discusión a otros posicionamientos de la infancia donde se prioriza la libertad. Neil (1963) considera que existe un miedo de las niñas y niños hacia los adultos, pero cuando se pierde, la acción de la infancia está presente en todo el espacio de aprendizaje.

De acuerdo con el autor anterior, Freire (2011) coloca como pilar principal de la educación a la libertad, donde los sujetos deben superar su fase de pasividad a través de la racionalidad, entendida como la conciencia de sus limitaciones y lo que depende de otros para alcanzar el conocimiento. “La educación tendría que ser, ante todo, un intento constante de cambiar de actitud, de crear disposiciones democráticas a través de las cuales el brasileño sustituya hábitos antiguos y culturales de pasividad por nuevos hábitos de participación e injerencia” (Freire, 2011, pág. 88).

La libertad en el campo educativo implica una ruptura de la estructura educativa tal y como se conoce. Eso quiere decir que los mismos niños no aceptarían en primera instancia su libertad, sino que paulatinamente se adquieren nuevos hábitos que conllevan a otras responsabilidades y otro posicionamiento en su entorno.

El ejercicio de la libertad contiene a la participación, pues a partir de la necesidad de apertura de espacios, exige que el niño tome una postura de su forma de injerencia en su medio. De esa manera, la promoción de la participación es un avance a la libertad de los sujetos, pues a partir de esta se puede elegir lo valorado para la persona.

### 2.4. La infancia en el presente

Las perspectivas proteccionistas y prospectivas de la infancia minimizan el sentido de la acción presente; no obstante, la pedagogía basada en la libertad parte de la necesidad de plantear relaciones horizontales que co-construyan los espacios partir de la injerencia de la infancia en sus procesos educativos, lo cual sugiere centrar la atención en lo que viven las niñas y niños en la cotidianidad a partir de centrar el valor de las acciones pedagógicas en el presente (Serrano y Ochoa, 2020).

Pavez (2012) realiza un aporte sustancial en el análisis de la sociología de la infancia. En él propone analizar el fin a la infancia como grupo generacional distinto a los adultos, cuya característica es el cambio constante de sus miembros en la sociedad, por lo cual hay focos de análisis que permiten entender las necesidades de niñas y niños; para el entendimiento de su presente son los siguientes:

1. Estructural: Analizan las relaciones del niño con la estructura social.
2. Constructivistas: El principal foco de interés son las experiencias, valores e ideologías vigentes para la niñez en cada territorio.

3. Relacional: A partir de la relación de matrices en cuanto a la infancia y lugares donde gestan las interacciones y las diversas problemáticas que enfrentan.

Estos focos de análisis entrañan posturas epistemológicas que incentivan el entendimiento de la infancia como grupo diferente a los adultos con las diversas problemáticas que enfrenta. El reto de fundar las relaciones en presente estriba en concebir a niñas y niños como sujetos y actores sociales.

En este sentido, cuando la finalidad de las acciones que se promueven en la escuela se fundamenta en el aquí y ahora, el sentido de la acción educativa no está en la protección o el uso de las habilidades adquiridas en el futuro; más bien, su utilidad radica en las situaciones que vive. Por tanto, los sentidos que la propia infancia le otorga a su vida se construyen a partir de la experiencia, es así que se vuelve un co-constructor de su propia realidad (Serrano et al., 2022). En este sentido, la participación aumenta el nivel de injerencia en el entorno, posicionando a niñas y niños como actores sociales capaces de opinar y de adquirir responsabilidades con su entorno, lo cual construye relaciones de paridad e igualdad en el presente.

### **3. La participación como derecho de la infancia**

Los derechos posicionan a niñas y niños como sujetos de derechos, dentro de los cuales se implica el planteamiento de las relaciones sociales en ambientes paritarios con acceso mínimo a libertades que deben tener en el presente. La convención de los derechos de la infancia enuncia diversos derechos que aluden al ejercicio de la participación, entre los que destaca el artículo 12 referente al derecho de la infancia de emitir y ser tomada en cuenta en todo el asunto que le compete. Ello está fundamentado en el respeto dentro del artículo tercero, donde se posiciona el interés superior del niño y la niña como máxima en la promoción de las prácticas que ejercen (Unicef, 1989). De tal forma, en la participación impera la escucha activa de las expresiones de la infancia, al igual que ser tomadas en cuenta en los asuntos que les competen a partir de sus propios intereses.

Es importante considerar que el ejercicio de los derechos de la infancia no tiene los principios ontológicos diferentes a la construcción de los derechos de los adultos, pues no parten de las luchas o movimientos sociales para que se otorguen mayores rangos de libertad y dignidad, más bien, fueron una concesión otorgada en la época contemporánea por organismos y tratados internacionales; por lo tanto, exige el compromiso de quienes rodean a la infancia de velar por su pleno ejercicio en el ámbito familiar, social y, por supuesto, el escolar.

Se unen coyunturas que existen en el ejercicio de derechos de la infancia, las cuales estriban en que tienen paridad e igualdad en el marco legal, pero no en la legitimidad de las prácticas; es decir, los adultos permiten y promueven el ejercicio de la participación acorde a lo que consideran que es mejor para la niñez, derivado de las habilidades sociales, emocionales y morales que perciben, las cuales posee este grupo generacional, pero no parten de los derechos que tiene. Martínez et al. (2016) destacan las creencias adultocéntricas por las cuales existen omisiones a la participación,

debido a que la niñez no puede tomar las mejores decisiones para su bienestar, pues sus facultades están en un periodo de conformación.

Estas circunstancias hacen proclives escenarios de censura a su participación, impidiendo el reposicionamiento de la infancia en sus espacios de convivencia. En este sentido, la escuela como escenario que impulsa el ejercicio de la participación, tiene el reto de plantear relaciones sociales que permitan el constante ejercicio del conocimiento del otro, la búsqueda de la autonomía en cuanto a sus decisiones concernientes a la vida cotidiana, al ser la autorrealización del sujeto una máxima de la participación.

### 3.1. Barreras e impulsores de la participación en la escuela

Conforme los niños crecen, la relación entre sus padres cambia acorde a las responsabilidades y derechos que se les permite ejercer; sin embargo, en la estructura educativa las niñas y niños mantienen relaciones más rígidas con los actores escolares, puesto que el trato de la infancia no sólo depende de la edad y la evolución de sus facultades, sino que impera la desigualdad entre los profesores como poseedores de conocimiento y los niños como personas con pocos conocimientos. En estas relaciones desiguales se reducen los espacios de expresión y participación, a pesar de que los niños manifiestan un enorme interés por hacerlo.

Los preceptos que tienen sobre la infancia por parte del profesorado se van enseñando a las niñas y niños hasta que ellos mismos dudan de su propia capacidad; por ello, la mejor forma de cambiar lo que se piensa de la infancia es escuchándola y permitirle ser parte de acciones que promuevan la justicia. De hecho, diversos estudios muestran que a niñas y niños les molesta ser excluidos o marginados de toda participación y responsabilidad. De esa forma, no se puede esperar que los niños le vean sentido a la participación si no se les permite hacerse responsables de tareas y actividades, (Serrano y Ochoa, 2021; Lansdown et al., 2014).

Aunado a lo anterior, las perspectivas de la infancia fundadas en la protección y en la prospectiva, conducen a una estigmatización conductual de niñas y niños cuando no se conducen a semejanza de los adultos (Liebel y Saadi, 2012). De esa forma, la historia, identidad y conformación de las niñas y niños quedan a expensas de las buenas intenciones de con quienes se desenvuelven. No obstante, cuando la participación en la construcción de significados sobre infancia se produce desde la infancia y con la infancia, da lugar al niño como actor, donde se reconocen los deseos, saberes y la importancia de la experiencia en la construcción de significados del sujeto.

De esa forma, las oportunidades y la participación se vuelven cruciales en la etapa del sujeto, pues más allá de la idea de desarrollo, las experiencias del sujeto permiten la construcción de sociedades incluyentes (Belavi y Torrecilla, 2020).

Asimismo, se reconoce el bienestar presente como uno de los principales intereses de los estudios sobre infancia. La inclusión de la infancia como sujeto de derechos cuestiona creencias adultocéntricas donde permea una posición de poder y control, lo cual puede prevenir posturas nihilistas que conducen a la pérdida del sentido de actuar, participar y, por tanto, ejercer derechos por parte de la infancia.

### 3.2. El enfoque por capacidades para la inclusión educativa

La justicia desde el enfoque por capacidades implica el reconocimiento de libertades para la búsqueda constante de lo que niñas y niños quieren y desean para su vida, por lo que el acompañamiento de los adultos para respetar y promover su ejercicio es fundamental, no solo desde la difusión de los derechos y de las posibilidades de su ejercicio, sino también desde la generación de las condiciones estructurales y metodológicas que aseguran su práctica (Sen, 2009). En este sentido, los procesos educativos inclusivos involucran la construcción de relaciones horizontales entre pares y profesorado, teniendo como base el respeto mutuo y la cooperación, tomando en cuenta que los vínculos de colaboración y corresponsabilidad caracterizan las prácticas inclusivas en educación (Ramírez, 2016).

Tanto la inclusión como el enfoque de las capacidades buscan el respeto por las diferencias de las formas de ser, hacer y pensar de las personas que conviven en los entornos escolares. La inclusión se vuelve, así, en un poderoso mecanismo pedagógico de abordaje de la diversidad, porque busca “construir espacios con acceso a oportunidades reales de participación de todas las personas que forman parte de una comunidad, especialmente de aquellas en mayor desigualdad” (Serrano, et al., 2022, p. 31). De esa manera, la participación es un medio que permite dialogar y construir inclusión al considerar “las diversidades de capacidades, estilos de aprendizaje, motivaciones, lenguas, credos, afectos y emociones que nos caracterizan a los humanos” (Echeita, 2020, p. 9).

Por lo tanto, se puede considerar que la construcción de la justicia por capacidades promueve la inclusión y desde el ejercicio de derechos genera condiciones de igualdad donde las personas tienen relaciones en paridad, lo que permite co-construir el entorno a partir de la diversidad. Las escuelas inclusivas deben fomentar la participación de la infancia, pues implica crear dinámicas en las que se posibilite el desarrollo de las capacidades reflexivas y críticas del alumnado, así como su convivencia con el resto de agentes educativos, donde la toma de decisiones, el reconocimiento mutuo y la atención a las necesidades individuales sean la base de las experiencias que se generan dentro de los procesos de formación de la niñez.

### Conclusiones

Uno de los fines de la justicia en los entornos educativos es que la convivencia humana permita el pleno desarrollo para que niñas y niños puedan mejorar su vida con el impulso de las personas que los rodean, reconociendo que el sentido humano vive dentro de cada persona y éste es desarrollado conforme interactuamos en los entornos educativos. Para ello, el enfoque por capacidades permite identificar directrices que permitan la construcción de la justicia educativa desde todos y para todos, en especial por niñas y niños que suelen ser segregados del acceso a oportunidades derivado de que son sujetos en desarrollo de sus facultades físicas y mentales. A partir de la revisión documental se destacan tres principios orientadores para la conformación de un sentido de justicia basado en el enfoque por capacidades:

- La inclusión es la clave para hacer frente a la diversidad que coexiste en los entornos educativos.
- Los ambientes educativos que promueven el ejercicio de derechos en paridad se generan a partir del reconocimiento del otro como ser pensante capaz de conformar su propia identidad, generando canales de comunicación multidireccionales entre todas las personas que interactúan que permiten conocer la diversidad.
- La participación de la infancia promueve e incentiva el conocimiento del otro a partir de la expresión y el diálogo, con el fin de tomar en cuenta a todos los involucrados que construyen las dinámicas en la escuela.

Más allá de esperar que las escuelas justas hagan cambios a un buen trato hacia el infante, es importante construir escuelas que reflexionen acerca de los derechos del otro; asimismo, sobre la generación de oportunidades de actuación y el ejercicio de la agencia, de tal forma que la participación infantil termine siendo una máxima, si es que se pretende hablar de justicia en las escuelas. Asumir a los niños como individuos capaces de transformar su entorno los dignifica como personas y les da otra posición social digna en la escuela.

La participación es un impulsor de justicia e inclusión, pues plantea las relaciones en la igualdad, respeto y libertad, lo que permite evidenciar la diversidad social existente, logrando con ello la construcción de escuelas que incitan al pleno desarrollo de las personas en la conformación de sus capacidades. Así, en la medida de que hay un respeto por la participación se construyen sociedades justas e incluyentes.

## Referencias

- Aguilar, N., J. (2016). Hacia una historia conceptual de la justicia educativa en Iberoamérica. *Siméctica*, (46), 1-16. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2016000100002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2016000100002&script=sci_abstract&tlng=pt)
- Alderson, P. y Goodey, C. (1996). Research with disabled children: How useful is childcentred ethics? *Children & Society*, 10(2), 106-116. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/chso.1996.10.2.106>
- Beade, I. P. (2014). Reflexiones en torno a la concepción kantiana de la Ilustración. *Las Torres de Lucca: revista internacional de filosofía política*, 3(4), 85-113. [https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=Reflexiones+en+torno+a+la+concepci%C3%B3n+kantiana+de+la+Ilustraci%C3%B3n&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Reflexiones+en+torno+a+la+concepci%C3%B3n+kantiana+de+la+Ilustraci%C3%B3n&btnG=)
- Belavi, G. & Torrecilla, F. J. M. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: Dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *REIECE: Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 18(3), 5-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7463929>
- Corona, C. (2003). Diversidad de infancias. *TRAMAS. Subjetividad y Procesos Sociales*, (20), 13-31. <https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/345>
- Dewey, J (2004), *Democracia y educación*. Morata



- Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Revista Última Década*, 20(36), 99-125. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005>
- Duk, C. y Murillo, F. J. (2020). El derecho a la educación es el derecho a una educación inclusiva y equitativa. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(2), 11-13. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000200011>
- Durkheim, É. (1979). Educación y sociología. Editorial Linotipo.
- Echeita, G. (2020). La pandemia del covid-19. ¿Una oportunidad para pensar en cómo hacer más inclusivos nuestros sistemas educativos? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 7-16. <https://doi.org/10.15366/riejs>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (1989). Convención de los derechos del niño. Ginebra, Suiza. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2018). Los derechos de la infancia y la adolescencia. México: Unicef. Recuperado de <https://www.unicef.org/mexico/media/1791/file/SITAN-UNICEF.pdf>
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). ¿Redistribución o reconocimiento? Morata.
- Freire, P. (2011), *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Giroux, A. H. (2003). *La inocencia robada: juventud, multinacionales y política cultural*. Morata.
- Lansdown, G., Jimerson, S. y Shahroozi, R. (2014). Children's rights and school psychology: Children's right to participation. *Journal of School Psychology* (52), 3-12.
- Lansdown, G. (2005). La evolución de las facultades des niño (No. innins05/21). <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/EVOLVING-E.pdf>
- Liebel, M. (2022). Contrarrestar el adultocentrismo. Sobre niñez, participación política y justicia intergeneracional. *Última década*, 30(58), 4-36. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362022000100004>
- Liebel, M. & Saadi, I. (2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Desacatos*, (39), 123-140. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-050X2012000200009](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2012000200009)
- Liebel, M. (2013). *Niñez y justicia social repensando sus derechos*. Pehuén.
- Martínez, J. P., Vicente, M. Á. G., Prados, M. Á. H., Segura, M. J. M. & Sanz, M. P. G. (2016). Una experiencia de formación compartida para la mejora de la participación: Familias y profesorado. En Saracostti y Lara (eds) *Avanzando hacia relaciones más colaborativas entre familias y escuelas*. ique, 136-164. <https://bit.ly/3KshjWk>
- Mouffe, C. (2000). For an agonistic model of democracy. O'Sullivan.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Neill, A. S. (1963). *Summerhill, un punto de vista radical sobre la educación infantil*. Fondo de Cultura Económica.
- Ochoa, C., A. (2019). El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión. *Alteridad. Revista de Educación*, 14(2), 184-194. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.03>
- Ortega, B. (2020) Tensión educativa entre la tradición y las nuevas alternativas. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*. 34(1), p. 1-12. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=93600>

- Pavez Soto, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como. *Revista en sociología*, 81-102.
- Ramírez, A. (2016). El significado de la ciudadanía en contextos de desigualdad social: Pautas para una educación incluyente. *Revista Española de Educación Comparada*, 28, 161-182. <https://doi.org/10.5944/reec.28.2016.17093>
- Rawls, J. (1997). *Teoría de la justicia*. Fondo de cultura económica.
- Rawls, J. (2012). *Justicia como equidad*. Tecnos.
- Rodríguez, L. D. A., & Ballesteros, A. O. (2022). El ejercicio de derechos de la infancia: un acercamiento desde el giro epistemológico. *Eirene Estudios de Paz y Conflictos*, 5(8), 101-130. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8450415>
- Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. Hacia un curriculum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación, 21-28.
- Sen, A. (2009). *La idea de justicia*. Taurus.
- Serrano, E. G. (1994). Legitimación y racionalización: Weber y Habermas, la dimensión normativa de un orden secularizado (Vol. 83). Anthropos Editorial.
- Serrano Arenas, D. & Ochoa Cervantes, A. (2020). ¿Qué aprende la niñez del proyecto Aprendizaje-Servicio? Perspectiva del profesorado. *Perspectiva Educacional*, 59(2), 66-87.
- Serrano, A., D. y Ochoa, C., A. (2021). Los estereotipos de género y sus limitaciones en el ejercicio de la participación de la infancia en la escuela. *Revista Educación*, 45(2), 54-69. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1066>
- Serrano, D., Ramírez, A. A. y Palazuelos, I. J. (2022). Educación a distancia: Posibilidades de inclusión y participación estudiantil. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(2), 29-45. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.2.002>
- Voltarelli, M. A. (2018). Los temas del protagonismo y la participación infantil en las producciones sudamericanas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 741-756. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16207>

## Capítulo 9

# Dimensión normativa y responsabilidad social universitaria en proyectos de intervención comunitaria con grupos vulnerados

*Claudia Salinas Boldo<sup>1</sup>*

*Pedro Antonio Be Ramírez<sup>2</sup>*

### Resumen

En el presente documento, pretendemos brindar un análisis del papel de lo que hemos decidido identificar como la dimensión normativa del marco teórico de los proyectos de intervención, en la construcción de la justificación política, la fundamentación ética y la responsabilidad social universitaria. Consideramos que la intervención, cuyo objetivo son los grupos humanos vulnerados de nuestra sociedad, debe realizarse con un sentido comunitario, a través de diseños metodológicos participativos, horizontales, éticos y orientados hacia la inclusión social, desde concepciones epistemológicas que conciban a esas comunidades, que son el objetivo de dichos proyectos, como grupos humanos en posibilidad de gestionar sus desventajas e involucrarse en el trabajo por un bien común.

A lo largo de esta reflexión, describimos la forma en la que la justificación política se vincula con la dimensión ética de los proyectos de intervención con comunidades vulneradas; argumentamos a favor de la construcción de una dimensión normativa, como vía para justificar políticamente los proyectos de intervención con comunidades vulneradas y analizamos la forma en la que la dimensión normativa se vincula con la dimensión ética, para conformar la justificación política de proyectos de intervención comunitarios, socialmente responsables.

De manera transversal, vamos aclarando conceptos en el camino, conceptos que, en honor a la congruencia, fueron tomados de marcos normativos tanto internacionales como nacionales e institucionales y que nos ayudan a posicionar nuestra reflexión en el contexto particular desde el cual hacemos intervención comunitaria, con grupos vulnerados de nuestra sociedad.

---

<sup>1</sup>Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Autónoma de Baja California.

<sup>2</sup>Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Autónoma de Baja California.

## Grupos vulnerados

Consideramos que hablar de la vulnerabilidad requiere, por un lado, la discusión del concepto mismo y, por otro, la identificación de grupos humanos específicos, cuyas condiciones particulares los ubican dentro de esta categoría. La primera tarea implica pensar en la vulnerabilidad como un concepto cuya construcción, necesariamente, tiene que visibilizar la forma en la que esta condición de vida se vincula con ciertas dinámicas sociales que surgen y se sostienen de la injusticia y la inequidad. Es decir, la vulnerabilidad es algo que se padece y se resiste desde lo colectivo, no desde lo individual.

La segunda tarea, que consiste en identificar a esos seres humanos en situación de vulnerabilidad, implica un acercamiento al campo y a la realidad, a las estadísticas y al escrutinio de las condiciones socioculturales, económicas, políticas y territoriales, particulares de cada contexto.

En el presente documento, identificaremos a estos grupos humanos en situación de vulnerabilidad como grupos vulnerados, ya que consideramos que se trata de comunidades sometidas a ciertas condiciones sociales que actúan como anclas que les impiden avanzar y como barreras que se interponen entre ellos y ellas, así como también los recursos, las oportunidades y el acceso a sus derechos básicos. Hablamos de grupos vulnerados, en vez de hablar de grupos vulnerables, porque consideramos que la segunda etiqueta sugiere que la vulnerabilidad es una característica intrínseca de estos grupos, siendo que la vulnerabilidad ha sido una condición histórica y estructuralmente impuesta a estas poblaciones, desde dinámicas sociales injustas, intolerantes y excluyentes (Sánchez, 2016). De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2002: 13), la intolerancia y la exclusión social se producen por motivo de “raza, color linaje, origen nacional o étnico [...] el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de otra índole, el origen social, la situación económica, el nacimiento u otra condición”.

Si bien nosotros como autores hemos decidido utilizar el término “grupos vulnerados”, cabe mencionar que también es nuestra decisión, el respetar los términos originales utilizados en las fuentes citadas en el presente escrito.

Para efectos de este trabajo, nos apegamos al concepto de vulnerabilidad ofrecido por Ruiz (2012), quien se refiere a ella como ese conjunto de características y condiciones de una persona o comunidad, que influyen en su capacidad de lidiar, resistir y recuperarse del impacto de una amenaza. El autor menciona dos elementos importantes a tomar en cuenta cuando hablamos de vulnerabilidad. Estos son: la intensidad del peligro al que ciertas comunidades o individuos están expuestos y la relación de las amenazas con las condiciones materiales objetivas de estos individuos o comunidades. La vulnerabilidad habla de carencias, que exponen a individuos, familias, grupos y pueblos a padecer ciertas situaciones problemáticas vinculadas con pérdidas y que, además, los condiciona a sufrir una mayor cantidad de daño a consecuencia de estas situaciones. De acuerdo con la autora, es necesario abordar el estudio de la vulnerabilidad desde sus componentes éticos, morales, y políticos, para poder analizar la forma en la que esta vulnerabilidad individual o grupal está vinculada con ciertas dinámicas estructurales de desigualdad social que reducen las posibilidades que ciertos grupos tienen de acceder a ciertas condiciones sociales, económicas y espaciales que se asocian con el bienestar.

Para identificar a aquellos grupos vulnerados o en condición de vulnerabilidad, a continuación, citamos fuentes internacionales, nacionales y locales, en ese orden, para dar cuenta de este fenómeno en nuestro campo de trabajo.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2022) considera poblaciones vulnerables a las personas afrodescendientes; los pueblos indígenas, gitanos y nómadas; las personas pertenecientes a minorías nacionales, étnicas, religiosas y lingüísticas; las personas migrantes; las personas refugiadas, solicitantes de asilo y los desplazados internos; las personas que viven en pobreza extrema, las mujeres y las personas que forman parte de la comunidad LGBT+.

Cabe mencionar que cada contexto particular tiene sus propios grupos vulnerados y son grupos que no necesariamente encontramos en otros contextos. Es por esto que la lista de comunidades consideradas como vulneradas o en situación de vulnerabilidad depende de la región del mundo a la cual nos estemos refiriendo.

Con base en la Encuesta Nacional de Derechos Humanos, Discriminación y Grupos Vulnerables. Los Mexicanos Vistos por sí Mismos (UNAM, 2017), se menciona el racismo, el clasismo, el sexismo, el acoso laboral, el acoso escolar y el maltrato hacia las personas con discapacidad, como problemas que atentan en contra de la inclusión social en nuestro país; asimismo, se puntualiza que la edad, la fe, la preferencia sexual y la edad, son factores que se vinculan con la discriminación en México.

De acuerdo con datos de la Encuesta Nacional sobre la Discriminación en México (INEGI, 2018), la “población en situación de discriminación” en México, son: personas y pueblos indígenas; personas con discapacidad; personas de la diversidad religiosa; personas mayores; niñas y niños, adolescentes, jóvenes y mujeres. En esta misma encuesta, se habla de la discriminación como un problema social de naturaleza estructural que afecta las relaciones entre las personas, en todos los ámbitos. Además, se identifican como víctimas de discriminación a las personas en situación de pobreza, a los miembros de la comunidad LGBT+ y a las personas migrantes, además de los grupos anteriormente mencionados.

En Baja California, viven diferentes grupos sociales que, por diversas razones, son estigmatizados o carecen de recursos mínimos para tener una vida digna, lo cual los obliga a ocupar espacios marginados, en condiciones precarias y sin acceso al ejercicio de derechos humanos básicos. De acuerdo con el análisis situacional en materia de derechos humanos en Baja California 2015-2019, se señalaron como grupos de atención prioritaria a las mujeres, a los niños y las niñas, a las personas mayores, a la comunidad LGTBTTIQ+ y a las personas en contexto migratorio (Comisión Estatal de los Derechos Humanos Baja California, 2019).

Como es posible apreciar en este recuento, los grupos humanos identificados como vulnerados, en el contexto internacional, nacional y local, son prácticamente los mismos, lo cual nos lleva a suponer que esas estructuras sociales que los colocan en situación de vulnerabilidad se vinculan con procesos de globalización e ideologías hegemónicas que, necesariamente, se derivan de regímenes políticos y económicos que traen como consecuencia exclusión y desigualdad social.

El objetivo común a todas las intervenciones comunitarias que se realizan desde el marco de la psicología comunitaria es el de la transformación social autogestionada por las comunidades.

La intervención comunitaria no es asistencialista, vertical y unilateral; no se trata de gente experta decidiendo cuáles son las necesidades de la comunidad inexperta y, mucho menos, resolviendo sus problemáticas (Montero, 2004). Se trata de acercarse a una comunidad, con más preguntas que certezas, con ánimo de escucha, propuesta, colaboración, reflexionar colectivamente, de poner nuestros talentos, habilidades y recursos individuales al servicio de las necesidades comunitarias y de asumir responsabilidades que nos permitan avanzar en la dirección que hemos decidido que nos conviene más avanzar como grupo (Cantera, 2004; Montero, 2004; Musitu et al., 2009). Siempre desde la información, el acompañamiento, la libertad y la agencia.

### **La intervención comunitaria**

La psicología comunitaria, que es el área del conocimiento desde la cual acompañamos a los grupos humanos en el proceso de transformar su realidad, es parte de las ciencias humanas y sociales, las cuales, a pesar de trabajar con objetos de estudio complejos y sensibles, continúan apostando por métodos verticales, unilaterales y poco flexibles, en los cuales el factor subjetivo se sigue considerando como una amenaza a la pureza de la verdad científica “objetiva” (referencia).

En las ciencias humanas y sociales, predomina un enfoque racionalista y positivista que, en nombre de la objetividad científica, busca abiertamente deslindarse de los valores, las emociones o las voluntades, con intención de lograr el mismo tipo de reconocimiento que reciben las “ciencias duras”, que se identifican con la neutralidad y que se asumen libres de subjetividades (Sánchez, 2016).

Sin embargo, cuando hablamos de intervenciones comunitarias, cuyo objetivo último es el desarrollo humano, es imposible sostener estos posicionamientos positivistas “libres” de dimensión ética, ya que:

Si la persona se construye en el ejercicio responsable de la libertad y el poder que posee; si se desarrolla al explorar las opciones de que dispone, al elegir y tomar decisiones con base en concepciones de lo que es bueno y al responsabilizarse de las consecuencias de las acciones consiguientes; si todo eso es cierto, no habrá desarrollo personal sin desarrollo moral, porque todos los procesos citados, son parte esencial y definitoria de la ética (Sánchez, 2016, p. 93).

En palabras de Sen (2000, p. 326), “los valores desempeñan un importante papel en la conducta humana, y negarlo no sólo equivale a alejarse de la tradición del pensamiento democrático sino también a limitar nuestra racionalidad”.

Las intervenciones comunitarias buscan la transformación de las comunidades, pues su último objetivo es el logro del desarrollo humano, de tal manera que se logren los ideales de justicia, democracia e inclusión social, que son condiciones fundamentales para el avance de todas las sociedades.

La justicia social, más allá del concepto convencional de justicia desde la perspectiva legal, se basa en la equidad, la igualdad de oportunidades y el ejercicio de los derechos humanos por parte

de todas las personas. La justicia social es indispensable para la paz, el desarrollo humano y el desarrollo sustentable (Unicef, 2022).

Así, el trabajo de la psicología comunitaria transcurre entre dos momentos: la investigación para diagnosticar necesidades y la intervención para lograr la transformación de la realidad. La forma de transitar entre estos dos momentos siempre será colectiva, participativa y reflexiva. A diferencia de la psicología tradicional, que trabaja desde problemas definidos por quien investiga, a través de métodos unidireccionales, la psicología comunitaria define la situación que se aborda, en colaboración con la comunidad, describe y analiza los problemas basándose en saberes propios de los y las demás; a su vez, elabora la intervención, desde un trabajo colectivo y participativo, con la intención de promover el reconocimiento de responsabilidades, construir agencia en las comunidades y contribuir a la inclusión social (Montero, 2006).

Entonces, podríamos decir que la naturaleza de la psicología comunitaria:

Se expresa en el carácter dinámico, flexible, participativo y dialógico [de sus métodos], orientado por la transformación social y puesto en práctica por dos tipos de agentes catalizadores y facilitadores de cambios: profesionales de la psicología que trabajan en este campo y personas interesadas y grupos organizados dentro de las comunidades, comprometidos igualmente con dicha transformación, que son participantes activos en procesos que incluyen mutaciones tanto del entorno físico, económico y de las relaciones sociales, como de la conciencia sobre lo que ocurre, por qué y para qué ocurre (Montero, 2006, p. 41).

Por esta razón, los valores que sostienen la ética de las intervenciones psicosociales son: la comunidad, el desarrollo humano y la justicia social. Esto incluye el empoderamiento personal, la responsabilidad social, el compromiso con los grupos vulnerados y el derecho a la diferencia; es decir, el respeto a la diversidad (Sánchez, 2016).

La intervención comunitaria parte de una concepción dinámica y dialéctica de la realidad, entendiéndola como una construcción colectiva, que ocurre por la participación de sujetos activos que interactúan con su entorno para transformarlo de manera intencional y a la vez, producir conocimiento. Los saberes, por tanto, son comunitarios y compartidos y desde ahí se construyen las experiencias individuales y la identidad de los seres humanos. El concepto de horizontalidad, que es parte de la epistemología de la intervención comunitaria, nos habla de la necesidad de orientar nuestros diálogos hacia la inclusión, a través del reconocimiento de todas las participaciones, tanto las “populares” como las “científicas” y otras, como igualmente válidas, para las reflexiones colectivas. Este respeto a la diversidad es la base de la ética de la intervención comunitaria. Al considerar a todos los seres humanos como igualmente valiosos y necesarios para los procesos de transformación, abrimos la posibilidad de una participación democrática y activa, a favor del crecimiento común y el desarrollo social (Montero, 2006).

## Responsabilidad social universitaria

La formación en intervención comunitaria tendría que ser parte de la oferta de enseñanza de una institución de educación superior responsable con la comunidad de la cual forma parte. La Universidad Autónoma de Baja California (UABC) es ejemplo de esto, ya que en su lema: “Por la realización plena del ser” y en sus principios rectores, deja ver el compromiso que tiene con el desarrollo social justo y responsable. En su Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023, la UABC reconoce el importante papel que la educación superior tiene en el proceso de contrarrestar los grandes problemas económicos, políticos, sociales y culturales de sociedades modernas, como lo es Baja California, asimismo, identifica a la responsabilidad social universitaria como uno de los pilares que la sostienen como institución y la define como un valor que:

Integra los esfuerzos para fortalecer el ejercicio de la ciudadanía, el pensamiento crítico y una cultura de paz y respetuosa de los derechos humanos [...] A través de las funciones sustantivas, las universidades y los centros de investigación pueden generar condiciones para desarrollar la interdisciplinariedad y el pensamiento crítico en pro de una sociedad que respete y reconozca el valor de la inclusión, la equidad, la diversidad y una cultura de derechos humanos (UABC, 2019, p. 24).

Esto quiere decir que una institución de educación superior, orientada hacia la responsabilidad social, debe contar con programas educativos que sean pertinentes con las necesidades de los sectores productivos, pero también de los sociales, ya que la universidad tendría que ser una institución comprometida con la sociedad, en la que se promueva el desarrollo social a través de la formación integral de profesionistas que sean dignos representantes de una profesión, pero que también sean ciudadanos capaces de responder con oportunidad y calidad a las demandas de una comunidad permanentemente afectada por fenómenos sociales y medioambientales que impactan con mayor fuerza a los grupos en desventaja de nuestra sociedad (Cuamea, 2016; Ocegueda et al., 2016). La universidad tiene que ser responsable con la comunidad que la rodea, ya que:

Más que invertir en generar profesionales competentes en su disciplina, es de igual importancia que también sean formados como personas, como individuos responsables, éticos y comprometidos con su comunidad y solidarios con la sociedad (Cuamea, 2016, p. 141).

Por su parte, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), en su Plan Institucional 2020-2024, destaca la importancia de poner los productos de la ciencia y la tecnología al servicio de diagnósticos precisos y oportunos, que nos permitan abordar los problemas sociales y ambientales más urgentes con precisión y eficacia. Es por esto que, en el mencionado plan, se indica que sus acciones “Estarán siempre sustentadas en principios éticos, epistemológicos y democráticos, orientadas al bienestar social y ambiental de todas y todos los mexicanos” (CONACYT, 2019, p. 9).



Uno de los pilares que conforman la universidad pública es la responsabilidad social universitaria y este pilar es el que vincula a la comunidad académica con los grupos humanos en desventaja, que encarnan los grandes problemas de nuestra sociedad. Además, la responsabilidad social universitaria, se vincula con el objetivo educativo que tiene que ver con la formación de ciudadanos y ciudadanas que, con su talento, conocimientos y valores humanos, puedan aportar soluciones tanto adecuadas como éticas, a las problemáticas sociales más urgentes.

Lo anterior se vincula con una de las metas del Objetivo de Desarrollo Sostenible: “Educación de Calidad” de la Organización de las Naciones Unidas, en la cual se destaca la importancia de que los y las alumnas adquieran los conocimientos y desarrollen las habilidades necesarias para promover el desarrollo sostenible de sus comunidades. Esto se logra a través del aprendizaje de los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (ONU, 2015).

La diferencia entre una acción profesional y una acción común, está en que la primera se encuentra dotada de una técnica válida y una responsabilidad, que en conjunto confieren un poder potencial a la persona profesionista. Sin embargo, el abuso de esta técnica, puede llevar a actuar desde una postura tecnocrática, que se distingue por basarse en la creencia de que la técnica por sí sola puede resolver las problemáticas y que es traspasable, sin más, de una comunidad a otra. Esta postura, nos puede llevar a imponer valores e intereses propios al contexto en el que trabajamos, a justificar acciones racionalistas, mecánicas o incluso autoritarias y a ignorar el impacto de la técnica, sobre el potencial de agencia y el desarrollo humano de la comunidad usuaria (Sánchez, 2016).

A decir de Cuamea (2016, p. 143), “la responsabilidad social [universitaria] también tiene que ver con responder con sensibilidad a los requerimientos del entorno”.

Olarte-Mejía y Ríos-Osorio (2015), quienes aplicaron una revisión sistemática de la literatura científica de una década, en torno al tema de la responsabilidad social en instituciones de educación superior, encontraron una marcada tendencia hacia los enfoques humanistas, pedagógico, ético y socio-curricular. Esto quiere decir que la responsabilidad social de las instituciones de educación superior, parte de la comprensión del papel que estas instituciones juegan, en el desarrollo del estado; por lo cual, la formación de sus estudiantes, debe orientarse hacia la sostenibilidad de la sociedad, por medio de acciones éticas que sean sensibles a las necesidades de la comunidad y conciben al individuo, como protagonista de transformaciones urgentes para el logro de la democracia y la inclusión.

Una de las estrategias a través de las cuales la universidad forma a sus estudiantes, particularmente en carreras de las áreas humanas o sociales, son los proyectos de intervención comunitaria, los cuales, no siempre se llevan a cabo de la mejor forma, ya que:

En la práctica cotidiana de los proyectos de investigación o de intervención en comunidades [...] con frecuencia, se han realizado con escasa comprensión de la comunidad que se interviene. No se pueden concebir procesos que pretendan modificar aspectos de las

comunidades, sin antes lograr una buena comprensión de sus asuntos particulares. Antes de intervenir es necesario que se haya indagado, investigado y escrutado la realidad de la comunidad, logrando de manera suficiente el reconocimiento de todas sus características y aspectos propios (Correal-Muñoz y Arango-Restrepo, 2014, p. 196).

Cuando hablamos de proyectos académicos de intervención comunitaria, debemos tomar en cuenta que este escrutinio de la comunidad no inicia en el escenario de campo, sino en los textos.

Todo proyecto académico requiere de un marco teórico, desde el cual se precisan los conceptos en torno a los cuales se hará el análisis, así como los objetivos y preguntas que guiarán el camino del autor o autora. El marco teórico es una antesala necesaria a toda estancia de campo, ya que en el proceso de construir este importante apartado de lo que será nuestro producto final —tesis, artículo, capítulo, libro— nos vamos haciendo de herramientas para elaborar análisis en torno a la problemática que abordaremos en la comunidad; nos enteramos del estado de la cuestión, en torno a este tema —el qué, cómo y para qué de investigaciones anteriores— y, deseablemente, ubicamos nuestro tema en el mundo de la legalidad o el derecho, para conocer la forma en la que los saberes académicos, la vida real en el campo y la norma dan forma a los fenómenos sociales, en toda su complejidad.

Si bien en las llamadas ciencias sociales y humanas existen ciertos criterios unificados —y unificadores—, con respecto a la forma en la que deben elaborarse los marcos teóricos de las investigaciones, nosotros como autores consideramos que, en el caso de proyectos de intervención comunitaria, tendría que incluirse algo que identificamos como “dimensión normativa” a los marcos teóricos de dichos proyectos. Cabe aclarar que nuestra propuesta no solo no pretende invalidar los elementos convencionales que siguen formando parte de los marcos teóricos del mundo de las ciencias sociales y humanas de manera regular, sino que tiene la intención de hacer explícita la importancia de cierto conjunto de elementos que, si bien siempre han existido en muchos marcos teóricos de proyectos académicos, no siempre se les ha brindado el reconocimiento que consideramos deberían tener, en los textos y en las aulas. Dicho conjunto de elementos es lo que nosotros en nuestra práctica docente regular hemos decidido identificar como “dimensión normativa”.

Sirvan los siguientes párrafos para justificar nuestra propuesta de dar mayor reconocimiento a dicha dimensión en la práctica tanto investigativa como docente, en la construcción de proyectos de intervención comunitaria, pensados desde la responsabilidad social universitaria y orientados hacia el objetivo superior del bien común, la justicia y la inclusión social.

### **Dimensión normativa y responsabilidad social en los proyectos de intervención comunitaria**

Gallego (2018) indica que para tener un marco teórico, adecuadamente construido y articulado, se deben de resolver tres problemas: la definición del objeto de estudio; otro de distribución, que se refiere a la diferenciación entre la pregunta de investigación, la hipótesis<sup>1</sup> y el método y uno más que tiene

que ver con la selección de aquellas posturas teóricas que nos permitirán aproximarnos a nuestro objeto de estudio, de la forma más adecuada. El autor también sugiere la revisión de la historia previa de la investigación de temas similares para poder construir la problematización de la nuestra.

Esta revisión de la historia previa consiste en realizar una revisión, lo más exhaustiva posible, de otros estudios que se hayan realizado acerca del mismo objeto de estudio que nos encontramos trabajando o de objetos de estudio similares, ya que esto nos permite construir nuestro problema de investigación, a la luz de las preguntas, hipótesis, supuestos, métodos, respuestas y análisis que otros y otras investigadoras se han planteado acerca de ese mismo tema que nos ocupa a nosotros. A esta parte del marco teórico se le identifica como “estado de la cuestión”<sup>2</sup> y su objetivo es el de ubicar nuestra investigación dentro de la discusión que ya existe acerca de ese mismo objeto de estudio, para que nuestros lectores o lectoras comprendan la forma en la que, como autores o autoras, entramos a esa discusión que necesariamente nos precede, ya que, en el campo de las ciencias, difícilmente podemos hablar de “terrenos vírgenes” que nunca hayan sido objeto de escrutinio académico (Leal, 2013).

Además de esta revisión de antecedentes empíricos, Gallego (2018) nos habla de la importancia de incluir dentro de nuestro marco teórico, un apartado en el que abordemos conceptualmente los diversos aspectos que conforman nuestro objeto de estudio y la forma en la que este puede problematizarse, para finalmente dar forma a preguntas de investigación pertinentes en un determinado contexto. El autor advierte que marco teórico no es sinónimo de teoría, ya que un marco teórico puede contener más de una teoría, algo que es particularmente cierto en el caso de las ciencias sociales, ya que, en esta área del conocimiento, no es conveniente hacer una propuesta teórica que busque asumir la existencia de ciertas leyes, en un intento por reproducir los patrones de las llamadas ciencias exactas, ya que hablamos de objetos de estudio totalmente distintos; asimismo, advierte acerca de la importancia de no caer en un relativismo teórico, ya que la función del marco teórico es la de acercarnos a la complejidad de nuestro objeto de estudio, de una forma tanto precisa como congruente.

Partiendo de estas recomendaciones, Gallego (2018) propone que el marco teórico se construya en torno a tres dimensiones: la histórica-contextual, conceptual y metodológica. La primera, hace referencia al “estado del arte” (Leal, 2013) o “revisión de la historia previa” (Gallego, 2018); la segunda, es la que se ocupa del abordaje teórico de nuestro objeto de estudio, con base en la o las teorías que consideremos conveniente incluir y en la última dimensión, se describe cómo, los conceptos que estudiaremos pasan del plano abstracto al empírico, o sea, cómo los convertimos en unidades observables, posibles de identificar en la aplicación de nuestros instrumentos, en el escenario material de nuestra investigación.

Esta tercera dimensión, sugerida por el autor, nos atrevemos a compararla con lo que, en metodologías cuantitativas, se conoce como “definición operacional”, la cual es definida —valga la redundancia— por Batthyány y Cabrera (2011) quienes refieren la asignación de un significado a una variable a cons-

---

<sup>1</sup> Con respecto, específicamente, sobre el planteamiento de hipótesis, Amaiquema et al. (2019, p. 360) nos dicen que, en el caso de las investigaciones de corte cualitativo, es posible prescindir de hipótesis, ya que en este tipo de investigaciones “no se hacen suposiciones previas, se busca indagar desde lo subjetivo la interpretación de las personas acerca de los fenómenos de la realidad que se investigan y por tanto no hay mediciones posibles”.

<sup>2</sup> O “estado del arte”, como lo llaman Ortiz y Méndez (2010).

tracto y las condiciones pertinentes para su medición, en actividades u operaciones, es pues, una “traducción de variables” (p. 52). Si bien Gallego (2018) no habla de definiciones operacionales, al referirse a esta tercera dimensión del marco teórico que él propone, nosotros suponemos —con plena conciencia de encontrarnos en la posibilidad de estar siendo poco precisos— que bien podría tratarse de un conjunto de definiciones operacionales que posibilitarían la medición de los conceptos propuestos dentro de una investigación de corte cuantitativo. Dicho esto, y destacando la naturaleza cualitativa desde la que suelen aplicarse los procesos de intervención comunitaria, procedemos a dejar fuera de nuestra argumentación, el tema de la tercera dimensión del marco teórico, propuesta por Gallego (2018), y regresar a las primeras dos dimensiones, propuestas por él mismo, para dar paso a la elaboración de nuestra propuesta.

Con base en la propuesta de las tres dimensiones, hecha por Gallego (2018), nosotros proponemos basar los marcos teóricos de los proyectos de intervención comunitaria también en tres dimensiones. Las dos primeras dimensiones corresponden a lo descrito por el autor. Es decir, una primera dimensión en la que se dé cuenta de esos otros trabajos realizados antes, en torno al mismo objeto de estudio o similar, de tal manera que quede clara la forma en la que nuestro proyecto se inserta dentro de la discusión académica que nos precede. Esta primera dimensión, a la que otros autores y autoras identifican como “estado del arte” o “estado de la cuestión”, nosotros le hemos dado el nombre de: “dimensión empírica”.

La segunda dimensión correspondería a la aproximación teórico-conceptual que se hace al objeto de estudio y en la tercera, nosotros proponemos el desarrollo de una “dimensión normativa”; es decir, un apartado en el que se describan los marcos normativos, leyes, reglamentos y otros instrumentos de la legalidad y el derecho, de naturaleza tanto internacional como nacional, local e institucional, que atraviesen nuestro objeto de estudio, independientemente de su reconocimiento y aplicación en el contexto material en el que se ubique nuestra intervención.

Esta tercera dimensión que proponemos pudiera ser similar a las “bases legales” que, con fundamento en la sugerencia de Calizaya et al., (2020), tendrían que ordenarse cronológicamente y plasmarse como parte del marco teórico de toda investigación. Si bien los autores describen de manera muy breve este concepto —acuñado por ellos mismos—, nos aventuramos a inferir que nuestra propuesta de incluir un apartado normativo dentro del marco teórico va en el mismo sentido que la suya.

Si bien la intervención comunitaria, como hemos explicado con anterioridad, tiene la intención de trabajar desde metodologías horizontales, participativas y democráticas, orquestadas desde procesos de reflexión colectiva en los cuales se rescaten esos saberes tradicionalmente considerados como “menos válidos” que los saberes académicos y científicos, esto no significa que invisibilicemos, ignoremos o restemos importancia a esos marcos normativos que regulan nuestra conducta en sociedad y que se traducen en derechos, obligaciones y sanciones —cuando es el caso— que tienen como objetivo, por una lado, reconocer nuestro derecho a participar activamente en la sociedad de la cual formamos parte y, por otro, garantizar nuestra integridad como seres humanos.

Las necesidades que la comunidad identifica, como tales, son aquellas vinculadas a una carencia sentida o a una situación problemática que permanece porque los modos de acción o las

estrategias aplicadas son ineficaces o insuficientes. Pero las necesidades, más allá de la percepción de las comunidades, también se definen desde la determinación de políticas de desarrollo social, económico o cultural y desde avances científicos y tecnológicos que generan nuevas necesidades, al difundirse estos hallazgos y sus posibles aplicaciones. Muchas de estas necesidades, definidas desde lo normativo, están vinculadas a los derechos humanos y a leyes o recomendaciones de carácter internacional o nacional. Sin embargo, esto no implica que las comunidades van a reconocer la existencia de estas necesidades o que, aun reconociéndolas, van a considerar que su satisfacción es prioritaria, con respecto a otras necesidades que ellos y ellas pueden considerar como más importantes o urgentes (Montero, 2006).

Independientemente de que formen o no parte de nuestros imaginarios cotidianos y de nuestras discusiones en campo, los marcos normativos están ahí, como elementos transversales a las experiencias de los grupos humanos, como herramientas susceptibles de ser invocadas para garantizar el ejercicio de derechos y el acceso a la justicia y al bienestar. Un bienestar que, independientemente de cómo sea definido en campo, se explicita también desde marcos internacionales, nacionales, locales o institucionales que tendrían que formar parte de esas discusiones colectivas que construimos en el campo, para orientar la lucha por la inclusión social.

### Palabras finales

De acuerdo con el Informe Regional de Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2021), América Latina y el Caribe conforman la segunda región con mayor desigualdad en el mundo. En este mismo informe, se menciona que la desigualdad es multidimensional y va más allá de la falta de ingresos. Existen amplios sectores sociales empobrecidos que cuentan con pocas posibilidades de movilidad social, debido a condiciones estructurales que les impiden acceder a oportunidades de desarrollo.

Dentro de estas condiciones estructurales, se encuentran la baja cobertura escolar; la segregación en los espacios educativos; la escasa movilidad social; el limitado acceso a educación de calidad, a servicios básicos y a una conexión de internet en el hogar. A esto se suma la doble jornada y la brecha de género, en el caso de las mujeres; la discriminación que enfrenta la comunidad LGBTQ+, en todos los aspectos de su vida y la segregación de las poblaciones indígenas y afrodescendientes.

Si bien cada persona tiene una forma distinta de pensar en la ética y la justicia social, los temas anteriormente citados no son ajenos a los seres humanos, ya que nosotros, como seres sociales que somos, pensamos en nosotros mismos, pero también pensamos en los y las demás, sin necesidad de que esto nos sea inculcado a manera de doctrina o adiestramiento. La noción de interés personal incluye nuestro interés por los y las demás, lo cual nos lleva a reconocer la injusticia y a asumir compromisos, en aras de lograr el bienestar común que nos permita desarrollarnos y vivir en cierta armonía. Lo único que hay que hacer es utilizar, de una manera sistemática, convincente y eficaz, estos intereses comunes a todos los individuos (Sen, 2000).

El “uso sistemático” podría compararse con el trabajo que se realiza en las intervenciones comunitarias, que son estructuradas, coherentes y —precisamente— sistemáticas, mismas que se recogen a través de reflexiones colectivas y horizontales, los intereses que son comunes a todos los miembros de un grupo. Intereses que, cuando hablamos de desarrollo humano, suelen orientarse hacia la justicia y el bienestar común.

Si la misión de la universidad es la de formar ciudadanos y ciudadanas responsables y comprometidos con el desarrollo social, entonces es justo decir que la forma de llegar a esa meta es la de acercar a las comunidades estudiantiles —y a sus docentes— a la realidad de los grupos vulnerados de nuestra sociedad y que este acercamiento tendría que darse desde el diálogo, la equidad, la inclusión y el intercambio justo. Un intercambio a través del cual se identifiquen necesidades, se visibilicen derechos, se asuman responsabilidades y en el que:

Las personas participantes se autoidentifiquen como generadoras de la transformación, como productoras de un saber que pasará al acervo tanto individual como colectivo. Todo ello con la finalidad de que tal experiencia adquiera un carácter político, al mostrar la capacidad ciudadana para construir una sociedad, para ejercer sus derechos y cumplir con sus deberes, para hacer sentir su voz y hacer ver su acción y los productos de la misma (Montero, 2006, p. 14).

La construcción de saberes académicos, en el contexto de universidades socialmente responsables, no puede basarse en discursos puramente teóricos, desvinculados del mundo de la praxis. La dimensión normativa de los marcos teóricos de los proyectos de intervención comunitaria consideramos que es —junto con la dimensión empírica—, justo ese puente que enlaza la teoría con la realidad cotidiana. Si bien en la dimensión empírica conocemos la forma en la que los elementos de la dimensión conceptual se encarnan en escenarios humanos similares a los nuestros, la dimensión normativa nos brinda ese marco político y legal, desde el cual se regulan esas acciones específicas en las cuales nos involucramos cuando hacemos intervención comunitaria.

Como parte de la formación de ciudadanos y ciudadanas responsables, con capacidad de diseñar, aplicar y evaluar intervenciones comunitarias éticas y oportunas con grupos vulnerados, se debe incluir la identificación de aquellos marcos normativos internacionales, nacionales, locales e institucionales que —de manera más o menos pertinente— brindan sentido y validez legal a las demandas de esos grupos particulares desde los cuales intervenimos. Demandas que, en realidad, responden a derechos universales que tendrían que ser visibilizados, invocados, exigidos y también cuestionados, para dotar a las intervenciones comunitarias de ese sentido político que constituye su razón de ser.

## Referencias

- Amaiquema, F.A., Vera, J.A. y Zumba, I.Y. (2019) Enfoques para la formulación de la hipótesis en la investigación científica. Conrado. *Revista Pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*, 15(70), 354-360. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1148>
- Batthyány, K. y Cabrera, M. (Coords.). (2011). *Metodología de la investigación en ciencias sociales. Apuntes para un curso inicial*. Universidad de la República.
- Calizaya, J.M., Bellido, R.S., Alemán, Y., Morales, B., Monzón, G.I. y Ceballos, F.E. (2020) *La investigación cuantitativa*. Autana Books
- Cantera, L. M. (2004). Ética, valores y roles en la intervención comunitaria. En G. Musitu, J. Herrero, L. M. Cantera y M. Montenegro. *Introducción a la psicología comunitaria* (pp. 231-257). Editorial uoc.
- CONACYT. (2019). Programa institucional 202-2024. [https://conacyt.mx/wp-content/uploads/conacyt/Programa\\_Institucional\\_Conacyt\\_2020-2024.pdf](https://conacyt.mx/wp-content/uploads/conacyt/Programa_Institucional_Conacyt_2020-2024.pdf)
- Comisión Estatal de los Derechos Humanos Baja California. (2019). Análisis situacional en materia de derechos humanos en Baja California 2015-2019. [https://derechoshumanosbc.org/wp-content/uploads/2021/10/1458\\_Analisis\\_situacional\\_sobre\\_ddhh\\_BC.pdf](https://derechoshumanosbc.org/wp-content/uploads/2021/10/1458_Analisis_situacional_sobre_ddhh_BC.pdf)
- Correal-Muñoz, C. A. y Arango-Restrepo, P. (2014) Aspectos bioéticos en la salud comunitaria. *Persona y bioética*, 18(2), 194-212. <https://personaybioetica.unisabana.edu.co/index.php/personaybioetica/article/view/4225>
- Cuamea, F. (2016). La responsabilidad social universitaria en la UABC. En J. M. Ocegueda, A. Mungaray, J. Rubio y P. Moctezuma (Coords.). *La responsabilidad social de la universidad mexicana a mitad del siglo XXI* (pp. 139-145). Universidad Autónoma de Baja California.
- Gallego, J.R. (2018) Cómo se construye el marco teórico de la investigación. *Cadernos de Pesquisa*, 48(169), 830-854. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5177>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2018). Encuesta Nacional sobre Discriminación. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadis/2017/doc/enadis2017\\_diseno\\_conceptual.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadis/2017/doc/enadis2017_diseno_conceptual.pdf)
- Leal, F. (2013). Acerca de la teoría. *Espiral. Estudios sobre Estado y Sociedad*, 20(57), 9-38. <http://www.espiral.cucsh.udg.mx/index.php/EEES/article/view/357>
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar. El método en la psicología comunitaria*. Paidós
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Paidós.
- Musitu, G., Buelga, S. y Jiménez, T. I. (2009). Perspectivas sociocomunitarias. En S. Buelga, G. Musitu, A. Vera, M. E. Ávila y C. Arango. *Psicología social comunitaria* (pp. 81-106). Trillas.
- Ocegueda, J. M., Mungaray, A., Rubio, J. y Moctezuma, P. (2016) Introducción. La responsabilidad social de la universidad mexicana a mitad del siglo XXI. En J. M. Ocegueda, A. Mungaray, J. Rubio y P. Moctezuma (Coords.). *La responsabilidad social de la universidad mexicana a mitad del siglo XXI* (pp. 7-14). Universidad Autónoma de Baja California.
- Olarte-Mejía, D.V. y Ríos-Osorio, L.A. (2015). Enfoques y estrategias de responsabilidad social implementadas en Instituciones de Educación Superior. Una revisión sistemática de la literatura

- tura científica de los últimos diez años. *Revista de la Educación Superior*, 44(3), 19-40. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.10.001>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Organización de las Naciones Unidas. (2002). Conferencia mundial contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia. Declaración y programa de acción. [https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/DurbanDecProgAction\\_sp.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/DurbanDecProgAction_sp.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas. (2022). Poblaciones vulnerables ¿Quiénes son? <https://www.un.org/es/fight-racism/vulnerable-groups>
- Ortiz, A.M. y Méndez, H. (2010). Cómo hacer una rica sopa con la metodología. Caminos y veredas de la investigación en comunicación. Universidad Autónoma de Baja California.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2021). Informe Regional de Desarrollo Humano. <https://www.undp.org/es/latin-america/informe-regional-de-desarrollo-humano-2021>
- Ruiz, N. (2012). La definición y medición de la vulnerabilidad social. Un enfoque normativo. *Investigaciones Geográficas*, (77), 63-74. <https://doi.org/10.14350/rig.31016>
- Sánchez, A. (2016). *Ética psicosocial, enfoque comunitario. Actores, valores, opciones y consecuencias*. Pirámide.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta.
- Universidad Autónoma de Baja California. (2019). Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023. [http://pedagogia.mxl.uabc.mx/transparencia/PDI/PDI\\_UABC\\_2019-2023.pdf](http://pedagogia.mxl.uabc.mx/transparencia/PDI/PDI_UABC_2019-2023.pdf)
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2017). Encuesta Nacional de Derechos Humanos, Discriminación y Grupos Vulnerables. Los Mexicanos Vistos por sí Mismos. Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa)
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2022). Día mundial de la justicia social. <https://www.unicef.es/educa/dias-mundiales/dia-mundial-de-la-justicia-social>



## Semblanza de los autores

### Emilia Cristina González Machado

Posee estudios en Psicología, Pedagogía, Ciencias Sociales y Ciencias de la Educación. Es profesora investigadora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), campus Mexicali. Sus líneas de investigación son contextos socioeducativos, juventudes y estudios interculturales. Desde el 2016 cuenta con la distinción del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología. Es integrante de los núcleos académicos de la maestría en Educación y el doctorado en Estudios y Proyectos Socioeducativos. Realizó una estancia postdoctoral en Teoría crítica y perspectivas político-metodológicas para una educación inclusiva transformadora en el Sur Global, en el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, Santiago de Chile. Contacto: [cristina.gonzalez@uabc.edu.mx](mailto:cristina.gonzalez@uabc.edu.mx) Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9172-0956>

### Jesús Adolfo Soto Curiel

Doctor en Ciencias y Humanidades para el Desarrollo Interdisciplinario por la Universidad Autónoma de Coahuila. Tiene un máster en Escritura para tv y Cine por la Universidad Autónoma de Barcelona. Es especialista en Políticas Culturales y Gestión Cultural por la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Iztapalapa y es licenciado en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Es profesor investigador de tiempo completo en la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC. Cuenta con reconocimiento a perfil deseable PRODEF y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1. Ingresó a la UABC desde 1993 y se ha desempeñado en la Facultad de Ciencias Humanas de esta universidad como profesor investigador, coordinador de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación, coordinador de Posgrado e Investigación y como director en los periodos 2014-2018 y 2018-2022. Actualmente funge como vicerrector del Campus Mexicali de la UABC para el periodo 2023-2027. <https://orcid.org/0000-0002-5131-3360>

### Ernesto Israel Santillán Anguiano

Doctor en Ciencias y Humanidades para el Desarrollo Interdisciplinario por la Universidad Autónoma de Coahuila. Maestro en Ciencias Sociales y licenciado en Psicología por la Universidad Autónoma de Baja California. Profesor investigador de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa de la Universidad Autónoma de Baja California. Sus líneas de investigación se enfocan en identidades juveniles, educación interculturalidad y justicia social. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 1. Cuenta con el reconocimiento del Programa para el Desa-

rollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP). Correo: santillan\_er@uabc.edu.mx  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5954-8175>

### **Noemi Adilene Valdez Neri**

Estudió la maestría en Educación en la Línea de Procesos Formativos, así como la licenciatura en Ciencias de la Educación en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California. Recibió el reconocimiento al mérito académico. Cuenta con experiencia en evaluación educativa. Actualmente, se desempeña como analista técnico en la Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional de la UABC. Correo: [noemi.valdez@uabc.edu.mx](mailto:noemi.valdez@uabc.edu.mx) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3626-6591>

### **Brenda Dominga Medina Beltrán**

Estudió la maestría en Educación en la Línea de Procesos Formativos y la licenciatura en Ciencias de la Educación en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California. Cuenta con experiencia en docencia en educación media superior. Correo: [medinab49@uabc.edu.mx](mailto:medinab49@uabc.edu.mx)

### **Juan Antonio Medina Cruz**

Estudió la maestría en Educación en la Línea de Procesos Formativos y la licenciatura en Ciencias de la Educación en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California. Fue reconocido con el mérito académico y reconocido con el premio CENEVAL al desempeño de Excelencia-EGEL. Se tituló por medio de la modalidad tesis con mención honorífica. Cuenta con experiencia en evaluación educativa y docencia en educación básica. Ha participado como ponente en congresos nacionales. Actualmente se desempeña como analista técnico en el Departamento de Gestión Organizacional y Evaluación de la Calidad de la Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional de la UABC. Correo: [antonio.medina14@uabc.edu.mx](mailto:antonio.medina14@uabc.edu.mx)

### **Berenice Judith Ayala Martínez**

Licenciada en Docencia de la Matemática, egresada de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa de la UABC, cuenta con un diplomado en Enseñanza de la Física en la misma facultad, además de un diplomado en línea de Educación para los derechos humanos por la Comisión Nacional de los Derechos humanos. Docente de secundaria con 11 años de experiencia en el sector público. Ha impartido clases a nivel secundaria de Matemáticas, Física y Tecnología en electrónica; a nivel bachillerato ha dado clases en el área de matemáticas en el Centro de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios núm. 18 y en el Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California.

### **Maria Maklakova**

Licenciada en Fisiología y doctora en Ciencias Biológicas por la Universidad Estatal de Moscú M.V. Lomonosov. Ha impartido clases de Química, Biología y Matemáticas en la Universidad Estatal de Moscú y en la Universidad Autónoma de Baja California. Participó en la actualización de plan de la carrera en docencia de la matemática. La rama principal de su interés profesional es la enseñanza de las ciencias y la divulgación de los conocimientos de ciencias naturales entre los niños y jóvenes. Actualmente es profesora de tiempo completo en la carrera de Docencia de las Ciencias de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6438-0052>

### **Mario García Salazar**

Licenciado en Educación media en el área de Matemáticas y doctor en Ciencias educativas. Desde agosto del 2004 trabaja en la formación de docentes en la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa de la UABC, poniendo especial énfasis en el desarrollo de las habilidades didácticas para la enseñanza de las matemáticas. Su interés personal en la investigación es la enseñanza de las matemáticas ya sea desarrollando habilidades cognitivas o proponiendo metodologías específicas, lo que de algún modo involucra la formación docente. Actualmente es profesor de tiempo completo para la carrera de Docencia de la matemática y la maestría de Educación de la misma facultad. Es miembro del Cuerpo Académico en Consolidación de procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2222-4991>

### **Jorge Raúl Ramírez Domínguez**

Maestro en Educación por la Universidad Autónoma de Baja California. Profesor de medio tiempo en la UABC, México. La línea de investigación que trabaja se centra en el estudio, aplicación y uso de las TIC en clases de historia, así como en el estudio de historia regional.

### **Karla Lariza Parra Encinas**

Doctora en Educación por el Centro Universitario de Tijuana. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) nivel 1. Forma parte del Cuerpo Académico en Consolidación educación apoyada en tecnologías de la información, la comunicación y la colaboración. Profesora investigadora de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), adscrita a la Facultad de Ciencias Humanas.

### **Juan Carlos Castellanos Ramírez**

Doctor en Psicología de la Educación por la Universidad de Barcelona. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Forma parte del comité de arbitraje de las revistas *Innovación Educativa* (IPN, México) y *Educare* (Universidad Nacional de Costa Rica). Es profesor investigador de tiempo completo en la UABC, México. La línea de generación y aplicación del conocimiento que trabaja actualmente se centra en el estudio de las brechas de acceso, uso y apropiación de las TIC en jóvenes universitarios. <https://orcid.org/0000-0002-0682-9085>

### **Beatriz Esther López Carmona**

Licenciada en Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma de Baja California en 2016-2 a 2020-1, titulada en la modalidad de tesis con mención honorífica. Ha sido conferencista y tallerista en el área psicoeducativa de la UABC en la Facultad de Enfermería y tuvo participación en distintos congresos destacándose como ponente reciente en el v Encuentro de Educación Internacional y Comparada organizado por la Sociedad Mexicana de Educación Comparada (SOMEC). Es egresada de la Maestría en Educación en la Facultad de Ciencias Humanas en la ciudad de Mexicali; imparte cursos de inducción en la UABC y estudia italiano en la Facultad de Idiomas de la UABC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6864-1766>. Correo: [beatriz.esther.lopez.camarena@uabc.edu.mx](mailto:beatriz.esther.lopez.camarena@uabc.edu.mx)

### **Fausto Medina Esparza**

Licenciado en Pedagogía por la Universidad Veracruz. Maestro en Ciencias Educativas por el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIIDE) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Doctor en Ciencias Educativas por el IIIDE de la UABC. Ha obtenido reconocimientos externos. Cuenta con perfil deseable PRODEP. Candidato a Investigador Nacional por el Sistema Nacional de Investigadores. Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento. Imparte tutoría y orientación académica en educación superior. Se dedica a la investigación. Ha sido director de trabajo terminal de maestría. Ha sido codirector de tesis de maestría. Ha sido director de tesis de licenciatura. Ha sido docente de licenciatura, impartiendo las cátedras de Sistema educativo nacional, Investigación educativa, Tutoría y orientación académica, Economía y política de la educación y Fundamentos científicos de la investigación educativa. Asimismo, ha impartido las siguientes cátedras de maestría: Contexto nacional y sistema educativo, Elaboración y evaluación de propuestas educativas, Principios de intervención educativa, Metodología de la intervención educativa y Estancia y trabajo terminal.

### **Denys Serrano Arenas**

Profesora investigadora de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Baja California, unidad Ensenada, en la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales. Se desempeña como profesora en la licenciatura en Ciencias de la Educación y en la maestría en Educación. Su investigación la dirige al estudio de la infancia, inclusión educativa y el análisis de la participación en entornos educativos. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores en el nivel candidata por el CONACYT. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4379-8863>. Correo electrónico: [denys.serrano@uabc.edu.mx](mailto:denys.serrano@uabc.edu.mx)

### **Luis Manuel Pérez Galván**

Licenciado en Derecho y en Psicología Educativa y maestro en Educación para la Ciudadanía por la Universidad Autónoma de Querétaro. Ha sido asesor técnico pedagógico de diferentes escuelas de educación básica y capacitador del Programa Nacional de Convivencia Escolar. Ha realizado estancias de investigación en la Universidad San Sebastián de Chile y en la Universidad de Barcelona. Actualmente es docente de la Facultad de Psicología y Filosofía en la licenciatura en Historia, así como de la maestría en Educación para la Ciudadanía de la Universidad Autónoma de Querétaro. Es miembro del Observatorio de la Convivencia Escolar (OCE-UAQ) del Centro Multidisciplinario de Investigación del Semidesierto (CEMIS-UAQ), de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar y de la Red Mexicana de Aprendizaje y Servicio Solidario. ORCID: 0000-0002-4083-4857 Correo electrónico: [luis.manuel.perez@uaq.mx](mailto:luis.manuel.perez@uaq.mx)

### **Claudia Salinas Boldo**

Doctora en Antropología Social por la Universidad Nacional Autónoma de México, maestra en Antropología Social por la Universidad Autónoma de Yucatán, maestra en Sexología Clínica y especialista en Sexología Educativa por el Instituto Mexicano de Sexología y licenciada en Psicología por la Universidad Marista de Yucatán. Profesora investigadora de tiempo completo de la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC, investigadora nivel I del SNI y líder del Cuerpo Académico "Comunidad e Inclusión Social"

### **Pedro Antonio Be Ramírez**

Doctor en Antropología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), maestro en Antropología Social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y licenciado en Psicología por la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). Profesor investigador de tiempo completo en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Sus líneas de investigación versan sobre migración, proce-

sos socioculturales y vulnerabilidad, así como formación en investigación y trabajo comunitario, enmarcados desde la antropología y la psicología social comunitaria. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) nivel 1, y cuenta con Perfil Deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP). Docente en cursos de licenciatura y posgrado (maestría y doctorado). Responsable técnico y asociado en proyectos de investigación sobre procesos migratorios, diagnóstico social en entornos de vulnerabilidad, ética en psicología comunitaria, educación integral de la sexualidad y salud comunitaria. Es autor de dos libros, un libro coordinado, un libro colectivo, capítulos y artículos en revistas indexadas, además de contar con experiencia en divulgación de la ciencia a través de la creación de producción audiovisual (infografías y videos), y manuales de intervención social con sectores no académicos. Es coordinador del “Programa de Intervención Comunitaria e Inclusión Social (ICIS)”, antes USES, desde 2017, y miembro de la Red de Psicología Social del Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMEX), desde 2018 a la fecha.



*El diagnóstico como punto de partida de los proyectos educativos*

Editado en 2023





El diagnóstico educativo abarca una amplia gama de fenómenos y actividades. Puede centrarse en el análisis al interior de las instituciones educativas y también puede dirigir sus esfuerzos a trabajar con los diferentes actores educativos. El diagnóstico educativo ha cumplido una función esencial al ser un mecanismo para generar información relevante. Esta información no sólo es valiosa para tomar decisiones que afectan las dinámicas educativas, sino que se ha convertido en una base sólida sobre la cual diseñar estrategias de transformación. En el caso de los proyectos de intervención, el diagnóstico juega un importante papel, ya que actúa como el punto de partida y se convierte en la brújula que guía todas las acciones y decisiones a lo largo del proceso. Un proyecto de intervención educativa es un esfuerzo deliberado y planificado para mejorar aspectos específicos de la educación, ya sea a nivel de una institución, un aula o individual. El presente libro involucra una serie de textos de proyectos de investigación e intervención educativa, los cuales se enmarcan en el trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes. *El diagnóstico como punto de partida de los proyectos educativos* es un libro que muestra a los lectores que el diagnóstico es una herramienta básica tanto para investigadores como para docentes que buscan estrategias y posibilidades de transformación en sus contextos escolares.



ISBN 978-607-437-630-2



9 786074 376302