

# ANDANZAS JÓVENES

CAMINOS EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



CIRILA CERVERA DELGADO

MIREYA MARTÍ REYES

ENOC OBED DE LA SANCHA VILLA

*Coordinadores*

# ANDANZAS JÓVENES

## CAMINOS EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

CIRILA CERVERA DELGADO  
MIREYA MARTÍ REYES  
ENOC OBED DE LA SANCHA VILLA  
*Coordinadores*

UNIVERSIDAD DE  
GUANAJUATO



Ediciones  
Universitarias

*Andanzas jóvenes. Caminos en la investigación educativa*

Primera edición, 2024

D. R. © Universidad de Guanajuato  
Lascuráin de Retana núm. 5, Centro  
Guanajuato, Gto., México  
C. P. 36000

Portada: StarGlade <https://pixabay.com/es/illustrations/ai-generado-sendero-rastro-9045545/>  
Edición y diseño: Jorge Villalobos Hernández

La presente obra fue dictaminada por expertos en el área con la modalidad de evaluación por pares de doble ciego. Ninguno de los autores de esta compilación tuvo relación con el proceso de dictaminación.

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción o transmisión parcial o total de esta obra bajo cualquiera de sus formas, electrónica o mecánica, sin el consentimiento previo y por escrito de los titulares del *copyright*.

ISBN electrónico: 978-607-580-105-6

Hecho en México  
*Made in Mexico*

# ÍNDICE

## **Presentación**

*Cirila Cervera Delgado, Mireya Martí Reyes y Enoc Obed De la Sancha Villa* . . . . . 5

## ACTORES, TIEMPOS Y ESPACIOS

### **Equidad de género en cuentos de preescolar: visibilización, roles y estereotipos de personajes en función del género**

*Jessica Godínez Baños, Enoc Obed De la Sancha Villa y Cirila Cervera Delgado* . . . . . 15

### **Disrupciones educativas generadas por la transmisión del virus SARS-CoV-2 desde las voces de niñas y niños de primaria**

*Cynthia Pérez Gálvez y Marcos Jacobo Estrada Ruiz* . . . . . 35

### **Estrategias didácticas y su relación con la participación activa de los educandos**

*Alejandra Santoyo Pantoja y Sylvia Catharina van Dijk Kocherthaler* . . . . . 61

### **El conflicto en espacios escolares: un proceso de resolución en Telesecundaria**

*Guillermo Escalante Rodríguez y Cirila Cervera Delgado* . . . . . 81

### **El acto de leer desde la mirada de los jóvenes**

*Daniela Mejía Leonar y Anel González Ontiveros* . . . . . 105

### **Formación y desempeño docente en el nivel medio superior. Un estudio en el altiplano tamaulipeco**

*César Augusto Hernández Rodríguez, Cirila Cervera Delgado y Mireya Martí Reyes* . . . 123

PRESENCIAS Y DISCUSIONES

<b>La acción pedagógica en el Museo de la Lealtad Republicana Casa de Juárez, Chihuahua</b> <i>David Martínez Márquez y Stefany Liddiard Cárdenas</i> . . . . .	143
<b>Cosmovisiones sobre la docencia en estudiantes de un posgrado en pedagogía</b> <i>Yolanda Coral Martínez Dorado, J. Loreto Ortiz Arredondo y Reyna Sandoval Barrón</i> . . .	161
<b>Análisis del concepto de conductas disruptivas en la investigación educativa mexicana: definiciones y tendencias</b> <i>Isaías Misael Morales Villaseñor, Enoc Obed De la Sancha Villa y Emanuel Mera Méza</i> . . . . .	175
<b>Epílogo</b> <i>Cirila Cervera Delgado, Mireya Martí Reyes y Enoc Obed De la Sancha Villa</i> . . . . .	199
<b>Relación de autoras y autores</b> . . . . .	201

## PRESENTACIÓN

**A**ndanzas jóvenes. *Caminos en la investigación educativa* es un libro conformado por trabajos elaborados en conjunto por estudiantes de licenciatura y maestría y sus respectivos asesores. Su esencia es mostrar los resultados de los proyectos emprendidos por jóvenes que recién se inician en el camino de la investigación educativa en compañía de investigadores e investigadoras más experimentados.

La normativa de la Universidad de Guanajuato estipula que, para obtener el grado de licenciatura, son requisitos: haber acreditado íntegramente el plan de estudios correspondiente, cumplir con el servicio social y con los requisitos académicos y administrativos de egreso y presentar un examen de egreso (Reglamento académico, artículo 72). Lo anterior deja fuera la sustentación de un documento recepcional como modalidad de titulación. Este hecho no significa, en modo alguno, que las y los estudiantes no aprendan a hacer investigación, dado que es una herramienta por demás necesaria en su trayectoria académica y laboral. Ante este panorama, el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación se modificó, para armonizarlo con la normatividad institucional, manteniendo el eje de investigación, tan característico en el Departamento de Educación, entidad que soporta académicamente el programa, y que basa su raíz investigativa en el Instituto de Investigaciones en Educación, nombre anterior del Departamento.

Conservando el eje de investigación en el Plan de Estudios, las y los estudiantes cursan unidades de aprendizaje que tienen el objetivo de, progresivamente, inmiscuirlos en los procesos y proyectos de investigación. La meta es que concluyan este trayecto formativo con un reporte, del cual puedan derivar desde una ponencia hasta un artículo científico. Con esta estrategia se quiere mantener el rigor que exige hacer investigación educativa desde los estudios de licenciatura.

En el caso de la Maestría en Investigación Educativa (MIE), es indiscutible el espacio curricular que tiene esta misma labor. Justamente, el objetivo es que las y los

maestrandos aprendan a hacer investigación educativa, con el debido rigor teórico y metodológico. En su caso, para obtener el grado, las y los estudiantes elaboran y sustentan una tesis, pero, a lo largo de los cuatro semestres que tiene la Maestría, van obteniendo avances que se aprovechan para presentar diversos trabajos académicos en foros y publicaciones especializadas. Uno de estos productos son algunos capítulos que integran esta obra.

En esta ocasión hay dos trabajos invitados de maestrías de otras instituciones que, como en el caso de la MIE, tienen como requisito hacer investigación y, al ser programas que tienen como eje la educación, nos pareció muy oportuno integrar. Se trata de sendos trabajos de la Maestría en Pedagogía de la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato y de la Maestría en Educación campo Práctica Docente de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua.

En el mismo orden de ideas, es bien sabido el acompañamiento de tutores, asesores o directores, según sea el caso, en este tipo de trabajos; sobre todo en el posgrado, este acompañamiento es grupal, a través de comités tutoriales, de allí que las y los estudiantes cuentan con la guía de varias personas para llegar a buen puerto. En este ciclo, las unidades de aprendizaje destinadas *a enseñar a aprender a hacer investigación* adquieren una dinámica distinta de trabajo. Si bien pueden ser clases colectivas, lo efectivo es la asesoría personal, y según el proyecto. Probablemente esa modalidad de operar sea la que más demande de una atención individual (para el estudiante) y, a la vez, colectiva (por el equipo que se forma con tutores y cotutores, en muchos casos). La dinámica no se basa en “dar clases”, sino en construir juntos un trabajo original y que aporte a la solución de los problemas detectados en el campo educativo.

*Andanzas jóvenes* es un título que refleja esta intención: mostrar resultados de caminar juntos una senda que suele no ser corta ni recta; es más, que a veces no parece siquiera una ruta que ofrezca posibilidades de recorrer. El objeto de estudio, inicialmente, tampoco suele mostrarse con claridad: hay que rodearlo repetidamente con preguntas, supuestos, hipótesis o respuestas provisionales, para apreciarlo y definirlo en toda su expresión. Hacer investigación exige paciencia; enseñar a aprender a hacer investigación, aún más. Son las y los investigadores noveles quienes están construyendo verdadero conocimiento nuevo, y ese trance no es, ni remotamente, instantáneo. Tal vez por ello los resultados son consistentes: han pasado por tantas miradas, re-visiones y precisiones que se presentan con la madurez suficiente para todo texto académico.

También fue menester contar con una buena dosis de paciencia para, al fin, tener este libro. Porque una tarea es concluir una etapa o todo el reporte de investigación y otra es derivar de allí un documento a manera de capítulo. Esta experiencia es en sí misma un nuevo aprendizaje para las personas intervinientes. No falta quien piense que entregar tal cual un capítulo de su reporte será suficiente para ser considerado como un capítulo de un libro. No es así. Aquel documento es una materia prima que aún debe pasar por varios filtros hasta que adquiere las características para publicarse en un libro como el presente. Son cuestiones de estructura, pero también de contenido, las que se deben revisar, ajustar, armonizar, según una convocatoria. Tareas sencillas como cumplir con las normas tipográficas, hacer un resumen, referenciar bajo un estilo, redactar una breve ficha curricular, suelen dilatar los tiempos.

Cuando al fin se han subsanado estos posibles detalles, viene la dictaminación, de cuyo proceso vendrán observaciones, que, en su caso, hay que acatar como parte del proceso riguroso de toda obra que se publica. Este hecho es una lección más para las y los investigadores noveles [también para los experimentados], ante la cual hay que estar preparados y actuar en consecuencia: todo es parte de la forja de las y los investigadores. Todas y todos salimos fortalecidos y enriquecidos por las observaciones de unos ojos ajenos, que nos permiten presentar un trabajo relevante para la comunidad especializada y general.

Así pues, *Andanzas jóvenes* se organizó en dos secciones. La primera se titula “Actores, tiempos y espacios” y se conforma por seis capítulos ordenados según el ciclo escolar al que se refieren como núcleo central: preescolar, primaria, secundaria y nivel medio superior. En estos trabajos se aprecia el impacto de las acciones de los principales actores educativos (profesoras, profesores y estudiantes) en los contextos particulares geográficos y temporales, como se muestra en los seis capítulos de esta sección.

Jessica Godínez Baños, Enoc Obed De la Sancha Villa y Cirila Cervera Delgado, en “Equidad de género en cuentos de preescolar: visibilización, roles y estereotipos de personajes en función del género”, entregan un detallado análisis de la presencia de los estereotipos de género en los libros de la colección “Al sol solito”, como parte del acervo del Rincón de lecturas para preescolar. Concluyen que algunos indicadores podrían señalar una reivindicación de la figura femenina, pero que, en realidad, las lecturas mantienen patrones que privilegian el poder sojuzgador masculino y que,

por tanto, la educación en México debe insistir en instaurar una cultura de igualdad desde los primeros ciclos de escolarización.

Cynthia Pérez Gálvez y Marcos Jacobo Estrada Ruiz centran su investigación en la coyuntura mundial que significó la pandemia por COVID-19. Su trabajo “Disrupciones educativas generadas por la transmisión del virus SARS-CoV-2 desde las voces de niñas y niños de primaria” da cuenta de cómo el cierre masivo de establecimientos escolares suscitó una mediación tecnológica en las comunidades educativas, debido al distanciamiento social, transformando sus realidades cotidianas. Sus hallazgos indican que las disrupciones educativas reconfiguraron los procesos cotidianos efectivos antes de la pandemia. Durante este episodio, las rutinas escolares de la infancia se caracterizaron por diversos obstáculos, áreas de oportunidad, interacciones en los entornos virtuales y reconfiguraciones en el papel de la comunidad educativa.

Por su parte, Alejandra Santoyo Pantoja y Sylvia Catharina van Dijk Kocherthaler presentan su capítulo “Estrategias didácticas y su relación con la participación activa de los educandos”, describiendo cómo se involucraron niños y niñas en talleres de promoción de estrategias didácticas variadas, privilegiando un enfoque lúdico en las diversas actividades que se promovieron. La intervención se desarrolló en dos áreas, lo que permitió que las estrategias didácticas se pudieran probar en dos contextos: durante la pandemia se llevó a cabo un taller no-formal para niños de una comunidad y, cuando se normalizó la asistencia a las escuelas, en el espacio de aula. Estos ciclos permitieron tener una visión más amplia de las actividades y formas de trabajo que se pueden incorporar en las aulas, con la finalidad de promover una participación auténtica de todas las niñas y niños inmersos en procesos de aprendizajes.

“El conflicto en espacios escolares: un proceso de resolución en Telesecundaria” es el título del aporte de Guillermo Escalante Rodríguez y Cirila Cervera Delgado. El capítulo se deriva de una investigación sobre los conflictos en telesecundaria y la manera en la que los docentes los resuelven, tomando como referencia elementos de la convivencia escolar: la relación con la familia, las medidas disciplinarias y la participación de los estudiantes en la vida escolar. De la observación participante y la técnica del taller, los resultados señalan una organización escolar que involucra a los estudiantes en la resolución de conflictos, aunque se observan métodos que limitan la relación de los padres de familia y la participación de los estudiantes en el proceso de resolución, además, las medidas disciplinarias tienen un horizonte limitado para la contención de los conflictos.

El capítulo “El acto de leer desde la mirada de los jóvenes”, autoría de Daniela Mejía Leonar y Anel González Ontiveros, está centrado en un aula de secundaria, particularmente en la clase de Español, vista como un laboratorio de observación y desarrollo de distintas estrategias que condujeron a apreciar la lectura como un acto integral, desde una concepción que contempla la perspectiva de los estudiantes y de la docente, dado que una concepción reducida del acto de leer limita el acercamiento a la lectura, por lo que es necesario implementar actividades que resignifiquen la lectura, sin importar sus fines. El reconocimiento de las prácticas propias de la lectura es primordial, porque se cuestiona el significado, se le resta la mecanización y rutina y se comparten, realmente, experiencias, aprendizajes y emociones como personas lectoras.

El capítulo “Formación y desempeño docente en el nivel medio superior. Un estudio en el altiplano tamaulipeco”, de César Augusto Hernández Rodríguez, Cirila Cervera Delgado y Mireya Martí Reyes, cierra la primera sección de *Andanzas jóvenes*. Los autores parten de la premisa de que la formación profesional de quienes son docentes en instituciones de nivel medio superior (NMS) es esencial para lograr resultados óptimos en cualquier materia y contexto, pero más en aquellos escenarios con índices de marginación, como es la región del altiplano de Tamaulipas. El trabajo discurre por el concepto de formación inicial y continua, perfiles, competencias y cualidades docentes. En los resultados destaca la presencia de varias modalidades que ofrecen NMS en la región que se estudia, la formación inicial de las y los profesores tiene relación con la enseñanza y con el área disciplinar; mientras que la educación continua es una práctica frecuente. En síntesis, no hay una preparación centrada en la atención a las demandas que entraña ser docente en el altiplano tamaulipeco, pero sí amplias coincidencias en las medidas que se toman para superarlas.

La segunda sección la identificamos con el título de “Presencias y discusiones”, en referencia a los distintos aspectos y facetas de la educación, no ubicada como un acto específicamente de aula, pero presente, al fin, como creación y manifestación social. Así, David Martínez Márquez y Stefany Liddiard Cárdenas presentan su capítulo “La acción pedagógica en el Museo de la Lealtad Republicana Casa de Juárez, Chihuahua”, el cual muestra los resultados parciales de la investigación “La acción pedagógica en el Museo de la Lealtad Republicana, Casa de Juárez”, que se centra en conocer y evaluar las estrategias educativas que ofrece el Museo Casa de Juárez, ubicado en el centro histórico de la ciudad de Chihuahua. El objetivo se relaciona con

las interrogantes con las cuales se busca conocer la situación museográfica y cómo se corresponde con la acción pedagógica al interior de este museo. Teóricamente, la investigación se sustenta en los planteamientos de Pierre Bourdieu sobre el capital cultural y su relación con los espacios públicos de socialización desde la educación no-formal; metodológicamente, se formula desde el plano cualitativo. Los resultados permiten afirmar que las y los visitantes disfrutaron de los recorridos y de los servicios educativos, ya que responden a sus necesidades primarias, pero también se van orientados y animados para continuar con la profundización del conocimiento del tema: el proyecto juarista en pro de la defensa nacional y de la república.

Yolanda Coral Martínez Dorado, J. Loreto Ortiz Arredondo y Reyna Sandoval Barrón entregan el capítulo “Cosmovisiones sobre la docencia en estudiantes de un posgrado en pedagogía”. El propósito es caracterizar las cosmovisiones que tienen las y los estudiantes de una maestría en pedagogía al inicio de su formación en el posgrado, en relación con diversos planteamientos sobre la docencia. Se analizan los supuestos que tienen los profesores sobre su función, aspectos gratificantes y frustraciones, su concepción sobre los estudiantes, algunas características sobre el significado de ser un buen docente, el currículo y la percepción sobre su contexto laboral. A partir de la hermenéutica dialógica, los autores estudian cuatro fases: analítica, comprensiva, reconstructiva y crítica, y concluyen con la construcción de un concepto de cosmovisión docente enfocado en la antropología filosófica, en tanto que la cosmovisión es un fenómeno humano.

Como cierre de sección y del libro está el capítulo “Análisis del concepto de conductas disruptivas en la investigación educativa mexicana: definiciones y tendencias”, que escriben Isaías Misael Morales Villaseñor, Enoc Obed De la Sancha Villa y Emanuel Meraz Meza. El capítulo es resultado de la investigación “Análisis del concepto de conductas disruptivas en la investigación educativa mexicana”, en la que se analiza la conceptualización de “conductas disruptivas” que se hace en las obras de investigación en México. En función de lo anterior, se muestran los resultados de una revisión documental narrativa orientada al concepto y de tipo aclarativa. De acuerdo con el análisis, resaltan tres categorías: la discusión alrededor del concepto mismo, las cuestiones relacionadas con una visión pedagógica presentada por los autores y las estrategias que se proponen para enfrentar la conducta disruptiva.

Como las y los lectores de *Andanzas jóvenes* podrán comprobar, el elemento común de los capítulos es el quehacer, siempre en primer plano, de las y los estudiantes,

aprendices del camino de la investigación educativa. El hilo conductor no es temático, el engarce de los capítulos está en esos actores, tiempos y espacios, por una parte y, por la otra, en las presencias y discusiones.

Verán que los fundamentos teóricos y referenciales son presentados como buenos pre-textos que se configuran antes, durante y después de analizar los datos empíricos resultados del trabajo de campo y de gabinete; que las opciones metodológicas son distintas, como cada objeto de estudio lo es, y que este puede ofrecer diferentes caretas, según el contexto en el cual se le delimite. Estas son parte de las andanzas jóvenes: un camino que, por primera vez, las y los noveles investigadores recorren en compañía de investigadores más experimentados. Parte de la meta lograda es este libro que invitamos a leer y a mejorar con nuevos aportes.

Cirila CERVERA DELGADO

Mireya MARTÍ REYES

Enoc Obed DE LA SANCHA VILLA



ACTORES,  
TIEMPOS Y ESPACIOS



# EQUIDAD DE GÉNERO EN CUENTOS DE PREESCOLAR: VISIBILIZACIÓN, ROLES Y ESTEREOTIPOS DE PERSONAJES EN FUNCIÓN DEL GÉNERO

JESSICA GODÍNEZ BAÑOS  
ENOC OBED DE LA SANCHA VILLA  
CIRILA CERVERA DELGADO

## INTRODUCCIÓN

Para algunos autores (Zamudio et al., 2014; Castellanos, 2005), los orígenes de las inequidades de género se pueden ubicar en la construcción y desarrollo de prácticas sociales fundamentadas en las consideraciones de lo que hombres y mujeres pueden y/o deberían hacer. El conjunto de tales prácticas, que derivan en normas institucionales y pautas socioculturales, explícitas o tácitas, promueven relaciones de convivencia, intercambio y poder asimétricas entre géneros. Para otras autoras (Millán, 2014; Herrera, 2006), este sistema basado en el género ha favorecido formas de participación social inequitativas e injustas, primordialmente hacia las mujeres. Cabe aclarar que, aunque son múltiples los aspectos que inciden en las inequidades basadas en el género, algunas de estas son más visibles y tienen mayor presencia e influencia en la cotidianidad; por ejemplo, las características y funciones atribuidas o “asignadas” culturalmente a cada género han promovido estereotipos y roles que suelen delimitar o circunscribir lo que las personas pueden o deberían hacer; huelga decir que, en mucho de los casos, tales imposiciones resultan en situaciones perniciosas o injustas.

Los estereotipos y roles de género tienen más importancia de la que se les suele dar. En el primer caso, se trata de aquellas caracterizaciones impuestas culturalmente desde el nacimiento sobre la base de lo que se considera adecuado para cada género y tienen incidencia en el auto reconocimiento de las personas, la manera en la que se

actúa, los gustos y elecciones que se tienen, entre otros aspectos que van delimitando la identidad e influyendo en la personalidad y formas de actuar. Los estereotipos de género pueden llegar a ser perjudiciales o contribuir a las injusticias sociales cuando estos sirven como representaciones para excluir personas o promover desigualdades entre estas, lo que ha sido común desde hace siglos. De hecho, diversas investigaciones han identificado una serie de estereotipos predominantes en la cultura occidental en los que se caracteriza a las mujeres como dependientes, débiles, incompetentes, emocionales, tímidas, delicadas, ejecutoras de las decisiones de los hombres; de manera contrastante, los hombres suelen ser estereotipados como independientes, poderosos, competentes, con razonamiento o acciones lógicas, tomadores de decisiones, valientes, entre otras características (Simons y Weissman, 1990; Pla et al., 2013).

Los roles de género también tienen implicaciones importantes en el desarrollo de las personas, ya que se relacionan con las capacidades productivas, profesionales e intelectuales que suelen ser atribuidas o delimitadas para hombres y mujeres. Coincidente con los estereotipos de género, las mujeres suelen ser quienes tienen mayores probabilidades de vivir situaciones de exclusión, injusticias y limitaciones en su desarrollo personal, profesional, económico (Espinosa et al., 2014). Por ejemplo, es común que socialmente se promueva o visualice la participación social de las mujeres ubicándolas como madres y cuidadoras, como aquellas que deben proteger los recursos escasos como el agua, así como quienes participan preponderantemente en asuntos que tienen que ver con la formación y la educación de los hijos, sin remuneración alguna, entre otras actividades; por otro lado, a los hombres suele atribuírseles el rol de proveedores y protectores de la familia. En la dimensión productiva o de crecimiento profesional, hay quienes han señalado bajas participaciones o promociones de las mujeres hacia puestos directivos o de liderazgo, y lo atribuyen a la creencia generalizada de que las funciones de dichos cargos son mejor desempeñadas por los hombres, fenómeno conocido como *think-manager* o *think male* (Cuadrado, 2004; García-Retamero y López-Zafra, 2006).

Obviamente, estas ideas sobre cómo deben comportarse y a qué deben dedicarse mujeres y hombres no emergen por sí mismas, estas prácticas se promueven inicialmente desde el seno familiar a partir de la retroalimentación o moldeamiento que reciben las niñas y los niños en función del sexo con el que han nacido y bajo los estándares culturales con los que se desenvuelven los progenitores. Así, la conformación de la identidad y formas de comportarse de niñas y niños se instiga desde los primeros momentos de vida con el uso de vestimenta específica, la selección de

juguetes e incluso la manera en la que se les habla o se interactúa cuando son pequeños. Huelga decir que el ambiente familiar no es el único promotor de comportamientos en función del género. Al crecer, las niñas y niños se incluyen en ambientes institucionalizados, como la iglesia, clubes deportivos o la escuela, donde se refuerzan, se aprenden o consolidan prácticas vinculadas a las posibilidades y pertinencia del actuar en función del género.

Aunque la manera en que se promueven inequidades sociales en distintas instituciones es de interés por sí misma, este escrito se enfocará al análisis de cómo se presentan y/o promueven los estereotipos y roles de género en el ámbito educativo. La investigación sobre lo anterior es diversa y se ha realizado en diferentes modalidades. En España, por ejemplo, se han analizado los gustos y preferencias, el uso de espacios y materiales, así como las interacciones y relaciones socioeducativas entre niñas y niños en el contexto escolar. Los resultados han mostrado cómo las selecciones y relaciones tenían un vínculo directo con el arquetipo de *niña* y *niño* (González y Rodríguez, 2020). Otros autores (por ejemplo, García-Prieto y Arriazu-Muñoz, 2020) encontraron que la elección de los juegos que realizan las niñas y los niños estaba mediada por los estereotipos de género, ya que las niñas jugaban con mayor frecuencia a juegos estereotipados como femeninos (muñecas o cuentos), frente a los niños que juegan con carros, balones y/o a construir.

De mayor importancia es cuando las situaciones pedagógicas, las condiciones estructurales o los materiales educativos fomentan roles y estereotipos de género. Por ejemplo, Vázquez (2017) analizó los estereotipos de género en los libros de texto gratuitos del primer grado de primaria. En sus resultados encontró que la aparición de la mujer en tales libros fue escasa, en comparación con la de los hombres, lo cual conlleva otro fenómeno que promueve la desigualdad: la invisibilización de las niñas. En el caso de los cuentos (Damigella y Licciardello, 2014; Cervera y Montoya, 2019), se ha encontrado una tendencia general a transmitir estereotipos de género a través de los personajes, incluso estos suelen ser situados en roles específicos para los géneros: los personajes femeninos están representados preponderantemente en ambientes interiores, realizando primordialmente actividades individuales y utilizando juguetes acordes con los roles domésticos; por su parte, los protagonistas masculinos desarrollan actividades profesionales, prestigiosas y satisfactorias.

Analizar los materiales educativos que se promueven en el nivel preescolar es necesario y sustancial. En primer lugar, las niñas y los niños en edad preescolar se ven incluidas/os, a veces por primera ocasión, en un contexto de educación formal que

dirigirá y enmarcará sus aprendizajes de una forma específica según se desarrollen los planes y programas propuestos desde el organismo educativo oficial. Lo anterior implica que tanto los materiales que son utilizados como la manera en la que se implementan tendrán impacto en lo que las niñas y los niños aprenderán. Además, en este nivel educativo se utilizan herramientas pedagógicas muy particulares para propiciar y facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y algunas investigaciones (por ejemplo, Márquez, 2017; López, 2014) han encontrado que en estas se reproducen ideas tradicionales de género que pueden ser adoptadas por las niñas y los niños en su vida cotidiana. Lo anterior resulta preocupante como fenómeno educativo, ya que los materiales escolares, así como la práctica pedagógica (Instituto Nacional de las Mujeres [INAMU], 2011), podrían estar promoviendo aspectos de género no deseables para la búsqueda de la equidad social.

En el caso particular de los cuentos, fungen como herramienta pedagógica, y usualmente cotidiana, que ayuda a las y los educadores a desarrollar situaciones educativas y promover aprendizajes de distinto tipo. A las niñas y niños les permite aprender y comprender aspectos del mundo en donde viven y desarrollar habilidades diversas (por ejemplo, expresar ideas respecto a lo observado, dar a conocer su punto de vista, inferir sobre acontecimientos, etc.). En otras palabras, los cuentos ofrecen diversas posibilidades de trabajo y aprendizajes, además son coadyuvantes en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura. Estas obras también promueven que las niñas y los niños utilicen su imaginación para comprender y asimilar la información proveniente de las historias y posibilitan que obtengan referentes que les guste interpretar en sus vidas (es decir, ser un bombero, policía, jueza, presidenta, astronauta).

Tomando en cuenta lo mencionado, este trabajo tiene como objetivo general analizar cómo se presentan situaciones de desigualdad entre géneros en los cuentos destinados al nivel preescolar. De manera particular, se plantearon los siguientes objetivos: 1) analizar la invisibilización de las niñas y las mujeres en los cuentos de preescolar, a partir de la cantidad y frecuencia de apariciones de personajes protagonistas y secundarios en función de su género; 2) reconocer los roles y oficios de los personajes en función del género; 3) analizar los estereotipos de género con base en los adjetivos y acciones determinados para los personajes en los cuentos, y 4) analizar el uso del espacio según el género de los personajes.

Se considera que lo anterior es primordial y se justifica, al menos, por las siguientes razones: 1) los cuentos son una herramienta pedagógica común y casi cotidiana

en la formación de estudiantes del nivel preescolar; 2) las niñas y los niños desde muy temprana edad comienzan a establecer firmemente los conceptos de igualdad y desigualdad, clasificando sus vivencias e imitando lo que les rodea, pues es la manera en la que se incluyen aprendizajes desde el entorno que les rodea (Trueba, 2017). Por lo tanto, es necesario reconocer si los materiales educativos fomentan o no prácticas perniciosas en función de lo que se considera que un hombre o mujer “debe ser o hacer” en función del género y/o fomenta tratos y condiciones asimétricas que resulten en injusticias sociales, y 3) desde el organismo oficial encargado de la educación en México se ha buscado promover la equidad de género como respuesta a demandas sociales tanto en nuestro país como a nivel internacional. En tal sentido, analizar lo que se está promoviendo en uno de los materiales educativos en el nivel preescolar posibilita reconocer si se está accionando con base en la perspectiva de género propuesta desde el ámbito oficial o si es necesario proponer cambios que beneficien a los educandos.

## MÉTODO

### **Participantes**

Al ser una investigación de tipo documental, se trabajó con cuentos de la serie “Al sol solito”, la cual contiene 67 obras y pertenece a la colección de los “Libros del Rincón” propuestos por la Secretaría de Educación Pública, como parte del Programa Nacional de Lectura. Para seleccionar la muestra de cuentos y asegurar que realmente formaran parte de las prácticas cotidianas de profesores, se realizó una encuesta por conveniencia y mediante la estrategia de bola de nieve a docentes de preescolar del estado de Guanajuato. Las dos preguntas que contenía la encuesta fueron: “¿Cuáles son los títulos de los cuentos que usted utiliza más con las niñas y los niños?” y “¿Cuáles son los títulos de los cuentos que más se utilizan para la educación preescolar?”. Con la información obtenida se identificaron los 20 cuentos más utilizados entre las docentes de preescolar.

### **Análisis de datos**

Los cuentos fueron analizados en lo particular y en lo general. En lo particular se tomaron en cuenta los siguientes elementos: 1) la cantidad y frecuencia de aparición de personajes femeninos y masculinos en el cuento; se contabilizaron según el tipo de

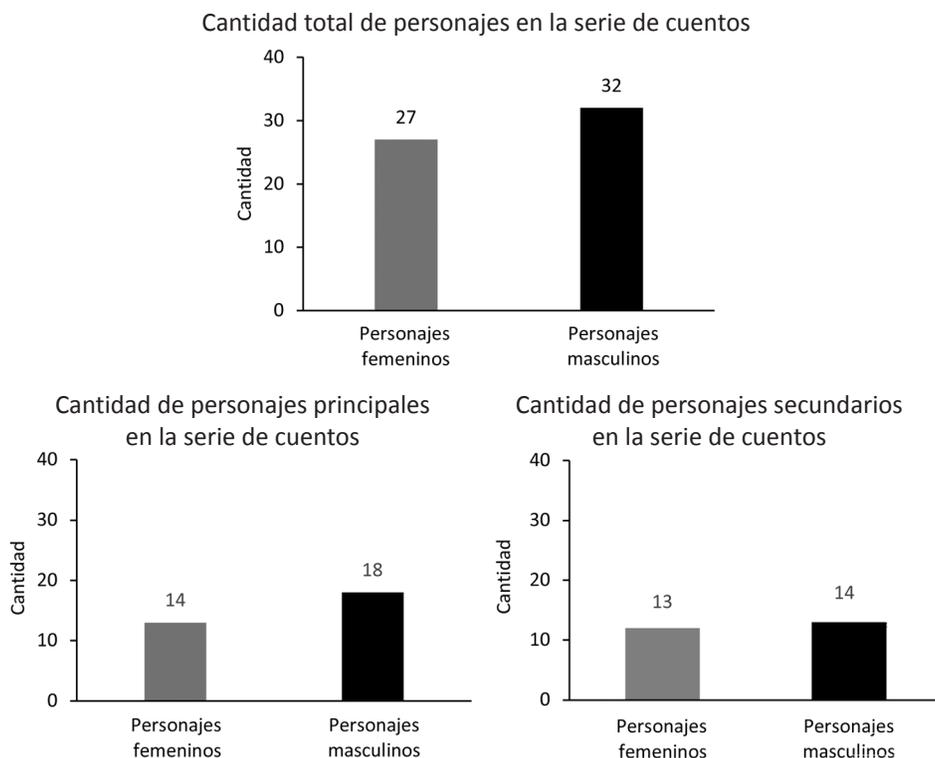
personajes: principales y secundarios; 2) la presencia de roles y estereotipos de género de acuerdo con el tipo de personajes y la etapa de vida en la que se encontraban; 3) aspectos relacionados con las características atribuidas a los personajes para describirlos en el cuento, esto es, adjetivos más comunes para describir a los personajes, acciones que realizan según su género y el uso del espacio según su género.

## RESULTADOS

La Figura 1 muestra la cantidad total de personajes presentes en la serie de cuentos analizados (gráfica superior), así como el número de actores principales (gráfica inferior izquierda) y secundarios (gráfica inferior derecha), en función de su género.

**Figura 1**

Cantidad total de personajes principales y secundarios en función de su género en la serie de cuentos analizados

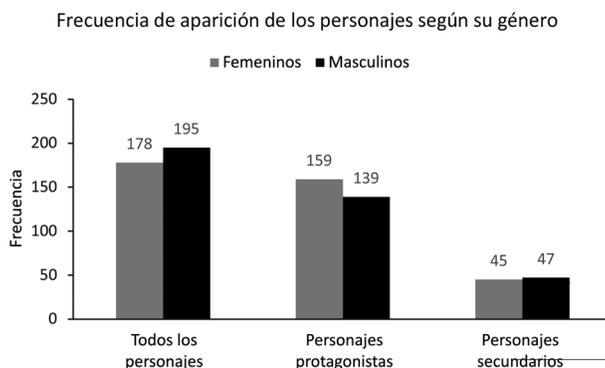


Fuente: Elaboración propia.

En los tres casos la cantidad de personajes masculinos es superior a la de los femeninos, aunque las diferencias son pequeñas e incluso en una de ellas la cantidad de personajes masculinos supera tan solo por uno a los femeninos.

La Figura 2 muestra la frecuencia de aparición de los personajes en la serie de cuentos según su género y relevancia. Cuando se contabiliza la totalidad de los personajes, los masculinos superan a los femeninos con una razón de 1.09 (es decir, por cada 100 hombres hay 91 mujeres). En el caso de los protagonistas se observa lo contrario: los personajes femeninos superan a los masculinos con una razón de 1.14 (es decir, por cada 100 mujeres hay 86 hombres). Al abordar los personajes secundarios la diferencia es mínima, aunque también a favor de los personajes masculinos.

**Figura 2**  
Frecuencia total de aparición de los personajes en función de su género y relevancia en la serie de cuentos analizados

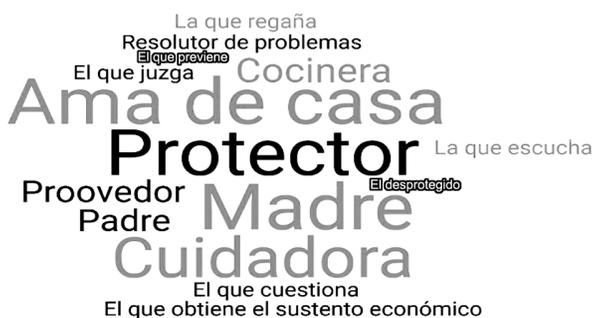


Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 3 se muestran los roles de género en función de los papeles que cumplen los personajes femeninos (letras en gris) y masculinos (letras en negro) en los cuentos. Se observa que la mayoría de los personajes femeninos desempeñan los roles de madre, ama de casa y cuidadoras de otras personas, los cuales suelen corresponder con los roles establecidos socioculturalmente en México para este género. Al analizar los roles de género masculinos se evidencia que no corresponden en su totalidad con una idea tradicional, como sí sucede con los femeninos, de hecho, cuando los masculinos se ubican en el rol del padre de familia, quien protege y se encarga del sustento económico, también se les asignan roles singulares y no estereotipados, como ser previsores y desprotegidos (letras resaltadas).

**Figura 3**

Roles de género que desempeñan los personajes femeninos y masculinos en los cuentos analizados



*Fuente:* Elaboración propia.

En la Figura 4 se muestran los roles de género en función de los oficios que cumplen los personajes femeninos (letras en negro) y masculinos (letras en gris) en los cuentos. Para el género femenino se observan algunas labores estereotipadas como maestra, maquillista o cantante, coincidentes con los roles que desempeñan las mujeres; aunque también se encuentran algunos no ordinarios como astronauta, jefa o malabarista. En cuanto a los oficios considerados para el género masculino, se destacan posibilidades más allá de las preestablecidas socialmente, a saber: cocineros, recolectores de alimentos y, de manera esporádica, se les reconoce como estrellas de cine, actores, cantantes o luchadores.

**Figura 4**

Oficios que desempeñan los personajes femeninos y masculinos en los cuentos analizados



*Fuente:* Elaboración propia.

En la Figura 5 se muestran los estereotipos de género para los personajes femeninos a partir de dos categorías localizadas: 1) cuando se hace alusión a las respuestas emocionales y se les caracteriza principalmente como personas emotivas, sentimentales, lloronas, con la capacidad de compartir dichas bondades con otras y otros o dirigirlos a las y los demás y no a sí mismas (es decir, ponerse al servicio de alguien más siendo cariñosas y cuidadoras), y 2) cuando se hace hincapié en aspectos físicos de los personajes femeninos con el uso de palabras similares: son guapas, bonitas y lindas. Sobra mencionar que tales adjetivos se encuentran presentes en la idea tradicional de este género, pues se engloba el ideal de que las mujeres deben tener las características físicas consideradas socialmente, dependiendo de la temporalidad y la cultura.

**Figura 5**  
Estereotipos del género femenino en los cuentos analizados



*Fuente:* Elaboración propia.

La Figura 6 muestra los estereotipos asignados para el género masculino en los cuentos analizados. Para los personajes de este género se destacan aspectos positivos: se les caracteriza como personas capaces de resolver problemas, audaces, inteligentes, ingeniosos, además de ser protectores de las demás personas. En similitud con lo encontrado para el género femenino, también se destaca el aspecto físico al mencionarlos como guapos. Es importante resaltar que en el caso de los estereotipos masculinos se encontraron atribuciones positivas diferentes a las de la belleza o las emociones localizadas en los personajes femeninos, como la valentía, la fuerza o la capacidad de resolver problemas; lo que significa que existe un avance en cuestión de la manera en la que se representa a los personajes masculinos sin limitarlos en un imaginario de género tradicional.

**Figura 6**

Estereotipos del género masculino en los cuentos analizados



*Fuente:* Elaboración propia.

En la Figura 7 se destacan los adjetivos utilizados en los cuentos para describir a los personajes del género femenino (sección izquierda) y masculino (sección derecha). En relación con el primero, se observa que hay coincidencia en algunos de los adjetivos con la idea tradicional de este género, además de que se suman adjetivos que contrastan: inteligente, fuerte, dura, grande y deportista, aunque estos últimos en menor medida. En cuanto al género masculino, se observa que hay correspondencia con estereotipos de género: audaces, valientes, ingeniosos, fuertes y orgullosos. Sin embargo, se agregan características no comunes, como buena gente, sensible, pequeño y tranquilo.

**Figura 7**

Adjetivos utilizados en los cuentos para describir a los personajes del género femenino (izquierda) o masculino (derecha)



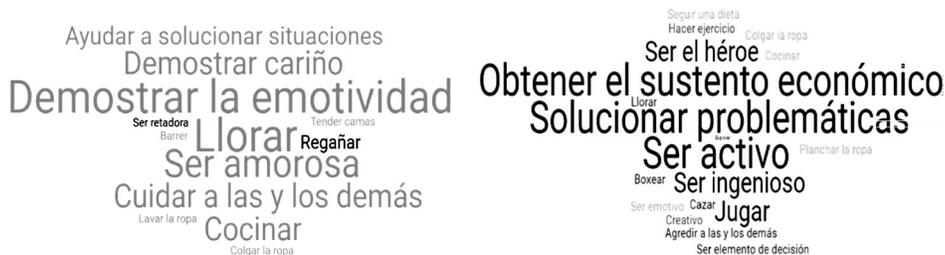
*Fuente:* Elaboración propia.

En la Figura 8 se muestran las acciones que realizan los personajes en los cuentos para el género femenino (sección izquierda) y masculino (sección derecha). Las acciones para el género femenino se corresponden con los roles y estereotipos

que se señalaron con anterioridad, aunque se observan diferencias notables por la etapa de vida en la que se encuentran las personas: las mujeres adultas se presentan como las que cuidan y regañan, mientras que las niñas son quienes pueden tener actitudes retadoras. De la misma forma, las acciones determinadas para el género masculino se encuentran especificadas por la etapa de vida en que se les ubica: a los niños se les caracteriza por ser ingeniosos, activos y/o exploradores; a los adultos se les determina como los encargados de obtener el sustento económico y resolver las problemáticas. Vale destacar que, en contraste con lo observado para el género femenino, para el masculino hay mayor apertura para integrar acciones que no se asemejan con lo tradicional, como por ejemplo tender la ropa, lavar los trastes, mostrarse emotivos, seguir una dieta rigurosa, entre otros hallazgos, lo que plantea que las acciones establecidas para los géneros son más estrictas o poco flexibles con el femenino que con el masculino.

**Figura 8**

Acciones que realiza el género femenino en los cuentos analizados.\*



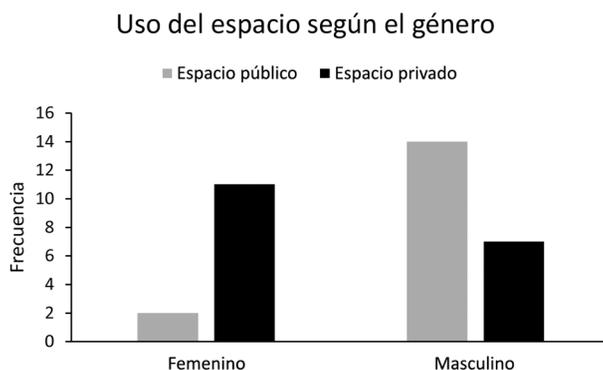
\* En gris se encuentran las acciones tradicionales para el género femenino y en negro las no tradicionales.

Fuente: Elaboración propia.

Por último, en la Figura 9 se muestra la relación entre el uso del espacio público y el espacio privado según el género. La información encontrada evidencia que en los cuentos analizados existe la separación de los personajes según su género: los personajes femeninos son ubicados, preponderantemente, en espacios privados como el hogar, la escuela y lugares conocidos, así como desempeñando papeles de crianza o de cuidado a los/as demás. Por el contrario, los personajes masculinos fueron ubicados, mayoritariamente, en los espacios públicos: la calle, el bosque, en exteriores, afuera de la escuela; además de espacios privados de distinta naturaleza,

algunos más valorados que otros, a saber: en la academia de baile, aerobics, hogar o en un set de grabación.

**Figura 9**  
Uso del espacio según el género de los personajes



Fuente: Elaboración propia.

## DISCUSIÓN

Uno de los objetivos de esta investigación fue analizar la invisibilización de las niñas y las mujeres en los cuentos propuestos por la Secretaría de Educación Pública para la educación preescolar, lo cual se hizo a partir de reconocer la cantidad, relevancia y frecuencia de aparición de personajes. Un análisis numérico simple de la relación entre la cantidad de personajes femeninos y masculinos mostraría que sí hay mayor presencia de los personajes masculinos sobre los femeninos; no obstante, en esta investigación la conclusión debe tomarse con cautela, ya que la diferencia observada entre la cantidad de ambos tipos de personajes fue mínima (cinco personajes), lo que pudo implicar situaciones como: 21 cuentos con igualdad de personajes y uno con cinco en desigualdad; además, los datos también mostraron que, aun cuando la cantidad de personajes masculinos en el total de los cuentos es mayor, son los personajes femeninos protagonistas los que tienen mayor frecuencia de apariciones.

Lo anterior puede sugerir otra interpretación: aunque hay predominancia de la cantidad de personajes masculinos en los cuentos, las mujeres aparecen de manera más frecuente o son más protagonistas. Esto, no obstante, también debe considerar lo siguiente: la diferencia en el primer caso es tan pequeña que la lectura de pocos

cuentos no marcaría una diferencia importante sobre la visibilización de hombres y mujeres, sin embargo, la lectura de cuentos en preescolar es tan común (Jiménez y Gordo, 2014) que durante los años de dicho trayecto la visibilización de las mujeres y niñas sí puede hacerse menos presente en comparación con las figuras masculinas. En el segundo caso, aun cuando la frecuencia de mujeres protagonistas es mayor, no significa *per se* un avance en la visibilización adecuada de las niñas y las mujeres, ya que puede haber más cantidad de personajes protagonistas, e incluso una mayor frecuencia de estos, pero tales apariciones pueden estar relacionadas o promoviendo estereotipos tradicionales que probabilizan en mayor medida la reproducción de inequidades o desventajas para las niñas y mujeres.

Una tercera cuestión que debe considerarse es que la relación entre el número de mujeres y hombres en los cuentos puede estar directamente relacionada con la naturaleza de los textos seleccionados como muestra para esta investigación; no obstante, el hallazgo coincide con investigaciones previas en las que se observa recurrentemente una mayor representación masculina en dichos materiales (Contreras, 2011; Santiago, 2016), por lo que es necesario reflexionar en términos de la diferencia en la representación y jerarquía que se les otorga a los géneros en las historias, así como la prioridad y mayor representación al género masculino. Tales coincidencias son importantes porque hacen saliente la preponderancia de la representación masculina en materiales que influyen en las niñas, y diseñados así implican menores contactos con referencias femeninas que puedan servir de guía o modelo para la formación de generaciones futuras. Por último, en cuanto a la frecuencia de aparición de los personajes, es necesario hacer notar la omisión de la presentación de otros géneros en las historias analizadas, esto es, no existe ninguna referencia a que existan géneros fuera del femenino y del masculino, así como tampoco existe una alusión a las diferentes preferencias sexuales.

Un segundo objetivo de esta investigación fue analizar los roles de género que desempeñan los personajes en función de los papeles y oficios asignados en los cuentos. Las representaciones de los personajes mostraron desigualdades de género relativas a la división sexual del trabajo; así, aunque se observaron algunos cambios en los papeles que pueden desarrollar los personajes, se suelen perpetuar ideas tradicionales que encasillan a los géneros. Para el femenino los personajes correspondieron, en su mayoría, con sus roles preestablecidos socialmente y con la idea tradicional de género. En las historias analizadas se refuerza la idea de cumplir con lo previamente

determinado por la historia, la cultura y las prácticas cotidianas del contexto en el que se encuentran las mujeres. Se relaciona a lo femenino: 1) con el rol reproductivo, 2) con el uso del espacio doméstico y las tareas del hogar, 3) con el trabajo no remunerado, 4) con el servicio y cuidado de las demás personas, 5) con la mediación entre personas y 6) con la subordinación: el género masculino sobre el género femenino.

El rol reproductivo se vio representado en las mujeres que desempeñan el papel de mamás y servidoras en la casa, en otras palabras: se les presenta como cuidadoras de alguien más, incluso antes que de ellas mismas. Además, se les encuentra en espacios domésticos, desempeñando las tareas del hogar, barriendo, cocinando, lavando platos, recogiendo la cocina, trapeando, limpiando la casa, entre otras actividades cotidianas. La mayoría de dichas acciones corresponden al trabajo no remunerado, el cual ha sido considerado como un elemento en el que debe trabajarse para la mejora de las condiciones humanas y las relaciones entre los géneros (ONU Mujeres, 2015), ya que dichas responsabilidades y el tiempo que dedican al hogar o al cuidado de personas dependientes, sin recibir remuneración alguna, limitan notablemente la posibilidad de contar con ingresos propios, de buscar opciones en el mercado laboral, de participar plenamente en la política y la sociedad y, al mismo tiempo, las relega de la protección social indispensable para la satisfacción autónoma de sus necesidades (Organización de las Naciones Unidas Mujeres [ONU Mujeres], 2015; Campillo, 2000).

En cuanto a los roles establecidos para el género masculino se encontraron dos vertientes: la idea tradicional y algunas vías de desarrollo de nuevas maneras de vivir, representar y transformar a dicho género (se presentan ideas innovadoras para los hombres en la actualidad). En referencia a lo tradicional, a los hombres se les ubica de las siguientes maneras: 1) con el rol productivo, 2) con el uso del espacio público, 3) con el trabajo remunerado, 4) con poder y responsabilidad y 5) con la autoridad y la dominación. El rol productivo se relaciona en los cuentos al contrario de las mujeres: a los hombres se les plantea con la capacidad de desarrollarse en el ámbito público con el fin de producir bienes y servicios, que generan ingresos económicos y reconocimiento. Acerca del uso del espacio público, a los personajes masculinos se les encuentra en diversos lugares, diferencia que es considerable con respecto a los lugares que ocupan las mujeres, pues a ellas se les encuentra en el hogar, en la escuela y en el bosque. Esta cuestión da la idea de que las mujeres tienen el potencial para desempeñarse únicamente en los espacios privados y es un reto lograr entrar a un espacio en el que comúnmente no se les ve representadas (Páramo y Burbano, 2011).

En cuanto al poder que desempeñan en las historias, es diferente en comparación con el que tienen los personajes femeninos y se les brindan responsabilidades en relación con el papel que despliegan: si son padres se les otorga la responsabilidad de obtener sustento económico y trabajar fuera del hogar. Por último, en esta dimensión de análisis, se desempeña el papel de la autoridad y del ejercicio del poder, pues en algunas historias son los hombres quienes determinan lo que desarrollan las mujeres, toman el control de las situaciones o limitan el ejercicio de la libertad con sus acciones.

Sobre las propuestas innovadoras o diferentes que se establecen en los cuentos, se destacan otras posibilidades de desempeño para los hombres, se integra la idea de que ellos pueden no solamente ser partícipes sino tener el papel principal en cuentos en los que son cocineros, desempeñan sus habilidades de baile y otras profesiones u oficios que anteriormente eran estigmatizados para los varones. Estas situaciones abren las posibilidades para los niños de identificarse, aprender o soñar con maneras diferentes de entenderse, desempeñarse y vivir en el día a día. Es sabido que los estereotipos y los roles de género forman parte de nuestra forma de pensar y de actuar, además tienen una fuerte influencia en las decisiones que tomamos en los ámbitos profesional, personal, académico, entre otros. De ahí la importancia de cuestionarlos y de presentar referentes diversos, como en estos cuentos.

Un tercer objetivo de esta investigación se relacionó con el análisis de los estereotipos de género presentes en los cuentos. Los resultados parecen delinear una tendencia general a transmitir estos estereotipos: a las figuras femeninas, al ubicarlas en el espacio privado, se les considera como las que son sensitivas y tienen la capacidad de ser cuidadoras del hogar y de las personas; adicionalmente, se les posiciona en el rol tradicional de “amas de casa” con labores relativas a la maternidad y el cuidado, con estereotipos como la frivolidad, dependencia y superficialidad. La investigación también coincidió con otros hallazgos en los que, al menos en el caso de las mujeres, los estereotipos se presentan en función de la edad de los personajes. Así, las niñas son traviesas, amables, dependientes y soñadoras, y las mujeres adultas son mamás cariñosas, amables, consideradas, o las que regañan y castigan; por último, en la vejez se les relaciona con la ternura o con la maldad y la codicia. Por su parte, los personajes masculinos se corresponden con algunas ideas conferidas a diversos comportamientos bien aceptados, adjudicando diferentes ámbitos de realización y expresión para el género, como el público y el social, donde se les concibe como inteligentes, hábiles y capaces de resolver las situaciones diversas que enfrenten en las historias.

Sobre estos hallazgos, es importante resaltar que investigaciones previas (Uribe et al., 2008; Chaves, 2005) han destacado que este resultado se comparte desde varios sectores, como los cuentos, la publicidad, la música, y en el contexto educativo de diversas maneras: en el lenguaje que se utiliza, en el material didáctico, en las prácticas escolares, entre otras. Lo anterior permite suponer la relevancia de realizar este tipo de análisis, pues es un factor que tiene incidencia en múltiples aspectos de nuestra vida cotidiana. Las cuestiones de estereotipos de género encontradas en los cuentos son cuestionables en comparación con la actualidad, porque la sociedad se ha enfrentado a una serie de transformaciones en relación con los roles y estereotipos de género (por ejemplo, mayor presencia femenina en el ámbito público, en la participación laboral, en la educación, en la política, en la composición familiar, etc.). Sin embargo, aun cuando la muestra de cuentos corresponde a diversos años de impresión, pareciera que los papeles y atribuciones de los personajes suelen ser las mismas con el paso de los años. Como conclusión de esta dimensión de análisis, los estereotipos presentes en los cuentos analizados contribuyen a mantener las desigualdades y seguir avivándolas, además de fomentar la injusticia, y se destaca el abuso o mantenimiento del poder entre un género y otro.

## CONCLUSIONES

La aportación a construir la idea de la equidad de género desde edades tempranas tiene una vasta área de acción en los cuentos con los que se educa a las niñas y a los niños. Por ello, siendo el papel fundamental de la escuela los aprendizajes de niñas y niños, es primordial que se den a conocer figuras femeninas para que las mujeres, desde niñas, puedan sentirse identificadas y visualizarse como capaces de cumplir sus metas y aspiraciones sin importar su género (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2021).

De esta manera, plantear el sentido de actualización de la literatura infantil trasciende a las cuestiones cuantitativas, dirige a las acciones más allá de intentar igualar el número de presentaciones de los géneros en los cuentos y obliga a apuntar hacia un cambio más profundo en el sistema, para que se eliminen los modelos limitantes o contraproducentes de lo femenino y lo masculino. En otras palabras, se comprende que para realmente visibilizar a las niñas y las mujeres no basta con hacer alusión a ellas y superar una cantidad de menciones o apariciones en las historias, pues resulta necesario que se elimine la jerarquía masculino/femenino, que se valoren las aportaciones de las mujeres a la sociedad, que se perciba el papel que desempeñan y su valía.

Con la situación anterior se comprende que en el análisis de género en los cuentos importan tres aspectos, en cuanto a representación de los personajes: 1) la cantidad de veces en la que se menciona a uno u otro género; 2) la manera en la que se representan, cuestionando si corresponden con las asignaciones tradicionales que se han afianzado a través de los años por medio de las creencias compartidas, la cultura y la historia, y 3) su relación con otras cuestiones de género en la historia, como los roles y estereotipos de género.

En el contexto educativo los libros de texto ocupan un papel trascendental, pues además de enseñar sobre valores como la moral y la amistad también ayudan a la comprensión de los roles de los hombres y las mujeres en sociedad, por medio del refuerzo de ideas que ya están concedidas sobre lo que se considera apropiado para cada sexo (Sartelli, 2018). Esta cuestión destaca la relevancia que tienen los cuentos en la reproducción o el cuestionamiento de prácticas preestablecidas por medio de la cultura y se relacionan con el género.

El análisis realizado en esta investigación muestra la manera en que los cuentos son configurados en relación con la visibilización y consideración de mujeres y hombres en distintos escenarios. Lo indagado es importante porque es común que las niñas y niños se relacionen en el día a día con estos materiales y pueden aprender, consolidar o magnificar prácticas socioculturales que no promuevan el desarrollo con justicia entre las personas. Algunos autores ya advertían sobre la relación intrínseca entre la práctica pedagógica y la transmisión cultural, al considerarla “un dispositivo exclusivamente humano tanto para la reproducción como para la producción de la cultura” (Bernstein, 1993, p. 74). El cuento, como parte de las herramientas pedagógicas para promover el desarrollo de las niñas y los niños, se vuelve justamente un dispositivo de promoción de prácticas, debido a las representaciones de lo que se considera viable, deseado, normal o no aceptado entre personas; en tal sentido, lo caracterizado por los personajes, en conjunto con el discurso didáctico, puede favorecer la promoción de modelos que abonen a la configuración de creencias y actitudes sobre lo que es (in)correcto o (in)adecuado en sociedad para cada sexo.

De acuerdo con lo evidenciado, es posible sostener que los cuentos que forman parte de las bibliotecas escolares del nivel preescolar no suelen integrar o apoyar las aspiraciones de la Secretaría de Educación Pública en términos de erradicar prácticas que generan condiciones asimétricas entre las personas, como estereotipos de género, prácticas sexistas, la diferencia en el trato con base en el género, entre otras. De manera

específica, el análisis permite concluir que en los cuentos, aunque los personajes femeninos protagonistas son más frecuentes en apariciones, estas se encuentran cargadas con estereotipos de género que limitan la percepción de propuestas innovadoras o diversas. Además, en la mayoría de las obras los personajes responden a un sistema sexo/género que se basa en roles estereotipados y consideran que el papel de la mujer es el cuidado y servicio de las y los demás, el rol reproductivo y el trabajo no remunerado; en contraste, para el hombre se refuerza la idea de su rol productivo, trabajo remunerado y estatus privilegiado, influyente e importante en la sociedad.

Es trascendental destacar algunas áreas de oportunidad y vetas de investigación en cuanto a la utilización de los cuentos en la educación preescolar. En el primer caso, se considera importante: a) utilizar un lenguaje que visibilice a las niñas y niños por igual; b) evitar la transmisión tácita o explícita de estereotipos de género; c) evitar encasillar a hombres y mujeres en roles de género tradicionales; d) en caso de que se trabaje con cuentos tradicionales, será importante cuestionar, de manera crítica, lo que se está enseñando y, de acuerdo con su nivel educativo, enseñar a las niñas y los niños a debatir lo que tradicionalmente se ha determinado para cada género; e) dar alternativas para romper con la idea tradicional de género, dejar atrás la idea binaria de los géneros; f) visibilizar las deficiencias del sistema con base en una división binaria de los sexos; g) incluir el tema de las nuevas feminidades y masculinidades desde la edad preescolar para disminuir la reproducción de masculinidades de tipo hegemónico, relación de subordinación entre los géneros, machismos o micromachismos y violencia, entre muchas otras situaciones que encontramos en la sociedad. En términos de las necesidades de investigación se destaca: 1) indagar en la percepción que tienen las niñas y los niños al interactuar con estas historias desde sus voces, y 2) analizar la perspectiva que tienen las y los docentes al momento de seleccionar los materiales educativos.

### *Referencias*

- Bernstein, B. (1993). *La construcción social del discurso pedagógico*. Producciones y Divulgaciones Culturales y Científicas “El Griot”.
- Campillo, F. (2000). El trabajo doméstico no remunerado en la economía. *Nómadas*, (12), 98-115. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115263011.pdf>
- Castellanos, S. (2005). Reflexionando sobre la inequidad de género: aprendizaje en colaboración y escritura desde la experiencia. *Revista de Estudios Sociales*, (20), 45-68. <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n20/n20a04.pdf>

- Cervera Delgado, C., y Montoya Rodríguez, M. (2019). Imágenes de la masculinidad en dos cuentos de libros de español lecturas de primer grado de primaria. *El Cotidiano. Revista de la Realidad Mexicana Actual*, (216), 71-79.
- Chaves, A. (2005). Las relaciones de género en el contexto escolar. Un estudio de caso a nivel de educación preescolar en Costa Rica. *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, 5(1-2), 1-18. <https://doi.org/10.15517/dre.v5i1-2.6238>
- Contreras, J. (2011). El lugar de la experiencia. *Cuadernos de Pedagogía*, (417), 60-63. [https://www.researchgate.net/publication/335224252\\_El\\_lugar\\_de\\_la\\_experiencia](https://www.researchgate.net/publication/335224252_El_lugar_de_la_experiencia)
- Cuadrado, I. (2004). Valores y rasgos estereotípicos de género de mujeres líderes. *Psicothema*, 16(2), 270-275. <https://www.psicothema.com/pdf/1193.pdf>
- Damigella, D., y Licciardello, O. (2014). Stereotypes and prejudices at school: A study on primary school reading books. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 127, 209-213. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.242>
- Espinosa, Y., Gómez, D., y Ochoa, K. (2014). *Tejiendo de otro modo: feminismo, epistemología y apuestas descoloniales*. Universidad del Cauca.
- García-Prieto, I., y Arriazu-Muñoz, R. (2020). Estereotipos de género en educación infantil: un estudio de caso desde la perspectiva sociocultural. *Zero-a-Seis*, 22(41), 4-30. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n41p4>
- García-Retamero, R., y López-Zafra, E. (2006). Congruencia del rol de género y liderazgo: el papel de las atribuciones causales sobre el éxito y el fracaso. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(2), 245-257. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80538202.pdf>
- González, E., y Rodríguez, Y. (2020). Estereotipos de género en la infancia. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, (36), 125-138. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2020.36.08](https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.08)
- Herrera, M. (2006). *Estudios históricos sobre las mujeres en México*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Centro de Estudios de Género de la Facultad de Filosofía y Letras.
- INAMU [Instituto Nacional de las Mujeres] (2011). *¡Escuelas para el cambio! Igualdad y la equidad de género en la cultura escolar* (colec. Aprendo con igualdad y equidad, n. 10). Instituto Nacional de las Mujeres. <https://mep.go.cr/sites/default/files/media/escuelas-cambio-igualdad-equidad.pdf>
- INMUJERES [Instituto Nacional de las Mujeres] (2004). *El enfoque de género, una perspectiva necesaria en la reforma curricular de la educación inicial y preescolar*. [http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos\\_download/100606.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100606.pdf)
- INMUJERES (2007). *Glosario de género*. [http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos\\_download/100904.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100904.pdf)
- INMUJERES y SEP [Instituto Nacional de las Mujeres y Secretaría de Educación Pública] (2005). *El enfoque de género en la educación preescolar*. [http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos\\_download/100837.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100837.pdf)
- Jiménez Ortiz, M. L., y Gordo Contreras, A. (2014). El cuento infantil: facilitador del pensamiento desde una experiencia pedagógica. *Praxis y Saber*, 5(10), 151-170. <http://www.scielo.org/co/pdf/prasa/v5n10/v5n10a09.pdf>

- López, A. (2014). *Coeducación y estereotipos de género en la literatura infantil*. Universidad de La Rioja, Facultad de Educación.
- Márquez, P. (2017). Estereotipos de género en cuentos infantiles tradicionales. En M. Cabrera y J. A. López (eds.), *IX Congreso Virtual sobre Historia de las Mujeres (15 al 31 de octubre de 2017)* (pp. 461-490). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6202351>
- Millán, M. (2014). *Más allá del feminismo; caminos para andar*. Red de Feminismos Descoloniales.
- ONU Mujeres [Organización de las Naciones Unidas Mujeres] (2015). *La igualdad de género*. <https://lac.unwomen.org/sites/default/files/Field%20Office%20Americas/Documentos/Publicaciones/foll%20igualdadG%208pp%20web%20ok2.pdf>
- Páramo, P., y Burbano Arroyo, A. M. (2011). Género y espacialidad: análisis de factores que condicionan la equidad en el espacio público urbano. *Universitas Psychologica*, 10(1), 61-70. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/700/781>
- Pla Julián, I., Donat, A. A., y Bernabeu Díaz, I. (2013). Estereotipos y prejuicios de género: factores determinantes en salud mental. *Norte de Salud Mental*, 11(46), 20-28. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4694952.pdf>
- Santiago, R. (2016). El potencial del podcast como recurso didáctico para el desarrollo de destrezas orales de segundas lenguas con dispositivos móviles. *Porta Linguarum*, (monográfico I), 61-72. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/54089>
- Santibáñez Velilla, J., Santiago Campiión, R., Pérez Merino, C., Sáenz de Jubera Ocón, M., y Tejada Sánchez, S. (2016). Competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital en la enseñanza no universitaria: necesidades y carencias. *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(3), 127-139. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.15.3.127>
- Sartelli, S. (2018). Los roles de género en cuentos infantiles: perspectivas no tradicionales. *Derecho y Ciencias Sociales*, (18), 119-218. <https://doi.org/10.24215/18522971e032>
- Simons, G. F., y Weissman, G. D. (1990). *Men & women: Partners at work*. Crisp.
- Trueba García, M. (2017). *Equidad de género. Diferencias sexuales en la educación* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Pedagógica Nacional. <http://rixplora.upn.mx/jspui/handle/RIUPN/152661>
- UNICEF [Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia] (2021). *Derechos de las niñas para un futuro en igualdad: renovando compromisos en América Latina y el Caribe*. [https://www.unicef.org/lac/media/29451/file/Derechos\\_de\\_las\\_Nin%CC%83as\\_-\\_Informe\\_Completo\\_versi%C3%B3n\\_web.pdf](https://www.unicef.org/lac/media/29451/file/Derechos_de_las_Nin%CC%83as_-_Informe_Completo_versi%C3%B3n_web.pdf)
- Uribe, R., Manzur, E., Hidalgo, P., y Fernández, R. (2008). Estereotipos de género en la publicidad: un análisis de contenido de las revistas chilenas. *Academia. Revista Latinoamericana de Administración*, (41), 1-18. <https://www.redalyc.org/pdf/716/71611842003.pdf>
- Vásquez, A. (2017). Estereotipos de género en los libros de texto gratuitos. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 3(2), 877-884. <https://doi.org/10.33010/recie.v3i2.417>
- Zamudio Sánchez, F. J., Ayala Carrillo, M. R., y Arana Ovalle, R. I. (2014). Mujeres y hombres: desigualdades de género en el contexto mexicano. *Estudios Sociales*, 22(44), 249-279. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41731685010>

DISRUPCIONES EDUCATIVAS  
GENERADAS POR LA TRANSMISIÓN  
DEL VIRUS SARS-CoV-2 DESDE LAS  
VOCES DE NIÑAS Y NIÑOS DE PRIMARIA

CYNTHIA PÉREZ GÁLVEZ  
MARCOS JACOBO ESTRADA RUIZ

INTRODUCCIÓN

La pandemia por COVID-19 trastocó las dinámicas de los individuos en los distintos ámbitos de sus vidas. En el campo educativo las actividades cotidianas escolares fueron interrumpidas debido al cierre masivo de los centros escolares; estudiantes, profesores y directivos de todos los niveles educativos fueron confinados en sus casas y distanciados de la escuela como espacio físico de interacción cara a cara.

En este sentido se entiende que la transmisión del virus SARS-CoV-2 mantuvo un carácter disruptivo debido a todas las transformaciones ocasionadas en el campo de la educación, provocando cambios repentinos y radicales no solo en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, sino en las conductas y comportamientos de las y los agentes educativos y en los escenarios escolares. Analizándolo desde la óptica de Giddens (1996), se considera que los riesgos de eventos como estos implican la disrupción de las rutinas escolares de los sujetos en sus contextos cotidianos, consideradas hasta entonces normales y predecibles, y de las cuales son partícipes todos los integrantes de la comunidad educativa.

No obstante, esta irrupción inesperada de lo considerado normal o cotidiano dependió de la forma en que se hicieron visibles estas disrupciones en las distintas realidades educativas de los estudiantes; estos impactos no se dieron de manera uniforme sino diferenciada, en distintos ritmos, escalas e intensidades (Herrera y Rico, 2014). Para enfatizar, en educación básica se buscaron alternativas para continuar con las actividades escolares, como el programa de educación a distancia Aprende en Casa, transmitido por televisión, radio y algunas plataformas virtuales. Sin embargo, no todas las instituciones se apegaron a estas iniciativas, algunas utilizaron estrategias distintas que partieron del uso de recursos tecnológicos desde casa.

Estas transformaciones presentaron un gran reto en la educación a distancia en confinamiento; así, en este trabajo nos interesó analizar los modos en que se expresaron las disrupciones por COVID-19 en las dinámicas escolares durante la etapa de confinamiento, desde las voces de niñas y niños en la educación básica.

### **Antecedentes investigativos y de políticas educativas**

La transmisión del virus SARS-CoV-2 en el mundo dio paso a grandes debates académicos sobre el tema educación y pandemia, investigaciones que empezaron a mostrar algunos de los impactos de esta en el ámbito educativo. Para la construcción de este apartado se revisaron estudios afines a los intereses de esta investigación, con la finalidad de mostrar algunos antecedentes investigativos que nos ayudaran a problematizar y comprender mejor nuestros propios resultados.

### **Escuela virtual: el papel de las TIC en el confinamiento**

Las investigaciones que se presentan en esta parte permiten identificar el papel que tienen las tecnologías de la información y las comunicaciones –TIC– como medio de interacción en la educación a distancia. La investigación de Trejo (2020) indaga sobre las tecnologías como herramientas de enseñanza-aprendizaje a lo largo de la historia en México. Menciona a la televisión como uno de los aparatos tecnológicos que, conforme al paso de los años, transformó su perspectiva y su uso a pasos pequeños, puesto que, anteriormente, se consideraba un riesgo para el desarrollo de la infancia estar frente al televisor. Ahora bien, aunque la programación se centra en el ocio y en el entretenimiento, al paso de los años se convirtió en un medio educativo, con el objetivo de adquirir y construir aprendizajes desde casa.

Cabe mencionar que la investigación de Trejo (2020) se apoyó en la educación en línea a partir de la llegada del Internet y sus plataformas digitales, sin embargo, no basta con la llegada de las TIC a la educación, falta hablar de su acceso y cobertura, hecho que implica la llamada “brecha digital”, acontecimiento por el cual los programas de educación en línea no han tenido gran éxito. Lloyd (2020) menciona que “el término brecha digital fue acuñado por el Departamento de Comercio de Estados Unidos, en los años noventa, para referirse a la desigualdad en el acceso a las TIC” (p. 115). Dicho concepto engloba características desiguales, por mencionar algunas: género, ubicación geográfica, clase social, etnia, institución de pertenencia; en conjunto influyen en todos los niveles educativos e impiden a los estudiantes incluirse a la educación a distancia por la COVID-19.

Por su parte, Duce (2021) hace una revisión de los perfiles de estudiantes y profesores, así como de las principales dificultades que han enfrentado ante la transición de lo presencial a lo virtual de manera adaptativa. Primeramente, se identifican las siguientes problemáticas: distracción de los estudiantes al situarse detrás de la pantalla, información falsa o certera que se encuentra en la red, gestión del tiempo. En segundo instante, se mencionan dos perfiles en los que se sitúan los estudiantes y los profesores, el primero, nativo digital quien ha estado en contacto con las tecnologías desde su nacimiento (nacieron después del 2000); segundo, emigrante digital quien tiene que adaptarse a las inclusiones de las tecnologías (tienen una edad de entre los 25 y 65 años).

Ahora bien, se reconoce el papel de las tecnologías en la etapa de confinamiento para la reconfiguración de la educación tras la COVID-19. Así, las investigaciones revisadas permiten visualizar vacíos sobre los alcances, las limitaciones y los usos que se muestran como áreas de oportunidad y obstáculos en la etapa de confinamiento, por lo que es importante identificar las transformaciones en las prácticas educativas a raíz del fenómeno.

### **Iniciativas educativas para la inclusión de las tecnologías en pre-pandemia**

Las autoridades educativas pre-pandemia trazaron el camino hacia la inserción de las tecnologías en educación básica, bajo la implementación de programas que les permitieran a los estudiantes construir conocimiento y desarrollar habilidades para

permanecer en el nuevo mundo de las tecnologías. Se mencionan tres iniciativas que surgieron en las administraciones pasadas a partir del año 2000, consecutivamente: Enciclomedia,<sup>1</sup> Programa Habilidades Digitales<sup>2</sup> y Programa de Inclusión y Alfabetización Digital.<sup>3</sup>

Estas iniciativas pudieron servir como respaldo para sobrellevar tal evento como la pandemia por COVID-19. No obstante, sus aspectos administrativos, pedagógicos y de financiamiento no fueron lo suficientemente pertinentes, por lo que no hubo continuidad en la educación en México. Es decir, al no cumplirse los objetivos establecidos, la población no se encontraba preparada para la emergencia, el distanciamiento social y el confinamiento.

A partir de estas investigaciones se comienza a visualizar el impacto de las TIC en la educación a distancia en la etapa de confinamiento, por lo que se encuentra un vacío que exige considerar el contexto histórico de las tecnologías en la educación básica en México, así como visualizar de qué manera las políticas educativas implementadas previas al confinamiento del año 2020 trazaron el camino para el tipo de respuesta que se dio durante la pandemia por COVID-19.

### **Iniciativas para amortiguar las disrupciones educativas en confinamiento**

Las respuestas para la continuidad educativa durante el distanciamiento social y para evitar la transmisión del virus SARS-CoV-2 en las escuelas estuvieron condicionadas por los avances o insuficiencias de los programas citados anteriormente. Las autoridades educativas implementaron el programa Aprende en Casa, transmitido por televisión, radio e Internet. Esta estrategia implicó un gran reto en el ámbito educativo por la poca disposición a la virtualidad, pues anteriormente la lógica de funcionamiento estaba centrada en la educación presencial y escolarizada. Cabe mencionar que esta iniciativa sufrió cambios durante su implementación para tener mayor alcance a la población y lograr mejores resultados.

---

<sup>1</sup> Intentó contribuir a la mejora de la calidad educativa, bajo la experimentación e interacción de los contenidos escolares a través del uso de recursos tecnológicos en el aula (SEP, 2006).

<sup>2</sup> Tuvo como objetivo mejorar los aprendizajes de los estudiantes mediante el acceso a aulas telemáticas, espacios dotados de recursos tecnológicos (SEP, 2009).

<sup>3</sup> Consistió en proporcionar tabletas electrónicas para usos escolares en tres estados del país (México digital, 2014).

Por otra parte se desarrolló el Programa Conectividad en Sitios Públicos, el cual tuvo como objetivo “impulsar el acceso y uso de Internet en todo el país y dotar a todos los mexicanos de las mismas oportunidades para mejorar sus habilidades y capacidades para la educación y la productividad en el entorno laboral” (DOF, 2021). Este programa pretendía brindar conexión a la población que enfrentó el confinamiento pese a sus condiciones de marginación, sobre todo porque el alcance a estos recursos tecnológicos es mínimo tanto en los centros educativos como en los hogares.

### **Una mirada teórica desde la sociología del riesgo**

En este apartado se identificaron algunos elementos que conforman la “Teoría social del riesgo” a partir de autores que enarbolaron esta perspectiva como Ulrich Beck, Niklas Luhmann y Anthony Giddens, así como el “Modelo de gestión del riesgo de desastre”, por Lizardo Narváez, Allan Lavell y Gustavo Pérez. Estos elementos sirvieron como herramientas para interpretar las experiencias de los participantes y comprender el fenómeno educativo.

### **Disrupciones sociales y educativas**

Una de las características presentes en la teoría social del riesgo y vinculada con la pandemia es la interrupción inesperada y trágica del orden social; ante cualquier cambio en las estructuras sociales en donde las instituciones, los grupos y los individuos estallan con una nueva realidad que les exigen la gestión, la adaptación y la reproducción de un nuevo marco social; en este sentido se considera disrupción social (Beck, 1998).

A los individuos, comportase como lo esperan los grupos de referencia tal como lo han socializado y reproducido, en este caso en el ámbito educativo, les permite desarrollar ciertos patrones de comportamiento, rutinas, respuestas predecibles en los distintos escenarios y estructuras ya establecidas que mantienen una funcionalidad en la escuela, de tal manera que, al haber afectaciones por los riesgos de la pandemia por COVID-19, se realizó una reconfiguración hacia una nueva cotidianeidad (Luhmann, 1992).

Las rupturas se dan de manera imprevista y sorpresiva en las cotidianidades de los sujetos, así, Beck (1998) afirma que las sociedades se encuentran organizadas en grupos de apariencia estable, pero que pueden romperse con facilidad y cobrar relaciones más allá de lo preestablecido normal y tradicionalmente. Es aquí y en relación

con la etapa de confinamiento que los sujetos han puesto a prueba sus conocimientos, prácticas, conductas con las que enfrentan los fenómenos de la realidad, las cuales son modificadas a la luz de este tipo de circunstancias.

Siguiendo a Giddens (1996), podemos decir que los riesgos de la pandemia por COVID-19 implican una disrupción en las rutinas escolares que ejercen los sujetos en sus contextos cotidianos, antes considerados normales y predecibles en los rituales educativos de los cuales son partícipes todos los integrantes de la comunidad educativa (estudiantes, docentes y familiares).

Bajo esta idea de disrupción planteada en la sociedad del riesgo por Beck (1998) y Luhmann (1992), se permite entender de qué manera la realidad cotidiana se rompe a tal grado de exigir nuevas decisiones, espacios, escenarios por parte de las sociedades para configurar una nueva normalidad. Dichas exigencias traen consigo una perturbación del orden social, la cual se encuentra acompañada de incertidumbres, miedos e inseguridades que rebasan los riesgos tolerables por las sociedades y por los individuos, en los que se identifican objetivos prioritarios, los cuales son, entre otros, sobrevivir a la tragedia y sobrellevarla pese a los cambios en todos sus ámbitos.

### **Individualización: pérdida de la totalidad**

Referente al tema de la individualidad al considerar las causas, las afectaciones, la magnitud de los daños y la probabilidad de que estos ocurran, Luhmann (1992) menciona un ejemplo referente a la subestimación de los riesgos por parte de los individuos cuando se encuentran en un estado de situaciones desconocidas y sus posibles daños. Lo anterior ha llevado a cuestionar de qué manera y por qué medio se puede elevar la conciencia de los riesgos en las personas.

Por su parte, los riesgos se ven distinguidos y caracterizados bajo la propuesta que plantea Luhmann (1992), según la cual los individuos juzgarán la toma de decisiones en el presente, posiblemente no de forma unánime pero sí en el sentido de visualizar el futuro y considerar las posibles consecuencias de las acciones realizadas.

Respecto a la misma idea, Giddens (1996) desarrolla el concepto del sí-mismo como una nueva forma de identidad que es moldeada por las instituciones de la modernidad, no obstante, esta no se percibe como un papel meramente pasivo, puesto que “en la constitución de sus autoidentidades, independientemente de sus contextos específicos de acción, los individuos aportan y promueven influencias sociales que

son globales en sus consecuencias e implicaciones” (Giddens, 1996, p. 34). Los sujetos establecen un proceso de reflexividad del sí-mismo el cual se encuentra ligado y construido en el actual escenario de la modernidad, mismo que requiere de una autoconciencia de la vida individual de las personas.

El anterior concepto que plantea el autor se vincula con lo que él mismo denomina “seguridad ontológica”, como la confianza puesta en la identidad propia, ajena y de objetos, que significa sobre las angustias relacionadas con los riesgos posibles en la cotidianidad a la que pertenecen y que mucho tienen que ver con la modernidad y sus implicaciones. Además, esta seguridad ontológica se plantea como un proceso de adaptación a las nuevas realidades que surgen de eventos marcados por el riesgo, los cuales modifican la organización de las sociedades que impactan de modo tanto externo como interno en la vida de los individuos (Giddens, 1996).

### **Amenazas y vulnerabilidades**

A partir de las ideas anteriores se retoman dos aspectos para la gestión de riesgos. El primero sobre la probabilidad de que ocurra un evento que impacte en las sociedades (Narváz et al., 2009), este se relaciona con las posibles amenazas que estallan en una catástrofe y la potencialidad de causar daños en la vida de las personas, como las muertes, así como afecciones en la estructura y la estabilidad de las sociedades.

Estas amenazas se clasifican en tres tipos: naturales, tecnológicas y antropogénicas. La pandemia por COVID-19 podría enmarcarse en las amenazas naturales porque “forma parte de una dinámica [...] cambiante de este planeta y de su atmosfera, de la cual los seres humanos no pueden incidir en su ocurrencia o magnitud” (Narváz et al., 2009, p. 12). Estas se vinculan también con las dinámicas de los individuos, es decir, pueden ser también consideradas antropogénicas, contribuir en las pérdidas y los daños en las sociedades, y en el ámbito educativo impactan en las rutinas y las prácticas escolares.

El segundo aspecto permite ver la magnitud de los riesgos ocasionados por un desastre; la vulnerabilidad se entiende como “la predisposición de los seres humanos, sus medios de vida y mecanismos de soporte a sufrir daños y pérdidas frente a la ocurrencia de eventos físicos potencialmente peligrosos” (Narváz et al., 2009, p. 18). A partir de esta idea la pandemia no puede entenderse solo como evento natural, pues afecta a las poblaciones altamente vulnerables al obstaculizar el seguimiento de la educación (Audefroy, 2007).

La probabilidad de daños y pérdidas futuras asociadas con el evento dañino y perjudicial impacta de manera distinta a ciertos grupos de personas. En el ámbito educativo se distinguen algunos escenarios vulnerables entrelazados con sectores de la población que enfrentan mayores dificultades para el acceso a la educación y el uso de los recursos tecnológicos, y la comprensión de los contenidos de las clases.

### *Vulnerabilidad tecnológica*

En las sociedades modernas el avance tecnológico ha transformado la vida cotidiana de los individuos, al ser percibido como área de oportunidad que se contrasta con las exigencias actuales. Según García (2017) y Toudert (2014, 2019), las limitaciones a los recursos tecnológicos conforman la brecha digital al frenar el alcance a estos medios.

La alfabetización digital se convierte en una herramienta para disminuir la brecha digital, pues, como plantea García (2017), su concepto se relaciona en torno a las habilidades, capacidades y aptitudes que se desarrollan para solucionar problemas que se encuentran dentro de los escenarios tecnológicos. Guillén-Rascón et al. (2016) clasifican cinco dimensiones de la alfabetización digital:

- Instrumental: referente a los conocimientos y a los usos adecuados tanto del *hardware* como del *software*.
- Cognitiva-intelectual: correspondiente a las habilidades para la búsqueda, la selección, el análisis y la interpretación de la información que se comparte en los escenarios tecnológicos.
- Socio-comunicacional: enfatiza la comunicación de los individuos mediante el intercambio de información transformada en iconos, audio, imágenes y videos.
- Axiológica: referente a uso de la información que se intercambia en los escenarios tecnológicos desde la responsabilidad, el respeto, la integridad, etc.
- Emocional: correspondiente a la expresión de emociones y sentimientos en estos escenarios.

Esta clasificación nos permitirá analizar y valorar la manera en que la alfabetización digital se ha relacionado con el tipo de brecha digital que ha enfrentado la población con la que hemos trabajado en este estudio.

## APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

De acuerdo con los intereses de esta investigación, convino situarse en un enfoque que permitió profundizar en el fenómeno de las disrupciones educativas en pandemia ocasionada por la COVID-19; primero, para comprender de qué manera se generaron o impactaron estas en lo educativo; segundo, para dirigirse hacia un método que permitiera la flexibilidad en dicho contexto, el análisis y la interpretación del mismo; tercero, para mostrar resultados que vinculen la teoría y la experiencia empírica (Vasilachis, 2006).

Lo anterior requirió de un método para guiar la investigación, en este caso desde el estudio etnográfico. Por tanto, la etnografía que interesó en esta investigación se establece en espacios que van más allá de los tradicionales del método, considerando ahora la etnografía digital desde las ideas de Pink et al. (2019) y la etnografía virtual según Hine (2004). Ambas posturas coinciden respecto a que la realidad educativa a estudiar se establece en la virtualidad, los acontecimientos, las situaciones, las vivencias que engloban al sujeto se encuentran presentes en estos escenarios. Las personas comparten y significan a través de sus redes sociales o plataformas digitales, e intercambian constantemente información a través de estos medios.

### **Características de la población**

Los participantes de esta investigación se describen tras la aproximación a dos poblaciones que compartieron particularidades como la edad, el grado y el nivel educativo. La primera se conformó por niñas y niños de entre 10 y 11 años de edad que cursaban el 5° grado de primaria en un colegio del sector privado, se incluyó tanto a la profesora encargada del grupo como a madres y padres de familia.

La segunda población se conformó por niñas y niños de entre 9 y 11 años que cursaban 4°, 5° y 6° grados de primaria en distintas escuelas públicas; se contempló a madres y padres de familia y a algunos docentes con los que se pudo tener comunicación. No obstante, la reconfiguración educativa de estos participantes se estableció en escenarios virtuales distintos; en seguida se muestran.

La intención de esta investigación no fue realizar una comparativa entre el sector público y el privado, sino analizar la información obtenida de ambos para comprender las distintas realidades que experimentaron los participantes en la etapa de confinamiento por la COVID-19. Asimismo sirvió para tematizar y dar cuenta de cómo se usaron y presentaron los escenarios virtuales para la continuidad educativa.

*Escenarios virtuales*

Los participantes se encontraban en escenarios virtuales; desde lo que mencionan Taylor y Bogdan (2000), podemos entenderlos bajo ciertas características, en particular desde una concepción convencional o histórica: “el escenario ideal para la investigación es aquel en el cual el observador obtiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos” (p. 36). Las plataformas y aplicaciones virtuales a las cuales recurrimos fueron las siguientes:

- WhatsApp: aplicación de mensajería gratuita, considerada como una de las aplicaciones más utilizadas por su fácil acceso y uso (WhatsApp LLC, 2010).
- Teams: centro de trabajo que ofrece herramientas indispensables para las clases virtuales como conversaciones de chat y subprocesos, reuniones, videoconferencias, llamadas, organización de tareas, entre otras (Microsoft Corporation, 2016).
- Academic Manager: aplicación utilizada por instituciones educativas, con la finalidad de organizar los contenidos de las clases virtuales (BIT Technologies, 2017).
- TikTok: comunidad global de videos cortos, creados y editados por los usuarios para después compartirlos de manera fácil e instantánea con amigos, utilizando filtros especiales, *stickers* animados, sonidos, canciones (TikTok Pte. Ltd., 2015).

**Técnicas e instrumentos para la recolección de datos**

Las técnicas e instrumentos de investigación fueron seleccionados a partir de sus particularidades y diseñadas de acuerdo con los objetivos de este trabajo. Se diseñaron cuestionarios sociodemográficos<sup>4</sup> aplicados a las y los estudiantes de cuarto, quinto y sexto de primaria; también se aplicaron entrevistas semiestructuradas realizadas a niñas y niños, familiares y docentes, y observación participante desarrollada en los escenarios virtuales. El proceso de recolección de datos se adaptó a los entornos virtuales bajo el uso de las TIC en el periodo de marzo a junio del 2021 y se registraron a partir de claves asignadas a los participantes.

---

<sup>4</sup> La intención de este instrumento permitió identificar las condiciones de los participantes desde su núcleo familiar y su relación con las exigencias educativas del confinamiento. Sin embargo, por cuestiones de espacio, en este capítulo no se abordan los aspectos del hogar y la familia.

### *Entrevista semiestructurada*

La entrevista es un instrumento de recolección de información cualitativa, a partir de las perspectivas de Hernández et al. (2014), Álvarez (2003), Behar (2008) y Monje (2011), la comprendemos como una conversación entre el entrevistador y el entrevistado con base en algunos cuestionamientos, proporciona de manera flexible datos sobre sí mismos, describe sus experiencias, opiniones, pensamientos e ideas; en conjunto se construyen significados respecto a un tema en específico.

Se entiende que la entrevista requiere de una serie de preguntas para la obtención de respuestas sobre un tema específico que profundiza aspectos particulares de quienes participan. A partir de los intereses de este estudio, se optó por una entrevista semiestructurada, basada en una guía de preguntas con la libertad de agregar otros cuestionamientos que permitan precisar información (Hernández et al., 2014), lo que, en nuestro caso, permitió anexar preguntas en el momento para profundizar y precisar algunas descripciones que compartió la población. Se realizó de manera tradicional y adaptada a las TIC, a partir de una grabación.

### *Observación participante*

De acuerdo con Behar (2008), Álvarez (2003) y Hernández et al. (2014), la observación es una técnica de recolección de información que permite la descripción sistemática de conductas, prácticas o hechos que toman lugar en las relaciones de los sujetos. La relación que se establece entre el investigador y los participantes depende de los objetivos de la investigación y de los datos que se pretende captar bajo esta técnica. La observación participante permite que el investigador se involucre directamente con el grupo de estudio, puede ser de manera total o bien en el periodo en el que se desarrolle el trabajo de campo; asimismo, asumirse observador como participante, participante como observador y participante completo. A lo largo de esta etapa el observador utiliza un diario de campo, en otras palabras, un cuaderno en el que se describen los acontecimientos presentes en el transcurso de la investigación (Monje, 2011). La técnica de observación participante se realizó en escenarios virtuales, en los cuales la población compartió y significó su experiencia educativa bajo estas modalidades virtuales. Finalmente, se aclara que la observación fue condicionada por las características y herramientas de cada una de las plataformas digitales.

## ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado se presentan los hallazgos a partir de algunas categorías que fueron construidas durante el trabajo de campo en diferentes momentos o etapas. Realizamos una interpretación de los datos empíricos obtenidos, por lo que estas categorías fueron construidas y reconstruidas después de la interpretación. Finalmente hicimos un contraste con la teoría para comprender el fenómeno y mostrar los hallazgos.<sup>5</sup>

### Perspectivas sobre la pandemia

Con base en lo encontrado se identificó una perturbación en los ambientes escolares como consecuencia de la transmisión del virus SARS-CoV-2. La cualidad disruptiva de tal evento llevó a niñas y niños a abordar el tema de la pandemia y a hacer frente a tal situación; esto a partir de que los riesgos consiguientes rebasaron los límites tolerables de la normalidad, según lo planteado por Luhmann (1992).

Los participantes reflexionaron sobre el origen del fenómeno, la mayoría coincidió en que la pandemia surgió en China a finales del año 2019; sin embargo, esta no fue la única percepción. En la Tabla 1 se presentan algunos testimonios diferenciados.

**Tabla 1**  
Testimonios de entrevistas 1

---

“...fue gracias a una sopa de murciélago y la guerra de China contra Estados Unidos” (PNN05)

---

“...lo que sé es que un chino comió un murciélago que tenía como rabia” (PNN13)

---

“...es un virus que está rotando en el aire que es una enfermedad como lo gripa, pero más fuerte” (PNN20)

---

*Fuente:* Elaboración propia con base en testimonios de participantes del estudio.

Estas expresiones fueron reconstruidas por los participantes durante el constante intercambio de información con los demás en escenarios presenciales y virtuales, comprendiendo el origen de la pandemia desde una postura distorsionada de la realidad en que vivían. En relación con esto, Duce (2021) menciona que la perturbación de los eventos desastrosos trae consigo noticias falsas, ambigüedad y contradicciones

---

<sup>5</sup> Los aspectos familiares que se trabajaron en esta investigación se encuentran en el trabajo: “Condiciones desiguales en el hogar en pandemia, seguimiento de la educación a distancia desde la voz de niñas y niños”, mismo que enfatiza los aspectos sociales, económicos, culturales y educativos de las familias a las que pertenecen los participantes (Pérez, 2020).

en la información que se emite a diario por los distintos medios de comunicación, situación que se hizo visible en nuestros datos.

También la información recabada refleja la cuestión de los riesgos asociados a la enfermedad y a la latencia del contagio entre las personas, por lo que se hicieron presentes algunos testimonios de los participantes en los que lograron identificar de qué manera se manifestaron dichos riesgos por la COVID-19 (ver Tabla 2).

**Tabla 2**  
Testimonios de entrevistas 2

---

“...mucha gente que tiene problema de diabetes, problemas de respiración, se van a morir porque no están fuertes” (PNN14)

---

“...ha afectado a muchas personas, la verdad no sé cómo expresarlo, la pandemia estuviera como destruyendo cosas, como por ejemplo familias, cosas así, no ha sido tan buena para algunas personas, para otras nos hizo querer la vida” (PNN09)

---

“...yo lo que sé de la pandemia es que se ha llevado a millones de familias” (PNN10)

---

*Fuente:* Elaboración propia con base en testimonios de participantes del estudio.

A partir estos testimonios se destaca uno de los elementos de la sociología del riesgo que es la distinción y la caracterización de los riesgos desde la individualidad, como lo plantea Luhmann (1992). Esta concepción de la teoría permitió comprender que los participantes lograron identificar y distinguir las características del virus (peligroso, contagioso y mortal) pese al miedo y a la incertidumbre propia a experimentar la enfermedad por COVID-19.

Las implicaciones del fenómeno en la vida personal y cotidiana llevaron a los participantes a experimentar una serie de emociones como respuesta a lo que acontecía en su exterior; así lo mencionaron: “En estos últimos meses [...] estoy un poco insegura porque no sé si a mis familiares ya les tocó lo del COVID y aún no les han puesto las vacunas” (PNN06); “muy nervioso, porque como, a veces, unos tíos después de tener eso se nos puede pegar a todos nosotros” (PNN15). Nuevamente se identifica la reacción individual de la infancia a partir del abordaje que ellos hicieron sobre el fenómeno, con base en lo que menciona Luhmann (1992).

Debido a estas angustias, los participantes se vieron envueltos en conocimiento e información sobre los cuidados que deben de tener para prevenir contagios y futuras pérdidas, entre ellos mencionan los siguientes: no salir de casa, usar cubrebocas y caretas, utilizar gel antibacterial, lavarse las manos, mantener sana distancia, optar

por la escuela en línea, considerar el cierre de lugares públicos, comunicarse por Internet, e incluso, si se llega a tener los síntomas de la enfermedad, resguardarse durante 15 días en casa.

Estas acciones se percibieron como actos de responsabilidad por parte de los participantes, puesto que, al verse afectados sus espacios y sus prácticas cotidianas, fueron ellos mismos quienes comenzaron a hacer frente a tal situación, lo que nos permitió ver desplegada la idea de “seguridad ontológica” propuesta por Giddens (1996); es decir, esa autoconfianza, adaptación y manejo de los riesgos para continuar con sus procesos de vida pese a las complicaciones emergentes.

### **Obstáculos para la formación**

El cambio repentino de la modalidad ocasionó obstáculos que niñas y niños no estaban preparados para afrontar. Según los planteamientos de Luhmann (1992), significa que los riesgos no se perciben en primer momento en situaciones aún no experimentadas por los participantes; es decir, en un inicio solo contemplaron aquellos relacionados con la salud y, al irse reconfigurando la realidad en que vivían, descubrieron otros que fueron subestimados en un inicio.

En particular, se identificó el fallo del servicio de Internet que ocasionó dificultades en el manejo de los dispositivos tecnológicos, interrumpiendo y ocasionando la falta de comprensión de los temas y las indicaciones en clase, por ejemplo, comentaron: “A mí se me va el internet, luego no me puedo conectar o cosas así, y, este, me puedo perder de alguna palabra que me dijo la maestra, de alguna página, o así” (PNN05); obstáculo que dependió directamente de los participantes y del acceso o limitaciones de los recursos tecnológicos.

Por su parte, la pérdida de interacción cara a cara dificultó los procesos educativos en confinamiento. Uno de los participantes mencionó: “No aprendes lo mismo que en las clases presenciales, la maestra no está para si tengo una pregunta me apoye” (PNN07). La interacción tecno-mediada impidió comunicarse de manera fluida debido a la dependencia en los recursos tecnológicos, por lo tanto, se considera que la escuela física no podrá ser remplazada por la escuela a distancia, esto se debe a que la didáctica no se reduce a los recursos tecnológicos, ni mucho menos al uso del Internet (Trejo, 2020).

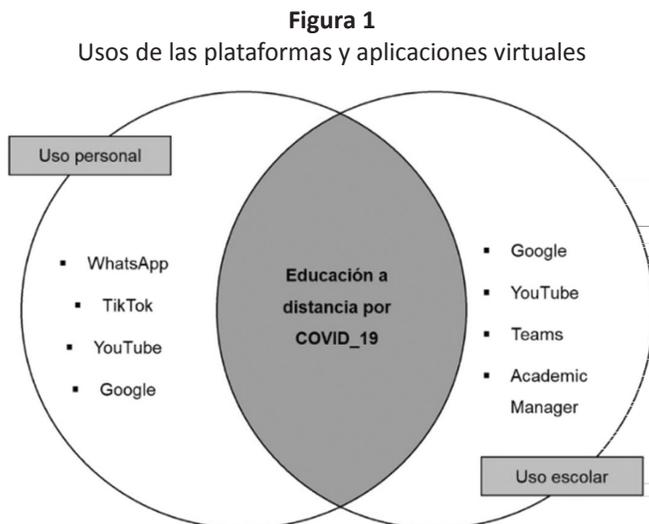
Finalmente, los participantes identificaron que realizar actividades de manera individual y dejar a un lado ejercicios que impliquen el acompañamiento con otros

estudiantes se convertía en obstáculo; uno de ellos compartió lo siguiente: “Ahora ya casi no se hacen trabajos en equipo, como estamos en clases virtuales es muy complicado hacer trabajos en equipo” (PNN08). Esto significa que la dinámica escolar en la virtualidad limitó la comunicación directa y fácil entre todos. A partir de este testimonio el participante reconoce que las interacciones cara a cara son el mejor medio para comunicarse entre los individuos y dar una mayor funcionalidad de los espacios sociales a los que pertenecen.

## Desarrollo de habilidades para el uso de las plataformas virtuales

El uso que la infancia le había otorgado a las plataformas y a las aplicaciones virtuales antes de la pandemia se relacionaba con sus gustos e intereses, además de sus alcances y limitaciones a estos espacios. A partir de algunas investigaciones e iniciativas de inclusión a las TIC en educación básica, se da cuenta del poco acceso y uso de los recursos tecnológicos para actividades escolares y de formación.

Ahora bien, la implementación de la escuela a distancia en etapa de confinamiento modificó las dinámicas escolares, y las actividades por desarrollar implicaron el uso de dispositivos y plataformas tecnológicas que requerían de conocimiento y habilidades tecnológicas. En la Figura 1 se presentan los usos otorgados por parte de los participantes, los cuales no son solo con fines de entretenimiento y diversión.



Fuente: Elaboración propia.

Para analizar esta ilustración se identificaron los escenarios que contribuyeron en la introducción de la infancia en el mundo digital desde el uso personal, y, a su vez, las plataformas educativas y de formación. A partir de los testimonios se identificaron algunas de las cinco dimensiones sobre la alfabetización digital clasificadas por Guillén-Rascón et al. (2016).

### **Uso personal**

Uno de los participantes mencionó lo siguiente: “Yo utilizo el Internet para jugar y yo llamo a un ser querido por medio del internet [WhatsApp]” (PNN13). A partir de este testimonio se identificó la dimensión socio-comunicacional, puesto que algunas de las funciones del Internet fueron precisamente el entretenimiento y la comunicación con amigos y compañeros que se encontraban a distancia, esta última idea se apoya de la aplicación de mensajería WhatsApp.

El segundo compartió: “Yo veo TikTok, hice uno donde se ve mi casa donde vivía con mi papa” (PNN23); así, vemos que las tecnologías son utilizadas y llevadas a la realidad de cada uno, la aplicación de TikTok ha impactado en la etapa de confinamiento a muchos participantes, y observamos que su contexto material es proyectado en estos escenarios desde dos dimensiones: la socio-comunicacional y la emocional.

Finalmente, otro de los participantes mencionó: “Yo utilizo YouTube, veo videos de cositas en miniatura, toda miniatura, son cositas chiquititas, así, cositas” (PNN03). La plataforma es utilizada para identificar los intereses personales mediante videos de corta y larga duración, lo que les permite utilizar estas aplicaciones para uso individual desde una dimensión instrumental, sobre el conocimiento para utilizar estos recursos.

### **Uso escolar**

La plataforma Teams fue utilizada para llevar a cabo las clases en línea, participar, mantener comunicación por el chat y compartir imágenes. Por otra parte, Academic Manager permitió dar seguimiento a la entrega de tareas desde casa. Se utilizó WhatsApp para mantener la comunicación, compartir noticias y sugerencias y establecer fechas para entrega de tareas de manera presencial, esto por medio de grupos o por chats privados. Finalmente, Google fue utilizado para investigar contenidos vistos en clase.

De acuerdo con las dimensiones propuestas por Guillén-Rascón et al. (2016), se puede decir que, aún con la cercanía entre niñas y niños con los recursos tecnológicos

en la etapa de confinamiento, es difícil hablar sobre una alfabetización digital debido a los usos diferenciados y sobre todo al alcance a estos recursos, falta profundizar más en la inserción de las tecnologías desde los usos personales y educativos.

### **Gestión de actividades en la escuela virtual**

Las actividades escolares en la modalidad a distancia se orientaron principalmente a salvar el ciclo escolar, como lo plantea Díaz-Barriga (2020); es decir, fue esta la preocupación por parte de las autoridades educativas al dar continuidad con el currículo formal de las escuelas y calificar a los estudiantes independientemente de las formas.

Las actividades se adaptaron a los medios y a las posibilidades de los participantes, algunos se apegaron a dinámicas que requirieron del uso de dispositivos y plataformas digitales, otros se mantuvieron en el modo tradicional respecto al uso de libros y cuadernos, manteniendo el apoyo de algunas plataformas. La Figura 2 permite identificar los elementos necesarios para la realización de actividades y tareas.

**Figura 2**  
Elementos para la gestión de actividades



*Fuente:* Elaboración propia.

#### *Objetivos*

Se presentan algunas experiencias de niñas y niños en las que se vislumbran los objetivos de las actividades que fueron realizadas en la educación a distancia. Algunas de ellas se apegaron a la posibilidad de enseñar y aprender cosas nuevas por medio de

las TIC, mientras que otras se orientaron a la dificultad de mantener la comunicación con niñas y niños, lo que llevó a limitarse al repaso de los contenidos ya visualizados.

De manera particular, comentaron: “El maestro manda las hojas por el celular, así, con puras tareas, yo la acerco y, si, por ejemplo, es tarea de ciencias naturales, la página 108, y tengo que copiarla, la copio” (PNN23). Al ser estudiantes de entre cuarto y sexto grado ya sabían leer y escribir, por lo que esta actividad pretendió un repaso a la lectoescritura y a las operaciones básicas; esto se complementa con el siguiente testimonio: “Nomás me dejan cuentas y leer, y pues eso yo ya me sé” (PNN31).

Finalmente, uno de ellos mencionó: “Me dejan hacer tareas, multiplicaciones, sumas, me gustan mucho porque aprendo más” (PNN25). Este último niño afirmó que el repaso de estos temas le sirvió bastante para construir sus aprendizajes y, sobre todo, reforzarlos, posiblemente al ya tener conocimiento no se le dificulte realizar este tipo de actividades más adelante.

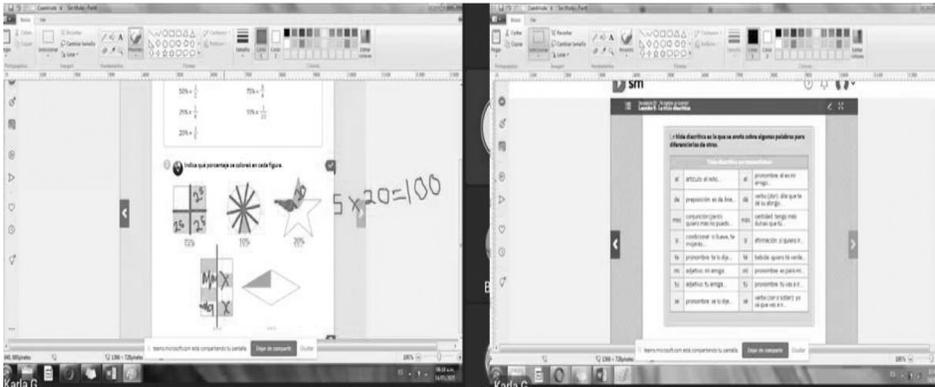
### *Recursos*

Algunas actividades requirieron del uso de recursos virtuales desde la dimensión instrumental, pues el objetivo principal era utilizar estos para la gestión de las actividades en la educación a distancia en la etapa de confinamiento y tener conocimiento de las herramientas que ofrece cada una de las aplicaciones y plataformas.

Uno de los participantes mencionó lo siguiente: “A veces nos mandan videos de YouTube de lo que pasa en la televisión, o a veces en la televisión, nos envían mensajes y nos explican temas de los que nos dejan en las tareas” (PNN29). Lo anterior les permitió a los estudiantes visualizar las clases tanto en la hora establecida como en otros horarios a través de la aplicación YouTube; entre las ventajas de utilizar este tipo de aplicaciones se identificó la disponibilidad de utilizarla a partir de la autogestión de los participantes.

Otro de los recursos utilizados para realizar las actividades fue el programa Paint, este fue utilizado durante algunas clases virtuales de los participantes por parte de la profesora encargada. La dinámica consistía en presentar las páginas de los libros y en el transcurso de la clase utilizar las herramientas para explicar los temas, ya sea de matemáticas, ciencias naturales, español, etc.

**Figura 3**  
Paint como recurso para la enseñanza



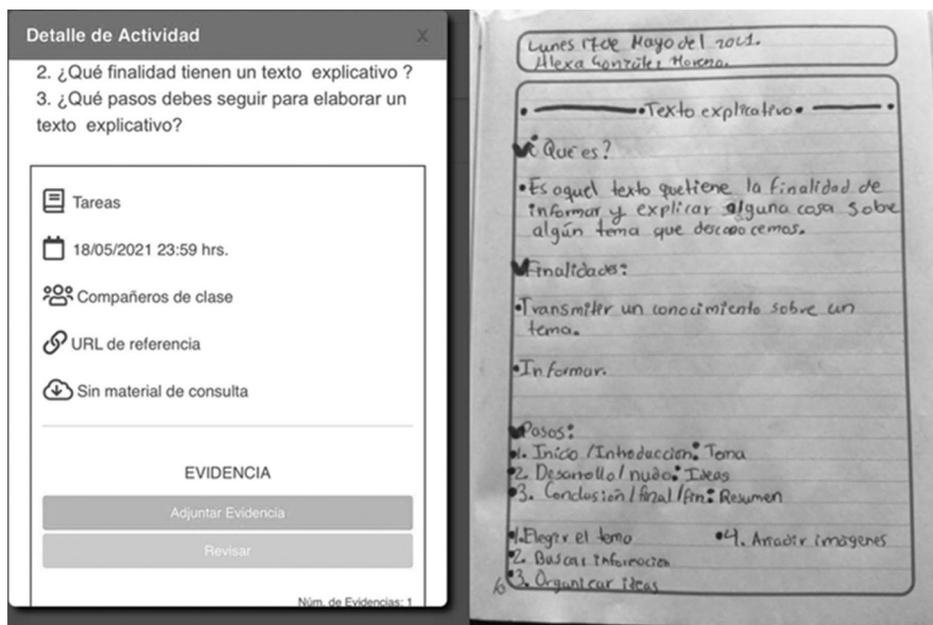
*Fuente:* Elaboración propia.

La reconfiguración de la educación en tiempos de pandemia exigió a los docentes y a los estudiantes utilizar recursos tecnológicos, aprender y adaptarse al lenguaje digital; con relación al estudio de Ardini et al. (2020), este tipo de recursos les ha permitido a los integrantes de la comunidad educativa volver a los contenidos presentes en estos espacios para retroalimentarse, solucionar dudas, retomar los contenidos, entre otros.

## Monitoreo

Los participantes mencionaron también el proceso de entrega de las tareas a través de los espacios virtuales; uno de ellos ejemplifica que: “Las clases son [...] por Teams, la maestra explica todo en las clases y después sube las evidencias [estas son las tareas asignadas por los docentes, la entrega es una evidencia] a Academic Manager, todo lo que hacemos se guarda ahí, también los exámenes los sube, las tareas y así” (PNN01). En este caso todas las actividades que realizaron los estudiantes fueron monitoreadas por las autoridades educativas a través de las plataformas virtuales, esto desde un enfoque instrumental que permitió el uso adecuado de los recursos y su finalidad. En la Figura 4 se presenta un ejemplo.

**Figura 4**  
Entrega de tareas



Fuente: Elaboración propia.

Las evidencias por entregar mantenían una descripción de lo que se solicitaba en cada actividad asignada, por ejemplo, en la Figura 4 referente a los textos explicativos, ellos tenían que desarrollar el ejercicio para después a través de una fotografía completar la evidencia. Nuevamente, se percibe el lado instrumental de la alfabetización digital que plantean Guillén-Rascón et al. (2016) de algunas prácticas realizadas en la educación a distancia en confinamiento.

## CONCLUSIONES

El marco teórico-metodológico permitió comprender las disrupciones educativas a causa de la pandemia, estas de carácter social debido a la estructura y a la funcionalidad de las instituciones educativas, así como su impacto en la vida de la infancia, misma que configura las rutinas escolares.

Estudiar las interrupciones generadas por la pandemia permitió reconocer que la estructura social de las escuelas primarias se sustentaba principalmente en la interacción cara a cara entre los individuos, así como sus procesos adaptativos a la educación virtual, de tal manera que el distanciamiento para evitar los contagios de la COVID-19 rompió por completo toda configuración y exigió a los participantes mayor autonomía e independencia que aquella que se sustentaba en las actividades presenciales. Estas interrupciones se mostraron a lo largo del trabajo como reconfiguraciones en la realidad educativa, reflejadas en obstáculos, áreas de oportunidad, interacciones y el papel de los integrantes de la comunidad educativa.

La reconfiguración de los espacios escolares por la pandemia trajo consigo obstáculos a enfrentar por parte de los participantes, estos se diversificaron en cuestiones tecnológicas, de contenidos escolares (comprensión y aprendizaje) y culturales. Con base en nuestra investigación, se identificó que las condiciones previas a la pandemia se convirtieron en un detonante para la toma de decisiones y hacer frente a los obstáculos presentes en la etapa de confinamiento, lo que significa que la predisposición de los participantes para enfrentar los obstáculos de tal fenómeno desde la teoría social del riesgo se encuentra ligada meramente hacia aspectos de vulnerabilidad.

Lo anterior significó un obstáculo para continuar con las actividades desde casa, pues no existió un desarrollo previo sobre las habilidades y las capacidades tecnológicas para enfrentar el fenómeno. La falta de alfabetización digital y el aumento de la brecha digital salieron a la luz por la demanda que dichos recursos tuvieron durante esta etapa y el poco alcance a los mismos, desde el posicionamiento teórico de García (2017) y Toudert (2014, 2019) sobre lo desigual en las tecnologías.

A su vez, se identificaron áreas de oportunidad presentes en la educación a distancia; estas desde la distinción y caracterización de los riesgos ocasionados por la pandemia en relación con su vida individual, la toma de decisiones y al ejercicio de la responsabilidad en la educación a distancia, y otras en el sentido de la inserción de las niñas y los niños al mundo de las tecnologías, lo cual permitió observar que los participantes se introdujeron a un proceso de alfabetización tanto para dar continuidad con sus estudios como para fines particulares, a partir de la cercanía con los dispositivos y las plataformas virtuales.

Así mismo se logró identificar las dimensiones teóricas que configuran la alfabetización digital debido a la interacción constante con las tecnologías y pese al aspecto sorpresivo de la pandemia. En primer lugar, los participantes alcanzaron a conocer

y aprender la parte instrumental de las tecnologías, identificaron los usos prácticos del *hardware* y del *software*, es decir, los dispositivos y los programas tecnológicos que utilizaron para realizar las tareas y las actividades escolares.

En segundo lugar, referente a la dimensión cognitivo-intelectual, los actores de esta investigación se inmiscuyeron en el trato a la información de que disponían en los escenarios virtuales, de manera que niñas y niños comenzaron a buscar, seleccionar, analizar, interpretar y recrear todos los datos que cobran sentido en la virtualidad. Lo anterior desde el elemento que propone Giddens (1996) sobre la reflexividad del sí-mismo, el cual les permitió a los participantes una reconfiguración de la subjetividad para comprender el mundo virtual al que se incorporaron; desde este punto, las niñas y los niños se desarrollaron en espacios con mayor complejidad.

En tercer lugar, el aspecto socio-comunicacional de la alfabetización digital fue el que cobró más sentido en la educación a distancia de niñas y niños, puesto que se relaciona con las interrupciones por la pandemia por COVID-19, las cuales generaron recursos diferenciados para mantener la comunicación con los otros, ya sea a través de textos, llamadas, imágenes o videos. La diversidad de espacios que permiten este tipo de acciones invita a los participantes a reconocer nuevos medios para conocer, conversar y compartir.

En cuarto lugar, se inició con la labor axiológica por parte de los participantes en la educación a distancia, al reconocer y enfrentar las responsabilidades que se tienen al inmiscuirse en el mundo de las tecnologías y ejercer un papel de autonomía en el contexto y en la realidad virtual a la que pertenecen. Esto implicó pertenecer a espacios que son seguros para compartir y desarrollarse.

En quinto lugar, la parte emocional se hizo presente en los escenarios virtuales por parte de los participantes, esto quiere decir que las niñas y los niños forjaron gustos e intereses sobre la información que se comparte en el mundo de las tecnologías; de tal manera que la infancia cobró un sentido de pertenencia a estos espacios a partir de la interacción con los demás durante el confinamiento.

Por su parte, el fenómeno de la pandemia por COVID-19 no detuvo la vida social, sino que, al ser disruptivo, la reconfiguró en escenarios que no requirieron de la interacción cara a cara, bastó con el uso de los recursos tecnológicos por parte de los participantes para mantener la comunicación con otros integrantes de la comunidad educativa. A partir de ello se identificaron las siguientes formas en que sociabilizaron, a partir de lo que hemos llamado la *disrupción*, las niñas y niños:

- Espacios en los que pueden hacer el uso del lenguaje oral, al realizar mensajes de texto, llamadas y audio.
- Escenarios en los que se utilizaron medios visuales como imágenes, fotografías, videos, *stickers* y emojis.
- Espacios en los que se comparte a partir de la expresión corporal, como bailes y dinámicas.
- Espacios de competencias como los videojuegos en línea, estos en tiempo y espacio.

Finalmente, la pandemia por COVID-19 no puede considerarse como un evento transitorio en la vida social, esto significa que el binomio pandemia-educación aún sigue vigente y lo estará posteriormente; es por ello que aún falta profundizar en líneas investigativas que surgieron de este trabajo y que no se trataron a fondo por cuestiones como el tiempo limitado con el que se contó, los objetivos y las preguntas planteadas, las transformaciones aceleradas en los procesos educativos en los últimos tiempos, entre otras.

Nuevas investigaciones serían necesarias para comprender la desigualdad, la marginación y la vulnerabilidad sobre el alcance al mundo de las tecnologías, estudios que analicen la percepción de la infancia sobre el mundo digital y la seguridad de permanecer en estos espacios y, por último, los efectos de la pandemia en los escenarios presenciales.

## Referencias

- Álvarez, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Ardini, C., Barroso, M. B., Contreras, L., y Corzo, L. (2020). *Estudiar durante una pandemia: una mirada al rol del estudiante y la experiencia educativa en entornos virtuales en el marco de la pandemia COVID-19*. Mutual Conexión, Facultad de Ciencias de la Comunicación Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/15888>
- Audefroy, J. (2007). Desastres y cultura: una aproximación teórica. *Revista INVI*, 22(60), 119-132. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=25806006>
- Beck, U. (1998). *La sociología del riesgo*. Paidós.
- Behar, D. (2008). *Metodología de la investigación*. Shalom.
- BIT Technologies (2017). Academic (1.3.19) [Aplicación móvil]. *Google Play*. <https://play.google.com/store/apps/details?id=lat.academic.app>
- Díaz-Barriga, Á. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En J. Girón (ed.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 19-29). UNAM, IISUE. [https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion\\_pandemia.pdf](https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf)

- DOF [Diario Oficial de la Federación] (2021, abr. 16). *Acuerdo por el que se da a conocer el Programa de Conectividad en Sitios Públicos 2020-2021 de la Secretaría de Comunicaciones y Transportes*. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5616105&fecha=16/04/2021&print=true](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616105&fecha=16/04/2021&print=true)
- Duce, E. (2021). La educación ante una pandemia: claves iniciales para superar brechas y poner manos a la obra. *Revista Digital Universitaria*, 22(1), 1-9. [https://www.revista.unam.mx/2021v22n1/la\\_educacion\\_ante\\_una\\_pandemia\\_claves\\_iniciales\\_para\\_superar\\_brechas\\_y\\_poner\\_manos\\_a\\_la\\_obra/](https://www.revista.unam.mx/2021v22n1/la_educacion_ante_una_pandemia_claves_iniciales_para_superar_brechas_y_poner_manos_a_la_obra/)
- García, A. (2017). Alfabetización digital. *Razón y Palabra*, 21(98), 66-81. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199553113006>
- Giddens, A. (1996). Modernidad y autoidentidad. En J. Beriaín (comp.), *Las consecuencias perversas de la modernidad: modernidad, contingencia y riesgo* (pp. 33-71). Anthropos. <https://www.uv.mx/blogs/tipmal/files/2016/09/A-GIDDENS-LAS-CONSECUENCIAS-PERVERSAS-DE-LA-MODERNIDAD.pdf>
- Guillén-Rascón, G., Ascencio-Baca, G., y Tarango, J. (2016). Alfabetización digital: una perspectiva sociológica. *E-Ciencias de la Información*, 6(2), 1-21. <https://doi.org/10.15517/eci.v6i2.23938>
- Hernández, C., Gómez, M., y Balderas, M. (2014). Inclusión de las tecnologías para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje en ciencias naturales. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 14(3), 1-19. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44732048010>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). McGraw-Hill.
- Herrera Mendoza, K., y Rico, R. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, 12(2), 7-18. <https://doi.org/10.15665/esc.v12i2.311>
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. UOC.
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En J. Girón (ed.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 115-121). UNAM, IISUE. [https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion\\_pandemia.pdf](https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf)
- Luhmann, N. (1992). *Sociología del riesgo*. Universidad Iberoamericana/Universidad de Guadalajara.
- México digital (2014, nov. 26). *Programa de Inclusión y Alfabetización Digital (PIAD)*. <https://www.gob.mx/mexicodigital/articulos/programa-de-inclusion-y-alfabetizacion-digital-piad+%&cd=3&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx>
- Microsoft Corporation (2016). Microsoft Teams (1416/1.0.0.2021042002) [Aplicación móvil]. *Google Play*. <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.microsoft.teams>
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cualitativa y cuantitativa. Guía didáctica*. Universidad Sur Colombiana.
- Narváez, L., Lavell, A., y Pérez, G. (2009). *La gestión del riesgo de desastres. Un enfoque basado en procesos*. Secretaría General de la Comunidad Andina.

- Pérez, C. (2020). Condiciones desiguales en el hogar en pandemia, seguimiento de la educación a distancia desde la voz de niñas y niños. En L. F. Guerrero, M. J. Estrada, G. M. L. Ruiz y S. J. Alejo, *Un año de pandemia, miradas desde la educación* (pp. 93-120). Universidad de Guanajuato/Colofón.
- Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T., y Tacchi, J. (2019). *Etnografía digital. Principios y práctica*. Morata. [https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/PinkEtnografia-Digital.PR\\_.pdf](https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/PinkEtnografia-Digital.PR_.pdf)
- SCT [Secretaría de Comunicaciones y Transportes] (2019). *Programa de Conectividad en Sitios Públicos*. <https://www.gob.mx/sct/acciones-y-programas/programa-de-conectividad-en-sitios-publicos>
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2006). *Libro blanco. Programa "Enciclopedia" 2006-2012*. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2959/4/images/LB%20Enciclopedia.pdf>
- SEP (2009). *Programa: Habilidades digitales para todos. Libro blanco 2009-2012*. <https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2959/5/images/LB%20HDT.pdf>
- SEP (2021). *Estrategia Aprende en Casa. Informe de resultados 2020-2021*. <https://www.ine.mx/wp-content/uploads/2021/09/crt-9so-2021-09-29-p2-a3.pdf>
- Taylor, S., y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- TikTok Pte. Ltd. (2015). TikTok (19.5.4) [Aplicación móvil]. *Google Play*. <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.zhiliaoapp.musically>
- Toudert, D. E. (2014). Aprovechamiento de las TIC en México: una aproximación empírica a través del uso de microdatos y la aplicación de la modelación PLS. *Apertura*, 6(1). <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/461/355>
- Toudert, D. E. (2019). Brecha digital, uso frecuente y aprovechamiento de Internet en México. *Convergencia*, 26(79), 1-27. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-14352019000100003](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352019000100003)
- Trejo, J. (2020). La falta de acceso y aprovechamiento de los medios y las tecnologías: dos deudas de la educación en México. En J. Girón (ed.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 122-129). UNAM, IISUE. [https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion\\_pandemia.pdf](https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf)
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- WhatsApp LLC (2010). WhatsApp Messenger (2.21.9.13) [Aplicación móvil]. *Google Play*. <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.whatsapp>



# ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y SU RELACIÓN CON LA PARTICIPACIÓN ACTIVA DE LOS EDUCANDOS

ALEJANDRA SANTOYO PANTOJA  
SYLVIA CATHARINA VAN DIJK KOCHERTHALER

## INTRODUCCIÓN

La educación tiene una gran apuesta dirigida a fomentar el pleno desarrollo de los estudiantes; además de buscar impactar en los logros intelectuales, amplía su valor al reconocer e incidir en aquellos elementos que resultan esenciales para el bienestar integral del individuo. Entre las áreas favorecidas se encuentran las habilidades sociales, emocionales, inclusivas, colaborativas y participativas de los y las estudiantes. Además, al tener presente la formación integral, busca el fortalecimiento de la identidad personal y grupal, así como la promoción de valores que resultan importantes para enfrentar la convivencia y las problemáticas de estos tiempos.

Como es bien sabido, el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece que el Estado está obligado a proveer una educación pública en la cual los docentes sean los principales proveedores de herramientas que permitan a sus estudiantes desarrollarse a su máximo potencial humano, adicionalmente plantea la promoción de una cultura de la paz y un espacio donde el deporte, la música, el arte, el cuidado y conocimiento del medio ambiente sean propuestas sólidas que se trabajen continuamente de manera conjunta entre alumnos y docentes. La literatura educativa también coincide con lo mencionado previamente, por ejemplo, en ella es posible encontrar afirmaciones relacionadas con la necesidad de ampliar las formas del trabajo en el aula con actividades lúdicas y artísticas en las actividades escolares cotidianas y, sobre todo, velar por el interés superior de niñas y niños.

Tomando en cuenta planteamientos como los anteriores, esta investigación se centró en diseñar y valorar estrategias didácticas que fomentaran el desarrollo integral de los estudiantes, tanto dentro como fuera de las aulas con estudiantes de nivel primaria baja y de diversos grados. El trabajo tiene sus orígenes en la problematización crítica y la experiencia adquirida en distintos espacios formativos y en el trayecto como estudiante de la Licenciatura en Educación. En esta, muchas veces fue posible observar que dentro de las aulas las diversas actividades promovidas por los docentes con la finalidad de generar un aprendizaje solían caracterizarse por repeticiones y acciones que no tenían sentido para los alumnos.

Por lo anterior, la presente investigación fue un ejercicio de observación cuidadosa, de escucha activa y de interacción genuina con niños y niñas que querían aprender lo que se les pedía en la escuela. De manera específica, en esta se busca responder a la pregunta “¿Qué estrategias didácticas podemos implementar en las aulas para facilitar la participación activa de los niños y las niñas?”. Para ello, este capítulo se divide en cinco apartados: el primero resume los referentes teóricos que se construyeron a partir de la búsqueda en la literatura, es decir, lo que encontramos sobre las estrategias didácticas y su importancia en libros y artículos científicos; el segundo describe la metodología que fue usada y la participación que tuvo la investigadora durante el proceso de indagación y recolección de información; el tercero se relaciona con la descripción del contexto en el que se llevó a cabo la investigación; en el cuarto apartado se comparten tres momentos en los cuales la investigadora pudo estar presente e involucrarse al trabajar con alumnos de diversos grados, y el quinto apartado contiene los resultados obtenidos y la discusión de los mismos. Se termina con las conclusiones de los conocimientos generados durante el proceso.

## REFERENTES TEÓRICOS

La educación es fundamental en la sociedad, por ello rasgos como edad, condición económica, posición geográfica, lengua, sexo, identidad cultural, discapacidad, no deberían impedir el desarrollo pleno de los individuos dentro del sistema educativo. Por lo anterior, la educación se considera un derecho, el cual se encuentra establecido en el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, documentos como este y la Convención Internacional de los Derechos del Niño de la Organización de Naciones Unidas velan en sus artículos por los niños, niñas,

jóvenes y adolescentes, con la finalidad de que existan las mejores condiciones para su desarrollo personal, académico, familiar, social, cultural y emocional.

El concepto de *derecho a la educación* requiere precisar las características que son necesarias para ejercer este derecho con plenitud. En este contexto se habla de calidad educativa, infraestructura digna, profesores capacitados, materiales didácticos adecuados y adaptados a la realidad dentro y fuera del aula (Tomasevski, 2004). Sin embargo, desde nuestra perspectiva también es necesario contemplar, sobre todo, espacios innovadores donde se generen ambientes de aprendizaje significativos en el que los educandos puedan desarrollar sus capacidades y habilidades, el lenguaje, una sana convivencia y donde los temas sean de interés colectivo. Dentro de las aulas los docentes deben ser guías que cumplan con el objetivo de brindar las mejores herramientas, materiales y actividades para que se pueda construir el conocimiento. También es importante que los alumnos forjen su capacidad de reflexión y comunicación y tengan amplios espacios para la interacción con el ambiente natural, la sociedad, la oferta cultural y la producción económica de su entorno, por lo que las estrategias didácticas toman gran valor en la elección de los métodos de enseñanza-aprendizaje que serán implementados por docentes y alumnos. En tal sentido, a continuación se desarrollan tres elementos importantes para el tema que nos ocupa: se abordan algunos conceptos de las estrategias didácticas, identificaremos dos tipos de estas y, por último, revisaremos cómo, dentro de las estrategias, se privilegia el juego como elemento importante en el desarrollo e implementación de los métodos de enseñanza.

Ronald Feo (2010) señala que las estrategias didácticas son reconocidas como “procedimientos, métodos, técnicas, actividades, por los cuales el docente y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa” (Feo, 2010, p. 3). De manera específica, es importante rescatar la participación de estudiantes y docentes en la intervención y selección de las estrategias que se aplicarán, revalorizando así la participación de todos los miembros del aula. Para Rosales (2007), las estrategias “constituyen formidables herramientas para desarrollar el pensamiento crítico y creativo de los estudiantes mientras aprenden los contenidos y temas de cada asignatura de la currícula [sic]” (Rosales, 2007, p. 1). El rol que toma el docente es de orientador o guía, que facilita y promueve diferentes formas de aprendizaje, además busca fomentar un vínculo de forma que el estudiante reconozca sus habilidades y pueda mantener un equilibrio

entre su formación personal, social, cultural, política e incluso económica, pues esto también tiene un impacto en su desarrollo académico y profesional. Otra delimitación la presenta Rodríguez (1993), quien sostiene que una estrategia didáctica se puede definir como “el proceso reflexivo, discursivo y meditado que pretende determinar el conjunto de normas y prescripciones necesarias para optimizar un proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 69), dichos procesos deben permitir conexiones para que a los estudiantes les haga sentido todo lo que se les ha presentado y se les invita a hacer con la finalidad de que no solo quede como información vacía.

Usando como base las anteriores concepciones, podemos definir que las estrategias didácticas deben ser herramientas que promuevan y faciliten el aprendizaje, que puedan ser implementadas por los docentes y alumnos para poder reconocer, aprender y aplicar los nuevos descubrimientos y conocimientos, con la finalidad de construir individuos íntegros, capaces de enfrentar los retos de una sociedad cada vez más exigente y en constante transformación. Es importante resaltar que todos los individuos tienen capacidades diferentes, vienen de contextos culturales, económicos, políticos y sociales diversos, pero eso no implica que las estrategias deban de modificarse para cada individuo, al contrario, es prioridad del educador identificar esas diferencias para adaptar y transformar las aulas, para así lograr espacios verdaderamente inclusivos.

Desde nuestra concepción educativa, al hablar de estrategias es importante priorizar que el educando debe ser el centro de la enseñanza y se debe buscar su autonomía, deben prevalecer sus intereses, su desarrollo físico, emocional, psicológico, el trabajo personal y colectivo, la comunicación y el autodescubrimiento como componentes esenciales en los procesos de aprendizaje. Sin embargo, para lograr que las estrategias implementadas sean significativas es preciso identificarlas y reconocer cómo y cuándo se llevarán a cabo dentro de las aulas. Ramón Ferreiro propone que las estrategias de enseñanza “son procedimientos empleados por el profesor para hacer posible el aprendizaje del estudiante. Incluyen operaciones físicas y mentales para facilitar la confrontación del sujeto que aprende con el objeto de conocimiento” (Ferreiro, 2003). Se identifica que el docente asume un rol de facilitador, además busca que sus estudiantes puedan realizar dichos procedimientos de manera autónoma y crítica, asumiendo responsabilidad dentro de su proceso de formación; se involucra el desarrollo tanto físico como mental, incorporación que resulta atractiva cuando se habla de una enseñanza integral.

Por otra parte, las estrategias de aprendizaje son “procedimientos mentales que el estudiante sigue para aprender. Es una secuencia de operaciones cognoscitivas y procedimentales que el estudiante desarrolla para procesar la información y aprenderla significativamente” (Ferreiro, 2003). Aquí el estudiante asume la mayor parte de responsabilidad y compromiso ya que, de forma autónoma, se encarga de realizar los procedimientos mentales necesarios para relacionar y asociar conocimientos, logrando así conexiones mentales.

En adición, Díaz-Barriga y Hernández (2010) señalan que este tipo de estrategia de aprendizaje “se trata de un procedimiento, y al mismo tiempo de un instrumento psicopedagógico que el estudiante adquiere y emplea intencionalmente como recurso para aprender significativamente” (Díaz-Barriga y Hernández, 2010, p. 178), así se promueve la exploración, seguimiento, discusión y reflexión por parte del estudiante, de tal manera que se involucre en la práctica educativa.

Debemos tomar en cuenta que las estrategias que implementamos dentro del aula deben facilitar la participación, mantener el interés, impulsar la motivación, la autonomía, el desarrollo integral de los estudiantes y docentes, propiciar el aprendizaje; brindar oportunidades de interconexión entre aspectos como la identidad cultural, cuidado de la salud física, emocional, psicológica; promover los valores, cuidar el planeta, cuidar a los otros, etc., pero, sobre todo, apreciar lo que el estudiante vaya aprendiendo. En lo cotidiano, podemos identificar que el niño adquiere una responsabilidad, esto se considera importante, comienza a tener un interés por conocer y descubrir nuevas formas de aprendizaje sin ninguna limitación, además se toman en cuenta aspectos que interconectados logran una formación completa.

Es pertinente recuperar la esencia del método Montessori en este desarrollo teórico, ya que su método se entiende como

Un estilo de vida, un estilo de ser y de caminar hacia la infancia. Un modo de actuar fundamentado en el respeto, confianza y amor hacia los niños y sus potencialidades. La esencia de la educación Montessori se basa en formar al niño de manera integral: crecimiento físico, social, emocional y cognitivo [GreenLeaves Montessori, s.f.].

Montessori hacía alusión a que a través del juego se haría posible el aprendizaje, pues “los niños aprenden por medio de la participación activa, implicándose de manera práctica y tratando de hacer algo por sí mismos, especialmente utilizando las manos” (GreenLeaves Montessori, s.f.); así, se permite la automotivación y el

autodescubrimiento, pues se dota de libertad al estudiante, con la finalidad de que pueda participar libremente en las diversas actividades que promueve el docente, además se fomenta el desarrollo del lenguaje y de nuevas habilidades, logrando así el desarrollo integral de las y los estudiantes.

En lo que respecta al rol del docente, este será un guía que facilitará el aprendizaje, dirigiendo hacia el descubrimiento y estimulando la participación de los estudiantes. Es importante mencionar que el guía sigue teniendo responsabilidad y compromiso con el grupo, solo deja que cada estudiante aprenda de acuerdo con sus intereses o incluso a lo que ya conoce y desea seguir profundizando. Los materiales son mediadores pedagógicos privilegiados en este método y propician la manipulación y la reflexión, ejercitan habilidades y el razonamiento lógico.

Dentro de la implementación de estrategias y métodos es relevante considerar al juego como parte fundamental del aprendizaje de los educandos. Para Flinchum (1988), el juego “abastece al niño de libertad para liberar la energía reprimida, fomenta las habilidades interpersonales y le ayuda a encontrar un lugar en el mundo social” (Flichum, 1988). El juego facilita el aprendizaje, promueve espacios creativos y diferentes, propone otra forma de desarrollo, diálogo y trabajo colectivo o individual. Permite el desarrollo de estructuras claras, además permite establecer un marco dentro del cual se siguen ciertas reglas.

Los juegos van a brindarle a la educación, docentes y alumnos, una estrategia diferente, en la cual se promuevan los valores, el carácter, el desarrollo físico, emocional e intelectual. Las dinámicas donde se incluya el juego serán un complemento que permitirá una verdadera promoción y búsqueda de espacios más dinámicos y creativos. Para concluir esta sección, se debe resaltar que al hablar de educación es importante relacionarla con la implementación de estrategias didácticas en las cuales las condiciones físicas, sociales, culturales, económicas, políticas, el lenguaje y las habilidades también conduzcan al fortalecimiento del aprendizaje; en las que exista una interacción social y cultural, se priorice la autonomía de los estudiantes y el aula sea un espacio donde los educandos puedan explorar, manipular, experimentar y contar con las mejores herramientas y materiales didácticos, y finalmente, en las que el juego se reconozca como un facilitador de aprendizajes.

En el contexto anterior, se formuló la siguiente pregunta de investigación: “¿Qué estrategias didácticas podemos implementar en las aulas para facilitar la participación de los niños y las niñas?”.

## METODOLOGÍA

Se estableció un plan de intervención que tuvo la finalidad de transformar el entorno, es decir, buscamos la mejora de los espacios educativos y no estrictamente educativos a través de los cuales los niños y las niñas pueden aprender de diferentes formas. Las estrategias se probaron en campo con la finalidad de comprender qué sentido le encontraron los educandos; por ello fue necesario prestar especial atención a los aprendizajes previos de los estudiantes. Esta intervención se realizó con especial cuidado, con la finalidad de reconocer, identificar y transformar la realidad subjetiva de niños y niñas, de tal manera que se motivaran por aprender y asumieran responsabilidad por sus aprendizajes. Así, definimos que nuestro trabajo de indagación corresponde al paradigma de la investigación-acción. Así pues, y con ayuda de las interpretaciones de Lewin (1992), Elliot (2000) y Kemmis (1998), para nosotros la investigación-acción es un proceso de participación, evaluación, indagación, observación, intervención, análisis y reflexión, que tiene la finalidad de transformar y mejorar las prácticas educativas —en nuestro caso la aplicación de estrategias lúdicas en las aulas— y, a la vez, generar conocimiento situado y útil para otros educadores.

La investigación-acción sigue determinados ciclos o etapas para poder conferirle rigor metódico al proceso de indagación. Uno de sus rasgos específicos es la necesidad de integrar la acción para lograr el cambio o mejora de la práctica o propósito establecido. Por lo tanto, nuestra investigación exigió una reflexión personal diaria, que nos permitió registrar progresos, lo que hemos aprendido de las prácticas que hemos realizado. Reconocer fallas, superarlas y dar cuenta de estos aprendizajes de quien conduce la investigación-acción son una parte de proceder, nos ayuda a comprender cómo funciona lo que buscamos y cómo esto contribuye a la mejora de una situación específica para todos los que son partícipes del proceso.

Para recapitular, esta investigación busca analizar, interpretar y comprender una realidad dentro de las aulas, la cual correspondería a la implementación de estrategias didácticas que permitan a los estudiantes aprender de diferentes formas, que sean conscientes de que asistir a la escuela tiene un propósito: que aprendan y se conozcan a sí mismos. Esperamos que un enfoque lúdico en las estrategias didácticas despierte un interés por el aprendizaje y facilite el autoconocimiento en los estudiantes.

Dado que esta investigación fue un ejercicio de observación cuidadosa y una constante interacción con los educandos, lo que buscamos son cualidades en las estrategias didácticas, y este interés nos conduce a una metodología cualitativa. En

las ciencias sociales este paradigma es relativamente reciente y su aceptación en círculos académicos ha sido un proceso largo, ya que, en el paradigma cartesiano, el conocimiento pretende ser objetivo, medible, repetible y neutral. Con la incursión de las metodologías cualitativas se ha aceptado que el conocimiento es situado, e intersubjetivo cuando busca comprender a otros seres humanos, describe situaciones que conducen a la comprensión de los fenómenos desde diferentes perspectivas.

Así pues, esta puede definirse como “una investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1975, p. 152). Dentro de la investigación se suelen determinar diferentes ciclos con la finalidad de profundizar en el fenómeno en el que se planea intervenir. Nos orientaremos en el descubrimiento de la realidad en las aulas y la importancia de implementar estrategias didácticas y lúdicas en estos espacios, lo cual implica un proceso complejo, la implementación de estrategias que faciliten la recolección de datos, la interpretación de datos y finalmente el plan de intervención.

## MARCO CONTEXTUAL

La presente investigación-acción participativa se realizó al sur del estado de Guanajuato, en el municipio de Valle de Santiago, un municipio con 150,054 habitantes (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2021, p. 98). En el municipio hay 12 escuelas primarias, estas corresponden a las siguientes modalidades: general estatal 8, general federal 1 y general particular 3 (Secretaría de Educación de Guanajuato [SEG], 2022). Dentro de la educación se encuentra la parte cultural, la cual representa un gran impacto en la población de este municipio, por ello es importante resaltar cómo se organizan, participan y desenvuelven niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos en las diversas celebraciones de la comunidad.

La forma en que se celebran y promueven las diversas festividades del municipio involucran el uso del jardín principal o las calles aledañas, en donde se pueden encontrar distintos puestos de comida, elementos tradicionales de la fecha, puestos artesanales o puestos de entretenimiento como juegos mecánicos, la “quema del castillo” y juegos pirotécnicos.

Las tradiciones, festividades y celebraciones son parte importante para la comunidad, pues las personas asisten con alegría. Las nuevas generaciones adquieren un sentido del tiempo e identidad de la repetición cíclica anual, así como de las estaciones del año, mediante las diversas celebraciones. Por ello es importante que las

comunidades escolares las retomen como punto de referencia, que les sirvan para fortalecer la cultura de paz y el sentido de identidad, ya que independientemente de los partidos políticos, creencias, etc., la población participa, recuperando de esta manera el tejido social. Sería importante retomar los valores de estas festividades con la finalidad de que las nuevas generaciones conozcan sus contextos, aprendan y trabajen el significado de la gratitud, etc.

## MOMENTOS Y ETAPAS DE INTERVENCIÓN

La investigación se llevó a cabo en diferentes etapas, las cuales corresponden a:

1. Observación en aula de buenas prácticas docentes.
2. Aplicación de un taller para niños de una comunidad (contexto de pandemia).
3. Uso del juego como estrategia didáctica en un aula de segundo grado (regreso a clases presenciales después de pandemia).

En la etapa 1 el ejercicio de observación se realizó en una escuela primaria pública en un grupo de tercer grado. El objetivo era poder identificar las estrategias didácticas y la forma de trabajo en general del docente, reconocido por la directora como un profesor que logra la participación comprometida de sus estudiantes. En este se realizó el ejercicio de observación e identificación de elementos importantes para comprender el desarrollo de las clases y la facilitación de aprendizajes.

En la etapa 2, aplicación de un taller para niños de una comunidad, en el periodo agosto-diciembre 2021, se realizó un análisis sobre la importancia de promover espacios donde los estudiantes pudieran realizar prácticas diferentes a las que comúnmente se llevan a cabo en las aulas. En dicho periodo los estudiantes se encontraban tomando clases a distancia, debido a la pandemia de COVID-19 durante la cual se procuró contener los contagios cerrando las escuelas, por lo que se optó por proporcionarles a niños y niñas de una comunidad un espacio de recreación y participación, que permitiera el aprendizaje a través de diferentes actividades y juegos. El objetivo del proyecto de la segunda etapa estuvo vinculado con promover la participación de los estudiantes y priorizar sus intereses, además de comprender e identificar cómo se lleva a cabo un taller para niños de diversas edades y necesidades. Se promovió un espacio en el que los niños pudieron realizar las actividades en el tiempo que fuera requerido; la investigadora fue guía y facilitadora; la memorización se usó a nuestro favor, como medio para recordar y seguir aprendiendo, y se desarrollaron los juegos

como un reforzador que asegurara la participación de los educandos para lograr sus aprendizajes.

Durante la pandemia se presentaron muchas limitaciones y dificultades, ya que se mantuvieron clases a distancia a través de diversas aplicaciones como Teams, Meet, Classroom e incluso WhatsApp. Después de trabajar durante aproximadamente dos años por estos medios, se dio la posibilidad de regresar a las aulas de forma híbrida y limitando el número de estudiantes que podrían asistir a las aulas, esto como un intento por restablecer las actividades escolares tanto de estudiantes como de profesores, directores y el resto del personal académico.

En este nuevo contexto surge la etapa 3, que consistió en un taller lúdico con estudiantes de segundo grado de primaria, en el periodo enero-junio 2022. Este se constituyó en la última etapa de la investigación, que nuevamente fue de interacción participativa. Cabe señalar que la escuela a la que se asistió corresponde a la misma de la primera etapa, así que la gran disposición de la directora siguió vigente, además dio su total aprobación al taller. Ella se encargó de hacer un sondeo con las docentes de los tres grupos, con la finalidad de seleccionar a aquellos estudiantes que necesitaban un apoyo extra y a quienes, en sus palabras, les beneficiaría más el taller, pues era importante que a través de otras actividades y con otros niños pudieran entrelazar aprendizajes y experiencias. El rol de la investigadora fue de guía y facilitadora. En este taller se compartieron los aprendizajes del que se realizó en la etapa anterior. Se generó un espacio seguro donde no fueran juzgados, reprimidos, ignorados o sancionados. El taller se construyó como un espacio de enriquecimiento, tanto para los estudiantes como para la investigadora, donde se priorizó el bienestar colectivo.

Es importante señalar que ya existía una interacción con los estudiantes que participarían en el taller, por lo que los contenidos y las actividades estuvieron vinculados con los aprendizajes que resultaban más complejos para ellos, por ejemplo:

1. Área de escritura y lectura: dificultad en la identificación de letras y sílabas, así como en la escritura de estas.
2. Área de las matemáticas: dificultad en la escritura e identificación de algunos números.
3. Si bien la convivencia podría no ser un aprendizaje esperado, sí se espera que los estudiantes puedan trabajar de forma colaborativa, con la finalidad de que exista un mejor ambiente en las aulas, por lo que realizar actividades vinculadas al trabajo entre pares y en grupo también fue de suma importancia.

A través del taller en el aula buscamos 1) promover la integración de todos los niños; 2) las actividades artísticas y manuales con la finalidad de desarrollar y acrecentar dichas habilidades; 3) brindar herramientas que les permitieran analizar y comprender lo que leen, por ejemplo a través del ejercicio “Leo tres veces”, en el cual la guía realizaba una primera lectura, posteriormente se realizaba una colectiva y finalmente una lectura individual, en adición se realizaba un juego en el que era posible visualizar el aprendizaje de la lectura; 4) incorporación del baile y la música, pues, en palabras de los niños, “pasamos mucho tiempo sentados y si nos paramos nos regañan” (N2, 2022), permitiendo la libertad de movimiento, además a través de los bailes se buscaba la vinculación con lo que se estaba trabajando; 5) incorporar y promover valores, por ejemplo, la solidaridad, el respeto y la responsabilidad; el trabajo en equipo; la espera de turnos y la convivencia/compartir a través del juego.

## DISCUSIÓN, EXPOSICIÓN DE RESULTADOS Y APRENDIZAJES

De forma breve retomaremos los hallazgos obtenidos en las tres etapas de intervención. La primera etapa estuvo relacionada con la observación en un aula. Como se recordará, el objetivo era poder identificar las estrategias didácticas y la forma de trabajo en general del docente, reconocido por la directora como un profesor que logra la participación activa y comprometida de sus estudiantes. Gracias a la observación, como resultados o evidencias de dicha etapa fue posible identificar que el docente se encargaba de incorporar el juego en sus actividades, con la finalidad de que sus estudiantes salieran de la monotonía y pudieran aprender mediante los juegos, además los niños y niñas participaban de forma activa en cada una de las actividades, esto quiere decir que los estudiantes entendían que para poder aprender, memorizar o recordar es valioso participar de diferentes maneras y realizar las actividades en los libros pero también en los juegos, bailes, cantos y ejercicios variados.

El docente usaba el juego como principal estrategia en su aula, además incorporaba el baile y el canto. Al añadir la activación en diferentes intervalos, los estudiantes se mantenían activos durante el día; prestaban atención nuevamente; desarrollaban habilidades motrices, por ejemplo, la coordinación. El profesor tenía claro que para poder llevar a cabo un buen trabajo en el aula es necesario que el estudiante se sienta partícipe de su proceso de aprendizaje, por ello él daba espacios para que los estudiantes pudieran expresar sus intereses o dificultades, así era la forma en que permitía una auténtica participación de los estudiantes. Algo importante a reconocer es que el

docente buscaba la forma de transformar las actividades tradicionales por unas que permitieran que el estudiante trabajara a su ritmo y forma.

El alumno se sentía parte importante de su proceso de aprendizaje, esto fue posible con ayuda del docente que veía a los estudiantes como protagonistas, no los reprimía, al contrario, mantenía una escucha activa por y para ellos. Retomaba la importancia de permitir que el estudiante pueda reconocer su entorno, desde moverse libremente hasta convivir y trabajar con otros y no únicamente permanecer toda la jornada en una silla sin tener la posibilidad de interactuar con quienes le rodean.

Gracias a que el docente no solo veía a los estudiantes como protagonistas sino que se los hacía saber, estos asimilaban su papel adquiriendo compromiso y responsabilidad dentro del aula, pues era posible identificar que los niños y niñas se sentían importantes y tomados en cuenta en su proceso de aprendizaje, además tenían la libertad de poder trabajar con sus compañeros, realizar ejercicios y bailes que les permitieran tener un espacio de relajación y reconexión y estar auténticamente comprometidos en sus actividades.

Parte importante de esta etapa es que el docente se encargaba de ser un guía que iba a facilitar aprendizajes a través de diferentes actividades, permitía que las dinámicas lúdicas fueran parte importante de su forma de trabajo. Incorporaba el juego y el baile en su dinámica, así los estudiantes tenían la posibilidad de entrelazar aprendizajes con diversos ejercicios, y así darles un sentido e importancia.

De esta primera etapa de observación, mis aprendizajes estuvieron vinculados con: 1) saber escuchar al alumno, es decir, identificar que ellos son la pieza central dentro del aula y el docente, por medio de diversas actividades, ejercicios y dinámicas, se encarga de brindar las demás piezas al estudiante para que pueda intervenir de forma activa en su proceso de aprendizaje; 2) el aprendizaje no solo está relacionado con poder realizar operaciones o saber leer y escribir, también debe visualizarse como un proceso a través del cual el estudiante desarrolla habilidades, actitudes y destrezas, conoce y pone en práctica valores, se va conociendo a sí mismo, conoce su entorno, se relaciona con otros, etc., lo importante es reconocer que el estudiante debe desarrollarse de forma integral y atender a todos los elementos importantes para su desarrollo; 3) el docente es un guía o facilitador que debe buscar y utilizar diversos elementos lúdicos y creativos dentro del aula, con la finalidad de que su pieza clave –los estudiantes– vea que es posible aprender mientras se realizan bailes y cantos, pinturas y dibujos, juegos, etc.; 4) en lo que respecta al manejo de grupo, el

docente se encargaba de asumir una figura de autoridad, sin embargo, pese a asumir ese rol, el manejo de grupo era bueno, ya que buscaba la mejor forma de trabajar con sus estudiantes, es decir, no imponía que los estudiantes tuvieran que permanecer sentados varias horas, al contrario, él prefería disponer de ciertos espacios de descanso en los que alumnos y docente pudieran tener un contacto más cercano, así los niños y niñas lo veían como el guía del grupo, pero también lo observaban como una figura de apoyo y en quien podrían encontrar un respaldo tanto dentro como fuera del aula.

Otro elemento importante es la disponibilidad y aceptación que tuvo la directora del plantel al permitir observar las prácticas que se realizan dentro de su institución, así como identificar que dentro de esta existen docentes muy bien preparados que transforman el aula con dinámicas más integradoras, en las cuales los alumnos son la pieza clave y a quienes se le deben brindar las mejores herramientas y estímulos que les permitan un desarrollo integral de cara al resto de su trayectoria escolar. Resulta interesante que la directora tenga identificados a los docentes que realizan su trabajo de la mejor manera y que destacan de los demás por sus buenas prácticas, tanto dentro como fuera del aula. Por lo que respecta al docente, es muy importante hacer énfasis en su valía dentro de la institución y el gran trabajo que realiza, pues se encarga de innovar sus clases, incorporando estrategias dinámicas que resulten en una participación genuina de los estudiantes dentro de su proceso educativo.

La segunda etapa fue de interacción participativa, mediante la implementación de un taller para niños y niñas de la comunidad. Recordemos que esta etapa se llevó a cabo durante la pandemia, por lo que para mí resultó muy relevante brindar un espacio en el que los estudiantes tuvieran la oportunidad de convivir y aprender con otros niños, puesto que habían permanecido durante varios meses en sus casas, sin posibilidad de mantener un contacto directo con sus compañeros de clase o con sus amigos y vecinos de la comunidad.

La primera etapa fue importante para definir y cumplir con los objetivos deseados. Aquí lo más importante es que, mediante el uso de diversas actividades lúdicas, los estudiantes pudieran aprender y entrelazar aprendizajes. Los niños fueron los protagonistas de su proceso, la investigadora fungió como una guía que les brindó las herramientas, materiales y actividades necesarias para que fueran partícipes de dicho proceso. Así pues, hubo una recolección de diversas actividades que fueron seleccionadas en conjunto, los niños y las niñas tomaron decisiones para definir las actividades que se realizaron en el taller, además sus intereses fueron escuchados y

se realizaron modificaciones de acuerdo a aquellas actividades y elementos con los que deseaban trabajar.

De esta etapa lo más significativo es que el estudiante fue el centro de dicho taller, se le escuchaba y se le proporcionaba un lugar seguro, en el que libremente podía expresar su sentir y participar sin ser juzgado. Se buscó una sana convivencia mediante acuerdos consensuados, ya que los estudiantes que asistieron tenían diferentes edades, por lo tanto, constantemente se realizaban adecuaciones con la finalidad de que todos participaran y no se sintieran excluidos o sintieran que no eran capaces o aptos para completar alguna actividad. Existió una adaptación acorde a sus necesidades biológicas, lenguaje, contexto, cultura, entorno.

De esta segunda etapa de interacción participativa, nuestros aprendizajes fueron los siguientes:

- 1) El estudiante debe ser visto como actor principal dentro de su proceso y es muy importante hacérselo saber, pues adquiere compromiso y responsabilidad frente a dicho proceso.
- 2) Reconocer que los niños tienen desarrollos diferentes, es decir, algunos niños compartían edades y conocimientos, sin embargo, sus ritmos y formas de trabajo eran diferentes, por lo tanto, en el aula es importante reconocer ese elemento y no presionar al estudiante a que debe cumplir con una actividad en un determinado tiempo, sino que comprenda y analice qué es lo que hace y para qué lo hace.
- 3) La importancia de las actividades artísticas. Mediante la incorporación de actividades que les permitieran trabajar con sus habilidades creativas, los niños y niñas veían que a través de estas actividades podían conocer de tradiciones, cultura y características de su entorno, y que no es algo exclusivo de los libros de texto.
- 4) Incorporación del juego. Resulta interesante saber que el estudiante ve los juegos no solo como pasatiempos sino que comprende que a través de ellos se puede aprender y entrelazar el conocimiento, y que es un medio por el cual todos se sienten protagonistas y asumen sus roles dentro de este.
- 5) Ser consciente de que en ocasiones será necesario realizar adaptaciones en las actividades, en el lenguaje, de acuerdo con la cultura y el contexto en el que se encuentren los estudiantes, es decir, identificar que el desarrollo social,

emocional, biológico y económico es diferente en cada uno de los estudiantes y dentro de sus familias.

- 6) Es importante que las actividades se encuentren vinculadas con aquello que ellos conocen y viven, y no realizar interpretaciones ajenas que no van a asimilar y de las cuales no van a aprender, por ello el docente debe aprender o reconocer el contexto cultural, social, económico e incluso familiar de sus estudiantes –si bien no todo lo que le rodea– a grandes rasgos, o elementos importantes.
- 7) Que la clave para una convivencia armoniosa es el pacto educativo, es decir, los acuerdos consensuados en que todos los participantes pueden opinar lo que se vale y no se vale entre ellos y con la maestra. Así como cada juego tiene sus reglas, los grupos requieren de tener pautas de actuación con las que todos se sientan vistos, respetados y tomados en cuenta.

De alguna manera, a pesar de la pandemia, el taller tuvo un impacto positivo en los niños las y niñas que asistieron al tener la oportunidad de señalar aquellas actividades que resultaban más interesantes para ellos, así como trabajar con otros niños y niñas de diversas edades, pues tenían la posibilidad de tener un contacto directo con otros después de estar tomando clases a distancia. Para la investigadora también fue enriquecedor poder aprovechar y realizar actividades de forma libre, sin las estructuras limitantes de la educación formal, y poner en práctica lo aprendido hasta ese momento, así como aprovechar esta oportunidad de cara a futuros proyectos.

En la última etapa de la investigación los estudiantes se apropiaron del rol de protagonistas, también asumieron compromiso y responsabilidad, y entendieron que serían el centro del taller, es decir, que las diversas actividades se planearon para su beneficio tanto personal como colectivo.

De esta última etapa, los aprendizajes obtenidos fueron:

- 1) El estudiante se siente la pieza clave cuando es escuchado y tomado en cuenta en su proceso de aprendizaje; fue posible observar que los niños y las niñas se sentían importantes cuando se les hizo saber que podrían seleccionar y proponer actividades diferentes a las mostradas en el cronograma. Fue esencial abrir espacios de diálogo e incentivar que los estudiantes propongan qué quieren aprender y la forma en que se hará o se trabajará, además de señalar los materiales o elementos que desean incorporar.

- 2) La importancia de un espacio seguro. Las y los estudiantes tuvieron un mayor desenvolvimiento y participación, tanto en las actividades individuales como en las grupales, cuando pudieron observar que no iban a ser castigados si no cumplían con alguna actividad. Es importante que el docente no acuda a los castigos cuando no se cumple con una actividad determinada, al contrario, resultó muy útil preguntar si al alumno se le presentó alguna dificultad, si en su percepción el tiempo no fue el adecuado, si no se comprendieron las indicaciones y, por lo tanto, es necesario realizar de nuevo alguna explicación, y finalmente, en un lapso determinado, preguntar a los estudiantes si tuvieron alguna dificultad para realizar la actividad.
- 3) Importancia de la adaptación. Resultó valioso estar consciente de que los niños y las niñas se desarrollan de diferente manera –en lo motriz, cognitivo, social, biológico y personal–, por lo que, en muchas ocasiones, va a ser necesario adaptar las actividades de acuerdo a su lenguaje, al entorno, a su contexto y a sus experiencias previas, etc.
- 4) Incorporación de actividades lúdicas. Generalmente los estudiantes reaccionaban de forma positiva cuando se les señalaba que las actividades incluían juegos y dinámicas, pues a través de estas, además de participar activamente, conocían, aprendían y se relacionaban. Es importante que el docente incorpore estrategias lúdicas a modo de conectores y reforzadores de aprendizajes.
- 5) Promoción y reforzamiento de una sana convivencia a través de las actividades por pares y grupales –las docentes y directora señalaron que después de la pandemia para algunos estudiantes resultaba más complicado mantener una buena comunicación y relación con sus compañeros–, permitiendo que poco a poco la relación dentro del aula fuera más natural y espontánea.
- 6) El trabajo libre como elemento fundamental. Al asumir la responsabilidad del grupo resultó más fácil manipular el espacio de trabajo, pues los estudiantes muchas veces querían trabajar en el piso o el patio de la escuela –actividad muy poco o nunca permitida por sus profesoras–, promoviendo así que los niños y las niñas tengan un mayor movimiento de sus cuerpos y la libertad de trabajar en la posición que les resulte más cómoda.
- 7) Vinculación del aprendizaje, así será posible que los estudiantes desarrollen y pongan en práctica sus habilidades, actitudes, destrezas, conocimientos, valores, de tal forma que se logre una auténtica formación integral.

- 8) El docente también aprende a través de cada estudiante, lo cual le permite no solamente mantener una buena convivencia sino tener un impacto positivo en cada uno de los niños y las niñas de los cuales es guía y facilitador. Al aprender de sus estudiantes va a poder transformar el aula, de tal forma que para el alumno asistir a la escuela resulte interesante y divertido y no sea visto como una imposición u obligación.

Definitivamente, la participación que incluye la libre expresión de opiniones, sentimientos, percepciones y conocimientos es un gran facilitador para el desarrollo integral de la persona.

Cada una de las etapas de la investigación hizo posible que se obtuvieran aprendizajes y experiencias positivas, que serán de gran utilidad para una posterior incorporación en el ámbito educativo. Es importante mencionar que las diversas estrategias lúdicas deben ser del conocimiento de los y las docentes, con la finalidad de que puedan aprovechar los nuevos recursos de los que se dispone, de tal forma que el aula se transforme y sea vista como un espacio de compromiso activo y de aprendizaje colectivo, donde todos aprenden de las experiencias del resto del grupo y en el cual el diálogo, la escucha activa y la participación de todos sus miembros se prioriza.

## CONCLUSIONES

A través de este trabajo de investigación fue posible transitar por diferentes ciclos que permitieron el reconocimiento de 1) la parte teórica, es decir, lo que los autores mencionan sobre las estrategias didácticas, y 2) la forma en que se implementan las estrategias en diferentes contextos, en nuestro caso el comunitario y el del aula.

Finalmente, gracias a cada una de las actividades y momentos de esta investigación, hemos concluido que, para lograr la efectiva implementación de las estrategias didácticas, es necesario:

1. Que en las aulas se permitan espacios de diálogo, donde los estudiantes y profesores puedan mantener un contacto directo, así como los estudiantes entre sí. Es relevante tomar en cuenta que la participación activa de todos los integrantes del aula implica aprender a escuchar y ser escuchados, es decir, generar un intercambio auténtico.
2. El centro de la educación son los niños y las niñas; observarlos, escucharlos, sentirlos, abrir espacios de participación genuina permitirá al docente ofrecer

diversos medios y recursos, con la finalidad de contribuir a su desarrollo integral.

3. Priorizar la incorporación del juego permite estimular la memorización necesaria para poder participar, con la finalidad de evitar los aprendizajes mecánicos, sin sentido, que se olvidan después del examen.
4. La incorporación de pactos educativos (acuerdos entre los integrantes del grupo, incluyendo al docente) que permitan una mejor armonía y colaboración dentro de las aulas.
5. Las instituciones, así como las aulas, deben promover ambientes seguros, donde los niños y las niñas puedan aprender de forma armoniosa y donde no se vulnere su participación; donde la equivocación no sea símbolo de burla, sino una forma de seguir aprendiendo, e identificar cuáles son aquellos temas, actividades o ejercicios que se pueden complicar más, para así proponer espacios donde otros niños y el docente puedan ser guías para aquellos que presentan mayores dificultades.
6. En las aulas se requiere de una participación, responsable, respetuosa, donde se puedan generar espacios de trabajo grupal y por pares, a fin de potenciar habilidades comunicativas y escritas; donde el arte, el juego y la cultura puedan incorporarse como elementos básicos; donde las emociones puedan ser expresadas y no reprimidas; donde el autodescubrimiento pueda ejercerse. Pero, sobre todo, que el aula sea ese espacio donde el estudiante pueda llegar a ser un individuo integral, donde los temas y actividades sean de su interés y donde todos puedan aprender de todos.

Para cerrar este apartado de conclusiones es importante dar respuesta a nuestra pregunta de investigación, “¿Qué estrategias didácticas podemos implementar en las aulas para facilitar la participación activa de los niños y niñas?”.

Una vez transitado por las diversas etapas y contextos, las estrategias que resultaron efectivas y atractivas para los estudiantes fueron las siguientes:

- a) Los juegos, que se relacionaban con el desarrollo de habilidades y destrezas tanto físicas como mentales.
- b) El baile, implementado para que los estudiantes tuvieran la posibilidad de despejar su mente y relacionar lo que habían aprendido mientras bailaban y cantaban, dándole valor e importancia al movimiento del cuerpo.

- c) Las actividades artísticas, demostrando que a través de dibujos y pinturas los estudiantes pueden realizar conexiones y asociar contenidos.
- d) El trabajo colaborativo, priorizando el trabajo entre pares con la finalidad de que los estudiantes se complementaran y pudieran propiciarse espacios de participación genuina.

La implementación de estrategias como el juego, el baile, las actividades artísticas, el trabajo autónomo, en binas o trinas, y la constante integración de cada uno de los alumnos fueron sumamente relevantes para identificar que dentro de las aulas es necesario que se permitan los espacios de integración, donde se aprovechen y reconozcan las habilidades de cada uno de los alumnos. Así mismo es necesario que el alumno se sienta parte importante dentro de su desarrollo y, además, visualice que aprender también se puede lograr por medio de dinámicas lúdicas y juegos.

### Referencias

- Dattari, C., Bonnefont, J., Falcone, C., Giangrandi, B., Mingo, G., Naretto, D., y Souper, C. (2017). *El método Montessori. Teoría de la educación*. Universidad Gabriela Mistral.
- Díaz-Barriga Arceo, F., y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2a. ed.) Universidad Nacional Autónoma de México/McGraw-Hill.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Kemmis, S. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca.
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1998). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 221-236. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1951>
- Ferreiro, R. (2003). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. Una nueva forma de enseñar y aprender: el constructivismo social*. Trillas.
- Flinchum, B. (1988). Early childhood movement programs. Preparing teachers for Tomorrow. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 59(7), 62-67. <https://doi.org/10.1080/07303084.1988.10606254>
- Gabarrón, L. R., y Hernández, L. (1994). *Investigación participativa* (colec. Cuadernos Metodológicos, n. 10). Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Giménez, T. (1997). El uso pedagógico de las canciones. *Eufonía*, (6), 91-99. <http://www.tonigimenez.cat/elusopedagogicodelascanciones.pdf>
- Gobierno de México (2020). *Data México. Valle de Santiago. Municipio de Guajuato*. <https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/geo/valle-de-santiago?redirect=true#:~:text=Acerca%20de%20Valle%20de%20>

- Santiago&text=En%202020%2C%20la%20poblaci%C3%B3n%20en,Materiales%20 (US\$3.39M)
- GreenLeaves Montessori (s.f). *¿Qué es la educación Montessori?* <https://www.greenleavesmontessori.com/>
- Hernández Jara, P. V., Onofre Zapata, V., y Gómez Alcívar, V. J. (2021). La pedagogía Montessori y su incidencia en la educación inicial. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 9(1), 00030. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2857>
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía] (2020). *Cuadro 3.2. Población total por municipio según sexo. 2018 y 2019 E/*. [https://www.inegi.org.mx/app/cuadroentidad/Gto/2020/03/3\\_2](https://www.inegi.org.mx/app/cuadroentidad/Gto/2020/03/3_2)
- INEGI (2021). *Panorama sociodemográfico de Guanajuato. Censo de Población y Vivienda 2020*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Kemmis, S., y MacTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Lewin, K. (1944). La investigación-acción y los problemas de las minorías. En *La investigación-acción participativa. Inicio y desarrollo* (pp. 13-25). Editorial Popular/OEI, Quinto Centenario.
- Lewin, K. (1992). *Investigación-acción participativa: inicios y desarrollo* (Biblioteca de Educación para Adultos, vol. 6). Cooperativa Editorial Magisterio.
- Meneses Montero, M., y Monge Alvarado, M. D. (2001). El juego en los niños: un enfoque teórico. *Revista Educación*, 25(2), 113-124. <https://doi.org/10.15517/revedu.v25i2.3585>
- Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia*, (19), 93-110. <https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.04>
- Rodríguez Diéguez, J. L. (1993). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. En M. L. Sevillano y F. Martín (coords.), *Estrategias metodológicas en la formación del profesorado* (pp. 67-105). UNED.
- Rosales, J. (2007). *Estrategias didácticas*. [http://dcb.fi-c.unam.mx/Eventos/Foro4/Memorias/Ponencia\\_17.pdf](http://dcb.fi-c.unam.mx/Eventos/Foro4/Memorias/Ponencia_17.pdf)
- SEG [Secretaría de Educación de Guanajuato] (2022). *CEO > Catálogos Educativos Oficiales*. <https://app.seg.guanajuato.gob.mx/ceo/IU/Busquedas/RepResultado.aspx?strMpio=Ver%20los%20centros%20de%20trabajo%20de%20Valle%20de%20Santiago&mpio=42>
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1980). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH*, (40) 341-388. <https://repositorio.iidh.ed.cr/handle/123456789/475>

# EL CONFLICTO EN ESPACIOS ESCOLARES: UN PROCESO DE RESOLUCIÓN EN TELESECUNDARIA

GUILLERMO ESCALANTE RODRÍGUEZ  
CIRILA CERVERA DELGADO

## INTRODUCCIÓN

Los conflictos están implícitos en cualquier tipo de relación; son inherentes a la vida en grupo y se manifiestan en interacciones con objetivos incompatibles (Lederach, 2000), además su relevancia depende del tipo de relaciones e intereses de los individuos o grupos, por lo que impactará sustancialmente en situaciones en que las personas convivan constantemente, como los espacios educativos, aunque en estos espacios los conflictos cobran mayor significado, ya que crecen y se complejizan, terminando, a veces, en violencia (Rozenblum, 2013).

La indagación de los conflictos está ligada, entre otros campos de estudio, a la convivencia escolar que, a pesar de su reciente surgimiento, como lo documentan Fierro et al. (2013), hay investigaciones sobre el tema desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas. En esta línea, se ha hallado que las investigaciones sobre resolución de conflictos están basadas principalmente en programas de intervenciones y propuestas de talleres o capacitaciones desde la educación para la paz y los derechos humanos, así como la revisión de herramientas para prevenir la violencia, transformar la convivencia escolar y promulgar los derechos humanos en las escuelas por medio de la *resolución no violenta de los conflictos*.

Sin embargo, hay un grupo de investigaciones que se refieren al estilo y gestión de la convivencia escolar. Las y los investigadores Ochoa et al. (2020), Vargas et al. (2018), Muñoz et al. (2014) y Rojas (2013), entre otros, señalan la ausencia del desa-

rrollo de reglas claras, capacitación e intervención oportuna frente a situaciones de conflicto. Este hecho demuestra la aplicación de herramientas rígidas y tradicionalistas en las que los alumnos tienen poca intervención en la jornada escolar y el docente estructura una relación autoritaria.

Por lo anterior, en este capítulo se presenta una propuesta sobre la dinámica de los conflictos por fases para alcanzar su resolución, así como los ámbitos en los que se divide la convivencia escolar y de qué manera estas categorías se relacionan y pueden funcionar para comprender la convivencia; luego se exponen los resultados más relevantes de un taller que tuvo como fin reconocer la forma en la que los docentes de telesecundaria resuelven los conflictos por medio de actividades lúdico-participativas, espacio que permitió el diálogo y el intercambio de experiencias, así como anécdotas registradas por la observación participante en el centro escolar. En la última parte exponemos conclusiones puntuales sobre el proceso y el estilo de los docentes de la telesecundaria que pueden coadyuvar a resolver conflictos.

## ENCUADRE TEÓRICO-REFERENCIAL DE LA CONVIVENCIA PACÍFICA EN LAS AULAS

### **Panorama sobre convivencia y conflicto**

Desde finales del siglo pasado especialistas describían cómo se han acentuado el riesgo y la autodestrucción en los grupos; por tanto, el *Informe Delors* (1996, citado en Chaparro et al., 2015) señaló los pilares de la educación para el nuevo siglo, entonces, “aprender a vivir juntos” constituye uno de los grandes pilares de la educación contemporánea, además de que ello derivaría en la construcción de comunidades más justas y democráticas (Chaparro et al., 2015). Por esta razón, investigadoras como Perales (2019) señalan que en los últimos diez años México ha visto un amplio desarrollo de instrumentos de política en relación con la convivencia, porque se observa claramente que las relaciones entre las personas, en especial entre los estudiantes, se entienden como problemáticas, y estas políticas demuestran una intención de transformarlas.

Específicamente, en el estado de Guanajuato en el año 2013 se promulgó la Ley para una Convivencia Libre de Violencia en el Entorno Escolar (H. Congreso del Estado de Guanajuato, 2013), la cual tiene entre sus principios rectores la *solución pacífica de los conflictos* (artículo 4º, fracción VII). De esta ley se deriva el Reglamento Escolar para una Convivencia en la Paz del Estado de Guanajuato (Periódico Oficial

del Gobierno del Estado de Guanajuato, 2018); con base en dicha normativa, en el 2018 se puso en marcha el “Protocolo para la detección, prevención y actuación de casos de conflictos y violencia escolar”, que promueve la mediación y la conciliación (artículo 64), así como una serie de pasos para que los conflictos y la violencia escolar puedan resolverse con ayuda de un organismo escolar conformado por el director, un docente y el/la presidente de la asociación de padres de familia de la escuela, a la par que estimula la convivencia y valores importantes para la cultura de paz.

### **Los conflictos en la convivencia escolar**

La diferencia entre *conflicto* y *violencia* es que el conflicto es natural en la convivencia cotidiana de las personas, por razones como opiniones, intereses y comportamientos disímiles, lo que ocasiona confrontaciones y desacuerdos recurrentes; mientras la violencia, a diferencia del conflicto, es una conducta que pretende herir al otro y se acentúa conforme avanza; el conflicto es más abstracto, puede ser solapado o abierto; en este último caso es una disputa y puede derivar en la violencia (Rozenblum, 2013). Por eso es importante que, con el fin de gestionar medidas y herramientas para el diálogo, la empatía y la participación de los miembros de la comunidad, políticas como las anteriormente mencionadas visibilicen al conflicto como cotidiano y no como un factor obstaculizador de la jornada escolar.

El conflicto, en su naturaleza dinámica, tendrá como fin último su resolución, la cual es importante para los involucrados, porque los individuos cambian de postura: de ser adversarios que se confrontan cara a cara, se convierten en socios que buscan un acuerdo justo y beneficioso para ambas partes (Kolangui y Parra, 2013). Este fin favorece, entre otros temas, a la convivencia escolar, porque se define como la cohabitación de un espacio con otros, lo que resulta vital para la construcción colectiva y dinámica de las relaciones, que debe ser cambiante y modificable según las distintas situaciones y relaciones de los miembros de las instituciones educativas (López et al., 2013) tendientes a favorecer el desarrollo de habilidades para la ciudadanía democrática.

Ya planteada la relación de ambas categorías, es importante distinguir la diferencia entre “resolución”, “gestión” y “solución” de los conflictos. Por una parte, cuando hablamos de *resolución* nos referimos a todo un proceso que inicia desde la identificación del conflicto hasta el seguimiento y evaluación de los acuerdos hechos, en los cuales repercute el contexto escolar, en este caso, también incluye el recono-

cimiento de los actores que participan en dicho proceso. Luego, la *gestión* se refiere a un plan inicial que se elabora para atender el conflicto, desde su identificación, las herramientas disponibles para intervenir y los documentos necesarios que permitan el acuerdo. Por último, la *solución* es el acto inmediato cuando se confrontan las partes y buscan llegar a un acuerdo, es decir, está dentro del proceso y parte del plan de la gestión solucionar el conflicto.

En esencia, la resolución de conflictos en la convivencia escolar es un pilar fundamental para comprender cómo se estructuran y en torno a qué se desarrollan las políticas de cada escuela, de qué formas se relacionan los actores educativos y cuál es el tipo de docencia que se presenta en las aulas, así como el conocimiento de las medidas para convertir el conflicto en un proyecto que beneficie al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para ahondar en la evolución del conflicto planteamos una serie de fases propuestas por Viñas (2013), en las cuales se observa que, si los conflictos no se resuelven, tienden a escalar e incrementar su impacto. Allí la importancia de comprender que el proceso de los conflictos es esencial para evitar que puedan devenir en violencia e incluso fracturen las relaciones en el aula, ocasionando dificultades de comunicación o de interacción. La propuesta de Viñas comprende: fase del conflicto latente, fase de confrontación, fase de negociación y fase de resolución de conflictos.

Ahora bien, la primera fase, de *conflicto latente*, consiste en que hay una percepción del conflicto baja y se manifiesta con expresiones leves de malestar como distanciamiento, irritación o indiferencia; sin embargo, no es significativo para el grupo, ya que no implica mayor daño. Algunos conflictos son de tipo académico, es decir, los estudiantes no alcanzan un nivel óptimo en su desempeño y tienen metas disímiles con el programa o con el docente. También puede haber manifestaciones de violencia, en contra del reglamento escolar, como castigos o medidas disciplinarias y referentes a la cultura en la que está inmersa la escuela; empero, no se trata de violencia directa como golpes, gritos, empujones, humillación o amenazas. Pero si se quiere evitar que escale a violencia, es sustancial promover la convivencia pacífica por medio del diálogo abierto en el grupo, promover la participación y la comprensión de las implicaciones del conflicto y sus formas de resolverlo.

En la fase de *confrontación* se adquiere un carácter agresivo, pues se plantean las posturas individuales y se busca la significación personal al ganar, porque perder

connota sumisión y conformidad ante el otro, lo que estaría ocasionando expresiones constantes de emociones destructivas que inestabilizan a los dos bandos y crean malentendidos. En esta fase es difícil lograr una solución, ya que ambas partes están en constante enfrentamiento y posicionamiento, por lo que puede regresar a la primera fase; sin embargo, otro estímulo fuerte llevaría a una escalada más violenta, que incluso dañe a las personas. Así, esta fase también puede llamarse de *posicionamiento y contención*, lo que conduce a pensar que la escuela debe contar con mecanismos que propicien el diálogo y la expresión de las emociones, aún sin pretender llegar a una solución, sino buscar espacios en los que los grupos externen sus planteamientos.

La fase de *negociación* es sustancial en la resolución del conflicto, porque las dos fracciones involucradas deben mostrar la disposición para cooperar. En este sentido, se habla de negociación porque en el concepto de conflicto se tiene en cuenta la existencia de dos partes y, por tanto, la solución les afecta a ambas (Viñas, 2013), por lo que es imprescindible la participación comprometida de todas las personas involucradas y contar con el espacio para intercambiar posturas. Para ello se han generado diversos mecanismos de negociación y toma de acuerdos, como la mediación, el arbitraje y la conciliación; no obstante, para este trabajo planteamos el diálogo como forma para resolver los conflictos.

En este sentido, autoras como Kolangui y Parra (2013) demuestran que el diálogo, como mecanismo de resolución de conflictos, tiene como fin percibir, interpretar y reinterpretar el conflicto; además que no pretende llegar a un acuerdo, sino aprender de los otros para comprender el conflicto que les atañe y así fortalecer las relaciones por medio de la escucha mutua, la empatía, el reconocimiento del otro y hablar y dejar hablar. Esto convierte al diálogo en una técnica exploratoria más que de intervención. Por lo tanto, como proceso cíclico de interacción e intercambio de información, necesita de voluntad e intención, tanto del contexto como de los involucrados. Por otro lado, el diálogo no es exclusivo de esta fase, sino que puede aplicarse a las demás como manera de fomentar la empatía y fortalecer las relaciones humanas.

Por último, la fase de *resolución de conflictos* implica que, habiendo pasado las experiencias anteriores, hay un potencial de aprendizaje para las partes o incluso para el grupo en general, ya que el conflicto se ha comprendido y ha evolucionado a oportunidades de cambio. No obstante, en esta fase hay que considerar diversos aspectos, porque es la fase más dinámica y activa de todas, requiere de un seguimiento, evaluación y pronóstico de la resolución para asegurar el cambio.

Con mecanismos como el diálogo, que generan empatía y reconocimiento del otro, es menester procurar apoyo a las partes que fueron dañadas, porque la cultura de las normas en la convivencia escolar se focaliza en los estudiantes victimarios e invisibiliza a las víctimas, dando por hecho su estabilidad al sancionar a la otra parte. Por ello, en este enfoque, la resolución de conflictos no termina en el aprendizaje, sino en la restauración de los daños y en la justicia basada en la reconciliación de todas las personas implicadas.

En consecuencia, se expone una propuesta que representa un marco de acción en cuanto a la resolución de los conflictos en la convivencia escolar, que incorpora las fases antes presentadas. El modelo fue propuesto por Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019) y se basa en dimensiones de convivencia escolar (inclusión, equidad y participación y manejo de los conflictos) y ámbitos en la vida escolar (pedagógico-curricular, organizativo-administrativo y socio-comunitario); las dimensiones pedagógicas están inmersas en el ámbito escolar y no son jerárquicas, sino que se yuxtaponen y confluyen para la aplicación práctica en la convivencia. Se pone especial atención en la dimensión de participación y manejo de los conflictos en el ámbito pedagógico y curricular, que implica:

- La aplicación de herramientas para la escucha activa, el diálogo, la toma de perspectiva y la comunicación en el manejo de conflictos interpersonales.
- La elaboración y revisión colectiva de las normas del aula.
- La generación de espacios de discusión sobre problemas del aula, la escuela y la vida social.
- La participación organizada en acciones de interés escolar, local y comunitario.

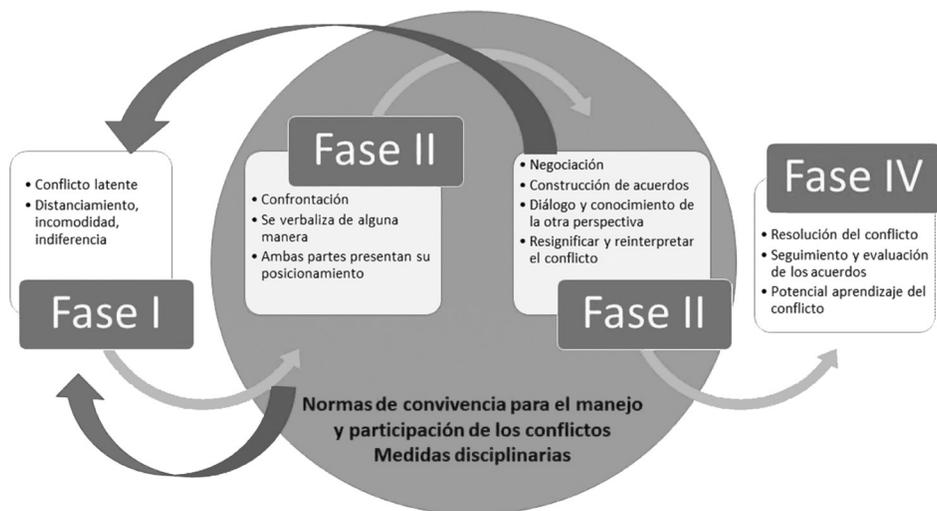
Con esta propuesta tratamos de referir que tanto docentes como directivos son responsables de abrir los espacios para:

- 1) El desarrollo de capacidades afectivas y comunicativas en los estudiantes como aspectos indispensables para la construcción de relaciones interpersonales positivas.
- 2) Atender la necesidad de hacer adecuaciones curriculares según las capacidades e intereses de los estudiantes.
- 3) La deliberación y la toma de decisiones en asuntos que conciernen a los estudiantes.

- 4) La participación en la elaboración y seguimiento de la aplicación de la normatividad escolar y del reglamento del aula (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019, p. 11).

De acuerdo con los planteamientos anteriores, en la Figura 1 se presenta una propuesta de cómo entendemos al conflicto en la convivencia escolar, así como las acciones que deberían ser encaminadas para evitar posibles actos de violencia, procurar los derechos humanos de los miembros de la comunidad educativa y fomentar la transformación de los conflictos (Galtung, 2000), porque es requisito para una resolución positiva, aceptable para las partes y apuntar hacia la mejora de la comunicación y las relaciones entre los integrantes del grupo.

**Figura 1**  
Dinámica del conflicto y su pertinencia de la convivencia escolar



Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 1 se expresa la relación de los conflictos en la convivencia escolar, porque, como se muestra, los conflictos latentes están naturalmente en las interacciones cotidianas, no obstante, cuando se manifiestan la confrontación y la intensificación del conflicto a menudo producirán otra dinámica que exige la debida atención (Lederach, 2000). Por esta razón es necesario romper con las estructuras tradicionalistas como forma de encarar los conflictos, ya que las instituciones edu-

cativas, históricamente, adoptaron principios relativos a quiénes y cómo se debía decidir, a fin de preservar el orden, el control y la “disciplina escolar” (Jares, 2009; Zurita, 2018). Por lo tanto, se propone un orden disciplinario que “promueva que los alumnos, pero también los docentes, directivos y funcionarios puedan ‘tomar la palabra’ [...] una conversación que debiera involucrarnos a todos, que debiera valorar el aporte original que cada uno quiera y pueda hacerle” (Dussel, 2005, p. 1119), con el fin de coadyuvar a la transición de la siguiente fase.

En la negociación es importante el principio de “ganar-ganar” (Galtung, 2000), porque cuando ambas partes ganan con la cooperación, están comprometidas con la solución del conflicto, se sienten beneficiadas y han participado en todo el proceso (Kolanguy y Parra, 2013), por lo que es fundamental no minimizar ninguna intervención de las fracciones involucradas, dando a cada una un espacio dedicado al diálogo, hasta alcanzar los acuerdos favorables.

Como último punto, cabe señalar que la fase de resolución es prolongada y evaluativa, ya que se debe dar seguimiento a los acuerdos y vigilar su cumplimiento, por medio del diálogo y el acercamiento con los demás. En este sentido, quizá la mayor dificultad es superar la visión individual y generar una colectiva, compartida por la comunidad (Dasatnik y Pérez, 2017).

## METODOLOGÍA

De acuerdo con el encuadre anterior, se eligió una metodología cualitativa, porque presenta la visión, normas y perspectivas desde las personas que están siendo estudiadas (Aravena et al., 2006). En este sentido, la escuela es entendida como una globalidad y explicada en su integridad, porque es un contexto donde las distintas cualidades de las personas convergen e interactúan constantemente y hay intercambios culturales diversos de manera sostenida, pero no deja de ser un espacio único; por lo tanto, para comprender un objeto, en este caso, la resolución de conflictos, el enfoque cualitativo permite conocer la realidad vista por los docentes a través de las experiencias colectivas e individuales de cada profesor.

Se utilizó el taller investigativo, reconocido como un instrumento válido para la apropiación y desarrollo de conocimiento y actitudes, y confeccionado para la acción entre varios, es decir: hacer ver, hablar, recuperar y analizar para construir y deconstruir relaciones y saberes (Ghiso, 1999). Asimismo, el taller se puede trabajar

con dinámicas de expresión teatral, dibujo y escritura creativa, lo que contribuye a crear empatía y confianza (Pacheco-Salazar, 2018).

Al mismo tiempo se empleó la observación participante, en la cual nos integramos en la dinámica del taller y asistimos a la telesecundaria para incorporarnos en la comunidad educativa, presenciando los sucesos que emergen en la convivencia. Esta forma de observación fue conveniente porque, durante la construcción de la información, especialmente en contextos como la telesecundaria, es ineludible el contacto constante con los miembros de la escuela (Sánchez, 2013).

El trabajo consistió en el desarrollo de un taller con seis profesores de una telesecundaria del estado de Guanajuato, que comprendió cuatro sesiones semanales, basado en la teoría de las fases de la resolución de conflictos expuesta anteriormente. A los docentes se les contactó por medio del muestreo de bola de nieve (Martínez-Salgado, 2012), a partir de un primer profesor cercano. El taller fue diseñado por el investigador principal, con la colaboración y revisión de las asesoras del proyecto. Las sesiones, de tres horas cada una, tenían el objetivo de recolectar información y aportar conocimientos sobre el tema de resolución de conflictos; en cada ocasión los docentes expresaron su experiencia, dudas, casos concretos, y discutían sus modos de actuación.

La observación se efectuó en la telesecundaria en donde laboraban los profesores; los registros fueron realizados en diversos espacios de la escuela, principalmente durante la jornada escolar en la plaza cívica y deportiva, la zona cercana a las aulas (jardineras), la dirección y los alrededores de la telesecundaria.

Los profesores participantes egresaron de la Escuela Normal Superior, excepto uno, que cursó una licenciatura en ciencias de la educación. Sus edades oscilan entre 26 y 47 años. Todos, a excepción de un docente, viajan aproximadamente una hora y media para llegar a la escuela en las mañanas, y el mismo tiempo invierten en el regreso. Dos profesores atienden a estudiantes de primer grado, dos son maestros de segundo grado y una docente trabaja con tercer grado. En este plano, el director forma parte de la plantilla docente, aunque con sus propias responsabilidades directivas. Además, en la escuela había dos estudiantes de telebachillerato haciendo su servicio social; ambas realizando labores administrativas y de logística.

A los docentes se les informó debidamente del proyecto, se resolvieron dudas y se incluyeron ajustes (sobre todo de tiempo y espacio físico); cada uno firmó el consentimiento informado, que, entre otros elementos, estipulaba su libertad de

participar en el estudio. Por cuestiones de ética se ha omitido el nombre de la telesecundaria y de los participantes, poniendo nombres claves a estos para su identificación. Para identificar a los seis docentes en las narraciones se eligieron nombres de flores: Lavanda, Rosa, Buganvilia, Alcatraz, Girasol y Orquídea —quien además hace las funciones de director de la telesecundaria—. Estos seudónimos manifiestan una admiración personal hacia la labor que los docentes realizan en las telesecundarias, cuya labor florece en sus aulas y escuelas.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La primera parte del análisis consistió en la codificación para organizar, recuperar e interpretar los datos, con el fin de obtener la materia prima (Coffey y Atkinson, 2003, como se citó en Borda et al., 2017, p. 35) y la categorización. Estos dos pasos se hicieron con las anécdotas registradas, tanto de la observación participante como del taller, empleando colores para generar conglomerados temáticos. Luego se generaron conjuntos a partir de la clasificación anterior, en documentos individuales que ayudaron a la organización de las categorías emergentes, lo que facilitó codificar los datos para la ayuda visual.

Las unidades de análisis fueron recuperadas de la bitácora de campo y son, primordialmente, notas de conversaciones, observaciones, anécdotas y pláticas ocasionales y espontáneas con docentes y estudiantes, así como ideas que iban surgiendo durante el transcurso del trabajo de campo. El otro apartado esencial concentra las anécdotas, diálogos y experiencias de las sesiones del taller, complementado con el material gráfico que resultó de las actividades.

### **Relaciones padres de familia-escuela**

Esta categoría está fundamentada en el modelo de convivencia escolar que Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019) inscriben en la dimensión de participación y manejo de los conflictos. Las autoras afirman que la escuela debe promocionar espacios que involucren a los padres de familia en el manejo de herramientas para la escucha activa, el diálogo y la comunicación en situación de conflictos, así como generar espacios para la reflexión del sentido y contenido de las normas. Los elementos presentados dan evidencia de cómo es este ejercicio entre la comunidad familiar y la telesecundaria.

En la sesión 3 del taller se llevó a cabo una obra de teatro escenificando un conflicto que los docentes hubieran vivido y mostraron cómo lo resolvieron; el propósito era comprender las distintas manifestaciones del conflicto e imaginar formas distintas de resolverlo. Se les pidió que escribieran el guion de teatro. Este es el resultado.

Una señora de la comunidad necesitaba una constancia de estudio para uno de sus dos hijos, para poder tramitar una beca, pero ese día no había internet, así que regresó otro día, pero el sistema de altas de beca ya se había cerrado. Entonces, el director le dijo que su hijo fuera al día siguiente, pero el estudiante faltó a clase. Al llegar a su casa la mamá le pregunta al “bebé” si le dieron la constancia; el niño no acepta que siendo él el interesado no fue y responde que el director no se la dio, por lo que la doña se molesta y va a la escuela en actitud de reclamo.

Los maestros están reunidos en la dirección. Las clases fueron suspendidas a las 12:30, ya que los docentes se tenían que poner de acuerdo para tratar asuntos relacionados con las festividades del día de muertos y los honores de octubre, proponiendo actividades para la demostración de lo aprendido.

De repente llega la señora solicitando la dichosa constancia; maestro Orquídea, educadamente, le solicita que espere unos minutos, ya que se estaban tomando acuerdos.

Después de un tiempo, interrumpe la señora con actitud prepotente, preguntando si la iba a atender, ya que ahí la tenía esperando y mencionó que el cuerpo académico llegó con una actitud poco gentil y que los otros maestros sí les tenían las puertas abiertas y que sí dejaban comprar sus churritos; agregó que éramos muy groseros, a excepción de Buganvilia, quien era buena gente. Pero Rosa y Lavanda, extrañadas, por la actitud de la señora, le comentaron que efectivamente estábamos trabajando y discutieron con la señora. Se desató una situación de discusión verbal entre la maestra Rosa y la señora.

#### *Conclusión.*

El maestro Orquídea termina abruptamente la reunión y para solucionar el conflicto le pide a la señora tomar asiento y comenzaron a platicar, explicando a la señora por qué hacían las cosas de esta manera en este nuevo ciclo escolar. Con argumentos, el director tranquilizó a la señora para hacerle entender las razones de actuar de los maestros. La señora reflexiona, se disculpa de su actuar y se retira de la escuela [Diario de campo del taller, 10/10/19].

El guion muestra la evolución de un conflicto en su máxima exposición. En la primera parte, la naturaleza del conflicto es que todos los maestros, junto al director, son nuevos en la escuela. La señora lo señala explícitamente: “Los otros maestros sí nos tenían las puertas abiertas”. Es decir, que la petición de la constancia fue el evento detonante para exponer la inconformidad que ella, y tal vez los demás padres y madres de familia, estaban manifestado.

De acuerdo con Viñas (2013), la primera fase para la resolución del conflicto consiste en mostrar distanciamiento, irritación e incluso algunas señales de incomodidad. Tal como se expresa en la narración, la mamá del alumno llega a la escuela para exigir la constancia y se impacienta al no ser atendida, añadiendo las causas que, desde antes, avivaron el conflicto. A esto se le llama *conflicto latente*, porque está erosionando la relación desde una de las dos partes, aún sin causar mayores daños.

Posteriormente, en la fase 2, se detona el conflicto y ambas partes expresan su posicionamiento: la maestra Rosa y la mamá empiezan a tener una discusión verbal. Esta fase se caracteriza por tener un carácter agresivo, pues se presentan las posturas individuales y se busca la significación personal al ganar. No obstante, el maestro Orquídea, en su rol de director, detiene la discusión y opta por dialogar con la mamá del alumno.

Es importante señalar (y caracterizar) que el director de la escuela funge como mediador de los conflictos. Se puede interpretar que los conflictos de los alumnos son resueltos por los maestros y aquellos que involucran una sanción más severa o involucran al docente son atendidos por el director, así como aquellos que incumben a la comunidad familiar y la gestión de la escuela. Más adelante se ahonda en esta caracterización.

La tercera fase es la negociación, es decir, la intervención y el espacio para que las partes del conflicto puedan llegar a un acuerdo que las beneficie a ambas. En esta fase se pueden usar diversas técnicas de solución de conflictos. Un hallazgo importante a partir del guion de la obra es que en la telesecundaria se utiliza el diálogo como método de solución de conflicto.

Con base en lo anterior, como lo mencionan Kolangui y Parra (2013), con el diálogo no se pretende llegar a un acuerdo, sino aprender del otro para comprender el conflicto y fortalecer las relaciones pacíficas, por medio de la escucha mutua, la empatía, el reconocimiento del otro y hablar y dejar hablar; ejemplo de esto es el diálogo del director con la mamá, pues se comenta la situación, tanto de la escuela como con su hijo, y brinda elementos para comprender el problema. No obstante, persiste el rol del director como autoridad máxima en el plantel.

La cuarta y última fase es la resolución del conflicto, es decir, habiendo pasado las fases anteriores, se tiene que hacer un seguimiento de los acuerdos o discusiones para perfilar un aprendizaje significativo a partir del conflicto. La interrogante es si realmente el conflicto se resolvió o de qué forma esta estrategia que se implementó

constituye una expresión de violencia al omitir las necesidades de la mamá que, desde otra posible interpretación, lejos de detener el conflicto, generó su perpetuidad (Zurita, 2017).

No se recolectó más información sobre este caso, pero, junto con otras evidencias empíricas, la relación de la escuela con los padres de familia es hermética y reactiva al comportamiento de los estudiantes, porque las reuniones con madres y padres de familia son eventuales y de carácter administrativo o paliativo; en esencia, se infiere, no hay estrategias cooperativas o plataformas desarrolladas por la escuela, en conjunto con la comunidad familiar, para resolver conflictos, sino que se atienden los conflictos conforme emergen. Tal accionar es comprensible, puesto que no se visualizan los conflictos que pueden asaltar la cotidianidad de la escuela o que, si esto sucede, se resolverán en ese momento.

Los conflictos en las relaciones con la familia surgen por cuestiones administrativas y son resueltos (así como los conflictos con los estudiantes) por medio del diálogo, no obstante, este diálogo suele ser unidireccional y se utiliza para aminorar el impacto del conflicto eludiendo el origen de este, por lo que su solución es momentánea y no trasciende a mejores propuestas de comunicación.

### **Participación de los estudiantes**

Esta categoría se basa en la convivencia democrática (Carbajal, 2016), la cual plantea tres dimensiones importantes: inclusión, equidad y resolución dialógica de los conflictos, y toma de decisiones. Esta última dimensión tiene como objetivo que los actores educativos aprendan a manejar los conflictos de manera constructiva a partir del proceso de participación de alumnos, ya que les da mayor protagonismo en su formación al participar activamente en la convivencia escolar. Con esta categoría se puede comprender cómo la escuela propicia la participación, con el objetivo de analizar las relaciones que se establecen en la resolución de conflictos y, en esencia, en la convivencia escolar, porque la participación tiene el beneficio de mejorar las relaciones personales y promover experiencias de aprendizaje de calidad (Ochoa et al., 2020).

En la cotidianidad escolar, hay algunos elementos que dan luz para interpretar la dinámica de la participación de los estudiantes. Uno de estos elementos es la oportunidad que tienen para hacerse cargo de sí mismos o de su grupo. A saber, la siguiente anécdota muestra cómo los docentes otorgan estos espacios a los estudiantes.

La maestra Lavanda salió dos horas antes de que terminara la jornada (12:00 p.m. aproximadamente) porque tenía que ir a la Secretaría de Educación. Así que dejó a su grupo encargado con uno de los alumnos.

Avisa a la maestra Rosa que se retira y que ya les encomendó tarea de español y matemáticas; también le deja las llaves del salón.

Orégano (estudiante del grupo) se encarga del grupo [Bitácora de campo, 18/10/19].

Este comportamiento muestra que la responsabilidad que se delega en los estudiantes es de supervisión a una indicación previa. Se concluye que sí hay fomento de la participación al darles un espacio de libertad y autorregulación entre los estudiantes, lo que permite el desarrollo de habilidades como responsabilidad y cooperación. Sin embargo, también hay una figura adulta de autoridad que, simbólicamente, supervisa el comportamiento de los estudiantes; se puede inferir que este ejemplo no es una participación protagónica de los estudiantes, porque solo cumplen una indicación; aunque son decisiones relevantes para considerar en el análisis.

Otro tipo de participación de los alumnos es decidir dentro de la escuela. Esto no se refiere a asuntos de organización o toma de decisiones, sino a ejecutar lo que se necesite en su momento. La narración a continuación se basa en un evento que nos sorprendió, por la disposición y actuación de los estudiantes.

Un señor con una cubeta arrastrada [en] un *diablito* pasa gritando por la calle de terracería que está a un lado de la escuela: “¡Hay tamales!”, entonces salen del salón del maestro Buganvilia unos alumnos directo al portón con intenciones de comprar, pero el señor ya iba lejos. El maestro les dice: “Grítenle, pues”. Los alumnos siguen callados viendo cómo el señor se aleja y murmuran entre ellos. El maestro insiste: “Grítenle o chiflen”. Los alumnos empiezan a silbar, pero el señor de los tamales estaba muy lejos. Al final, dice el maestro: “Bueno, si no le van a gritar, regresen al salón”. Decepcionados, regresan cabizbajos a su aula [Bitácora de campo, 21/10/19].

Lo nuclear de esta narración es la oportunidad que tienen los estudiantes de salir de su aula y correr al portón para buscar al señor que vende tamales; estas nimiedades en la jornada escolar son importantes para comprender las libertades que tienen los jóvenes en la dinámica escolar; una dinámica en la que alumnos y profesores comparten una experiencia extra-cátedra, aunque, al igual que planteamientos anteriores, se infiere que también es una participación regulada y supervisada, lo que le quita genuinidad a la participación y la convierte en escenarios controlados, en los que los estudiantes aprovechan esta brecha para explorar su entorno y convivir entre ellos.

Justamente esto abre paso a otra forma de participar de los estudiantes: su colaboración en la organización de la escuela. Cada semana cambia el profesor de guardia; el rol consiste en administrar las llaves de los accesos a la escuela, encargarse de la limpieza de los espacios compartidos y los sanitarios, entre otras responsabilidades. Los docentes tienen su propia forma de organizarse, no obstante, los baños son lavados a diario, entre 20 y 30 minutos antes de tocar el timbre de salida.

Los siguientes dos relatos son atinentes a esta actividad, en diferentes espacios.

Aproximadamente a las 8:30 a.m. el maestro Alcatraz, junto con sus estudiantes, estuvieron limpiando su salón. Dos alumnos fueron a la tienda a comprar trapeadores, mientras los demás estaban barriendo el salón y el maestro Alcatraz ayudaba a organizarlos. Barrieron, echaron agua, trapearon y acomodaron los pupitres y mobiliario de su salón [Bitácora de campo 29/10/19].

Durante esta semana de guardia, la maestra Rosa lava los baños con sus estudiantes; los divide en dos equipos de dos: para lavar el de mujeres y el de hombres. Esto pasa media hora antes [de] que toque el timbre a las 2:00 p.m. [Bitácora de campo 17/10/19].

Estas actividades de guardia obligan al estudiantado a cooperar en las labores de limpieza, ya que apoyan a su docente con las responsabilidades que tiene en el ejercicio de este rol. Aunque estas actividades no son consensuadas con los jóvenes y se toman como parte de su labor en la escuela, con esta organización dan cumplimiento a la norma o disposición de cooperar en su plantel.

Para finalizar este apartado se expone una narración que da cuenta de una reunión para conmemorar el Día de Muertos en la escuela. Dicho evento se había contemplado desde el inicio del ciclo escolar, no obstante, fue hasta la semana previa al 2 de noviembre cuando las actividades comenzaron.

Los alumnos salieron a las 12:50 horas, porque los maestros iban a tener una reunión. Están organizando una kermés para el día de muertos, así como un altar, poesía, esculturas de papel, coro y proyección de películas. Los alumnos también están participando en algunas actividades, aunque los docentes son quienes las deciden [Bitácora de campo, 21/10/19].

El día de hoy los alumnos del maestro Girasol, a quienes ya les había pedido pinturas, salieron a la jardinera frente a la dirección para pintar sus calaveras que hicieron con globos y papel. A los globos les pasaron una o dos capas de pintura blanca, esperando media [hora] de secado entre capa y capa, para después pintar, según imaginación y

creatividad de los estudiantes, cada “cabeza”. Esto también lo hicieron los estudiantes de la maestra Lavanda. Un equipo pintaba la catrina y otro equipo pintaba las calaveras. Este mismo grupo, practicaba una poesía que recitarían en el festival del día de muertos. Por otra parte, el maestro Alcatraz estuvo practicando un coro en náhuatl con sus estudiantes. Los alumnos de la maestra Rosa pintaron calaveras después del receso. Ellos trabajaban en equipo, es decir, un grupo se dedicaba a diseñar y pintar una cabeza [Bitácora de campo, 30/10/19].

Estas narraciones dejan ver un hallazgo de esta investigación: la participación de los estudiantes en la convivencia escolar es mediada y organizada por los docentes, en “donde los maestros enseñan, los padres de familia aportan cuotas y hacen lo que les piden los maestros; mientras que, si el estudiando llega a participar, lo realiza a solicitud y con autorización de los adultos” (Zurita, 2015, p. 28).

Como parte de la discusión empírica con autores especialistas en la temática se retoma la investigación de Ochoa et al. (2020), quienes afirman que los estudiantes perciben una experiencia de participación acotada, que dirigen los profesores, con una estructura rígida. Las autoras señalan que esta característica de la participación es “adultocéntrica”, ya que es el adulto quien organiza y distribuye las oportunidades de participar.

Sumado a los resultados anteriores, el control de la participación no se limita en el ejercicio de indicar quién tiene la oportunidad de hablar en clase, sino que, en el proceso de resolución de conflicto (en el cual, naturalmente, los involucrados deben participar para llegar a acuerdos), los docentes son quienes indican cómo se resolverá; esta actuación deja al descubierto otra área importante en la convivencia escolar, en la que el maestro es poseedor del conocimiento y de las facultades para decidir sobre los estudiantes, porque estos son simples receptáculos. Se constituye así una relación vertical que impide el diálogo cercano y respetuoso para la transformación de los conflictos (Ochoa et al., 2020).

## **Medidas para la disciplina**

Para comprender la manera en la que se expresa la resolución de conflictos, es menester indicar las medidas disciplinarias que los docentes implementan en la telesecundaria, porque, de acuerdo con el modelo de las fases de resolución de conflictos (Viñas, 2013), en las fases 2 y 3 es indispensable que, para lograr una solución democrática, la escuela disponga de un enfoque disciplinario para el diálogo y la comprensión de

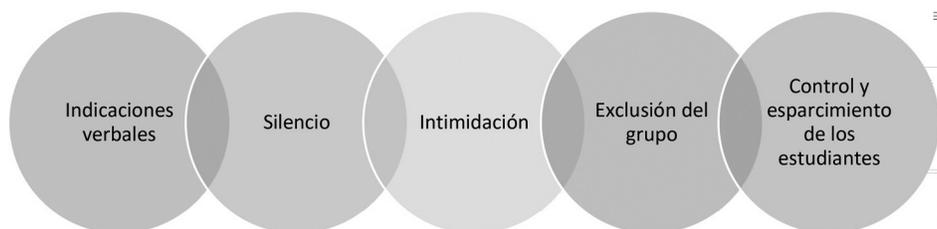
los conflictos, además de que promueva la autonomía y el autorregulamiento de los estudiantes, porque de no ser así la disciplina se convierte en una lista de castigos.

Estas herramientas no son únicamente las medidas aplicadas para sancionar a los estudiantes, sino también aquellas indicaciones planteadas para orientar su comportamiento, porque la disciplina significa un conjunto de reglas o normas cuyo cumplimiento y aplicación de manera constante conducen a cierto resultado.

Ahora bien, en el trabajo de campo se manifestó una práctica docente para el control minucioso de los jóvenes, que garantiza la sujeción constante de sus voluntades y que se les imponga una relación de docilidad-utilidad (Foucault, 2018).

En la Figura 2 se muestran las herramientas de disciplina identificadas.

**Figura 2**  
Herramientas de disciplina por docentes de telesecundaria



*Fuente:* Elaboración propia.

Las indicaciones verbales con un tono férreo son muy comunes. Estas expresiones buscan la obediencia inmediata de los estudiantes, aunque, de igual forma, son reprimendas que utilizan los docentes. La siguiente narración combina una reflexión personal y un acontecimiento que sucedió mientras dialogábamos con la maestra Rosa, en una actividad que consistió en asar elotes en la escuela.

Las indicaciones verbales tienen un tono de grito, como lo expresó la maestra Rosa – “¡Le dije a Jacqueline que limpiaran, acomodaran y ordenaran! ¡Si no lo hacen no volveremos a hacer este tipo de actividades, porque solo quieren hacer lo que ustedes quieren!” – Dijo esto cuando terminó de asar los elotes y entró al aula [Bitácora de campo, 16/10/19].

Por otra parte, el silencio sobresale como herramienta disciplinaria. Se dieron varios acontecimientos en las aulas mientras se estaba en clase y cualquier sonido que interrumpiera el silencio impuesto era amonestado con una indicación verbal. En sí,

el silencio es una herramienta sutil e invisible, porque da una percepción de tranquilidad, pero en un espacio escolar con jóvenes puede también llegar a ser peligroso, porque se trata realmente de un ejercicio de intimidación/coacción.

Estaba platicando sobre la comunidad con el maestro Alcatraz en la jardinera. Entonces, mencionó que a los estudiantes no les gusta que les exijan. Comenta que se le fue un alumno de su grupo porque no quería trabajar y la mamá vino a la escuela y preguntó qué le habían hecho a su hijo [en lugar de preguntar qué hizo él]. Alcatraz agrega: “Por ejemplo, ahorita les gusta el tema (voltea a ver a su salón), pero ya están haciendo mucho ruido. Voy a verlos”. Se puso de pie y se fue [Bitácora de campo, 16/10/19].

En otro aspecto, es necesario repensar el concepto de intimidación, porque la figura de autoridad a que los docentes aspiran está basada en el miedo, más que en el respeto; entonces, las herramientas disciplinarias que se apliquen tienen un carácter punitivo, más que formativo o correctivo. Las anécdotas siguientes dan noción de una representación de temor que es intrínseca a la docencia y que los propios maestros legitiman.

El viernes que los alumnos me entrevistaron para una tarea de segundo, también entrevistaron al maestro Girasol. Después él me dijo que los alumnos no querían ir con él porque, según sus palabras: “Me tienen miedo por cómo grito y porque soy estricto; pero mis alumnos, como ya me conocen, ya saben cómo soy; así que ya no me temen como al inicio” [Bitácora de campo, 21/10/19].

Estaba sentado en la banca a un lado del portón de acceso, entonces el maestro Girasol llegó a invitarme a ver una película con sus alumnos. Luego advirtió que el portón estaba abierto y me dijo “No se ha salido nadie, ¿verdad?”, a lo que le respondí que no, que no creía que los alumnos salieran, (lo dije porque les gusta la escuela). Entonces me respondió: “Ay, ya sé, nos tienen miedo” [Bitácora de campo, 10/11/19].

Por *exclusión del grupo* se entiende aquellas medidas que se utilizan para evadir el verdadero problema y canalizarlo a otro espacio. Estas herramientas las plantea el artículo 87 del Reglamento Escolar para una Convivencia en la Paz del Estado de Guanajuato. Aunque se advierte que la medida que adoptó el maestro *Orquídea* tiene fines pedagógicos, no deja de ser una herramienta basada en el aislamiento de los estudiantes de su grupo. Además, expulsar a los estudiantes es una realidad en las escuelas, porque no hay las estrategias ni recursos para trabajar con ellos. Es así como se busca homogeneizar la convivencia escolar.

La vez pasada noté que Aureliano estaba en el salón del maestro Girasol (primer grado), cuando él es de segundo. Hoy, de manera ingenua, pregunté por qué estaba en ese grupo. Me dijo el maestro Orquídea (mientras estábamos desayunando junto con Rosa y Lavanda) que es un alumno que terminaba rápido su tarea de matemáticas y cuando la maestra Rosa lo iba a checar, se daba cuenta de que estaba todo bien. Entonces, quedaba con más tiempo libre que sus compañeros, que aprovechaba para molestarlos, al punto que la maestra no lo toleraba. El director menciona que habló con su mamá. La maestra Rosa interrumpe y dice: “Y pues la solución del director fue que después del receso, que es cuando tenemos matemáticas, fuera al salón de primero a ayudar a los estudiantes con matemáticas”. Me dijeron que tiene una manera particular de multiplicar y que les explica a los chicos de primero cómo resuelve los problemas [Bitácora de campo, 06/11/19].

La maestra Rosa informa que tenía 16 alumnos, pero que ahora tiene 15 porque se le fue uno. Dice que fue su caso de derrota, que no pudo con él, que era muy negativo y que no quería trabajar. La mamá acudió a la escuela y se le dijo que el chico no tenía ganas de trabajar, por lo que decidió sacarlo. Rosa concluye que su grupo está mejor así, porque causaba problemas [Bitácora de campo, 16/10/19].

El control se aprecia como una medida legítima, ya que los docentes tienen la obligación de cuidar y proteger a los alumnos; además, hay sanciones severas para los docentes en caso de que algún estudiante sea dañado en el espacio escolar. Es obvio, entonces, comprender que la apropiación de sus voluntades o cosificación es un vicio histórico de la docencia.

Los alumnos de la maestra Lavanda estaban entrando a su salón, al cabo de la clase de educación física, cuando la abordó un grupo de chicas de otro grupo, diciéndole: “Maestra, ¿me permite a Viridiana?”; “Ummm, sí, ahorita se las doy”, contesta ella. Esta expresión implica que la alumna es propiedad de la maestra [Bitácora de campo, 17/10/19].

Otra herramienta disciplinaria es la participación de los estudiantes, que ya fue abordada. Como se mencionó, regular la participación de los estudiantes en actividades escolares e implantar las que se llevarán a cabo también evoca el paradigma de una escuela silenciosa y obediente, puesto que los estudiantes están a disposición de la organización que establecen los docentes. Un trabajo en colectivo, en el que se escuchen las voces de todos, podría generar una relación positiva entre docentes y estudiantes, en la que ambas partes tengan un sentimiento de pertenencia y responsabilidad.

En armonía con las conclusiones de Buendía et al. (2015), podemos mencionar que se emplean estrategias tradicionales, con respuestas usualmente punitivas y que no invitan a la reflexión y corrección de la conducta. Aunado a esto, la percepción de control y obediencia prima en la idea de los docentes sobre los estudiantes y la convivencia escolar, aunque, a diferencia de estos autores, aquí se presentan las estrategias que se manifiestan en la cotidianidad de las telesecundarias y que tienen doble función: por un lado, ayudan a administrar y organizar a la escuela y, por otro, perpetúan una estructura jerárquica, en la que los docentes son los únicos que dictan la resolución de los conflictos.

Las medidas disciplinarias que los docentes utilizan siguen concibiendo la disciplina como un instrumento estratégico para silenciar voces, implantar la autoridad, uniformar a los individuos, aniquilar la diferencia y, desde ahí, garantizar el funcionamiento de una institución vertical y jerárquica, donde unos mandan y otros obedecen, donde unos saben y otros aprenden (Zurita, 2015).

## CONCLUSIONES

La convivencia escolar se caracteriza por estructuras jerárquicas remarcadas particularmente al resolver los conflictos. El proceso por el cual se resuelven está basado, principalmente, en economizar pasos para atender el mínimo de eventos de desacuerdo o confrontación; por ello se utilizan dispositivos como la exigencia del silencio, el control de la participación de los estudiantes, el acotamiento de espacios de esparcimiento en las áreas de la escuela, el involucramiento limitado de los padres de familia y la reiteración de una autoridad a la que se debe respetar o, en otros casos, temer. Estos elementos indican que los conflictos tienen un carácter obstaculizador, por lo que las medidas disciplinarias son la solución rápida de estos y la perpetuidad de la pasividad de los estudiantes.

Los conflictos evolucionan de una primera fase a una segunda y son minimizados, es decir, se expone y presenta el posicionamiento de cada parte, pero regresan a la fase uno, manteniendo el malestar y distanciamiento entre los involucrados, lo que obstaculiza el potencial de la relación docente-alumno y evita el diálogo para la construcción de acuerdos. Los pasos que siguen estas formas de resolución comienzan con la manifestación de desacuerdo hacia una indicación o un evento detonante; posteriormente, se somete esta inconformidad y se señala lo que se debe de hacer, se da el seguimiento sobre esa indicación y se reitera si es necesario. En algunos casos,

estos señalamientos son mediados por un tercero a través del diálogo unidireccional, con el cual se presenta una propuesta que A o B o A y B deben de seguir.

El estudio empírico da cuenta del proceso de resolución de conflictos en la telesecundaria: la dinámica de los conflictos realiza un proceso interrumpido, lo que significa que no se resuelven completamente, se quedan latentes y pueden perpetuarse. En alguno de los involucrados, el conflicto latente puede expresarse de diversas formas en otras circunstancias. Adicionalmente, se vislumbra una relación unidireccional entre los miembros de la comunidad, en la cual los docentes tienen mayores recursos para gestionar los conflictos.

En la cultura escolar los estudiantes tienen pocas oportunidades de proponer soluciones a sus conflictos, porque, en el organigrama escolar, ellas y ellos aparecen en el último puesto, a pesar de que, idealmente, el sistema es para favorecer su aprendizaje de educación ciudadana y habilidades sociales, es decir, su razón de ser son los estudiantes. Adicionalmente, el Reglamento Escolar para una Convivencia en la Paz del Estado de Guanajuato les pide “abstenerse de causar conflictos” (artículo 37) y una serie de abstenciones que se pueden interpretar como medidas de control y no disciplinarias.

Con estas premisas, se considera que la solución que se les da a los conflictos, en los cuales la participación de las y los estudiantes es limitada, no genera un cambio en las relaciones de los involucrados, especialmente en la de docente-alumno; solo hay una especie de resignación de los estudiantes, ya que se ve más como un castigo para un comportamiento que, en varias situaciones, es natural en la convivencia escolar.

Con base en los planteamientos anteriores, se propone que el estudio de los conflictos sea inherente a la aplicación e investigación en la complejidad de la convivencia escolar, porque, como se expuso, el enfoque aplicado para la solución de los conflictos reproduce y deja ver, en gran medida, la gestión, el modelo pedagógico y el estilo docente en el centro escolar. Por ello, se considera que la teoría y las categorías de análisis obtenidas son una oportunidad para explorar desde otra perspectiva la línea de convivencia escolar en los espacios escolares de las telesecundarias.

Para finalizar, vale reconocer la realidad de las telesecundarias y sus docentes en cuanto a los conflictos y sus formas de resolución por medio de metodologías cualitativas que ayuden a la construcción de estrategias basadas en las prácticas docentes, así como los ámbitos de la convivencia escolar. Tal como se expuso, estos métodos y estrategias de resolución deben ser resignificados y adaptados a los conflictos que

emergen constantemente en las relaciones escolares entre personas, por ejemplo, las relaciones entre miembros de la asociación de padres de familia, entre el profesorado, así como la relación de los estudiantes con los adultos. Esto contribuiría a gestionar mejores normas de resolución de conflictos que involucren a toda la comunidad escolar con el fin de de-construir las relaciones de poder autoritarias.

### Referencias

- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., y Zúñiga, J. (2006). *Investigación educativa I*. Universidad Arcis/Chile. <http://online.aliat.edu.mx/adistancia/InvCuantitativa/LecturasU6/Aravena-et-al-Investigacion-educativa-I-2006.pdf>
- Borda, P., Dabenigno, V., Freidin, B., y Güelman, M. (2017). *Estrategias para el análisis de datos cualitativos*. Instituto de Investigaciones Gino Germani.
- Buendía Eisman, L., Expósito López, J., Aguadez Ramírez, E. M., y Sánchez Núñez, C. A. (2015). Análisis de la convivencia escolar en las aulas multiculturales de educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2) 303-319. <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283341409004.pdf>
- Carbajal, P. (2016). Educación para una convivencia democrática en las aulas. Tres dimensiones pedagógicas para su análisis. En N. Tello y A. Furlan (coords.) *Violencia escolar: aportes para la comprensión de su complejidad* (pp. 52-82). UNAM.
- Chaparro Caso-López, A., Caso Niebla, J., Fierro Evans, M. C., y Díaz López, C. (2015). Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica. *Perfiles Educativos*, 149(37), 20-41. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.149.53118>
- Dasatnik, O., y Pérez, E. (2017). La corresponsabilidad en la vida escolar. En A. L. Robles (coord.), *Expresiones de violencia escolar. Análisis, evaluación, prevención, y corresponsabilidad* (pp. 66-75). Colofón.
- Dussel, I. (2005). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1109-1121. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002708.pdf>
- Fierro, M. C., Lizardi, A., Tapia, G., y Juárez, M. (2013). Convivencia escolar: un tema emergente de investigación educativa en México. En A. Furlán y T. Spitzer (coords.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas* (pp. 71-131). ANUIES/COMIE. <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Convivencia-disciplina-y-violencia-en-las-escuelas.pdf>
- Fierro-Evans, C., y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/1486/980>
- Foucault, M. (2018). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (2a. ed.). Siglo Veintiuno.

- Galtung, J. (2000). *The Transcend Method: Conflict transformation by peaceful means*. United Nations Disaster Management Training Programme. <https://www.transcend.org/tms/2017/11/conflict-transformation-by-peaceful-means-the-transcend-method/>
- Ghiso, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 5(9), 141-153. <https://www.redalyc.org/pdf/316/31600907.pdf>
- H. Congreso del Estado de Guanajuato (2013, jul. 2). *Ley para una Convivencia Libre de Violencia en el Entorno Escolar para el Estado de Guanajuato y sus Municipios*. <https://www.poderjudicial-gto.gob.mx/pdfs/Ley%20para%20una%20Convivencia%20Libre%20de%20Violencia%20en%20el%20Entorno%20Escolar%20para%20el%20Estado%20de%20Guanajuato%20y%20sus%20Municipios%2022-jul-20.pdf>
- Jares, X. (2009). *Pedagogía de la convivencia*. Graó.
- Kolangui, T., y Parra, L. P. (2013). *El diálogo para la resolución de conflictos: guía de actividades para el docente*. Limusa.
- Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la paz*. Catarata.
- López de Mesa-Melo, C., Carvajal-Castillo, C. A., Soto-Godoy, M. F., Urrea-Roa, P. N. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación y Educadores*, 16(3), 383-410. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83429830001.pdf>
- Martínez-Salgado, C. (2012). Muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Muñoz Quezada, M. T., Lucero Moncada, B. A., Cornejo Araya, C. A., Muñoz Molina, P. A., y Araya Sarabia, N. E. (2014). Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la Provincia de Talca, Chile. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(2), 16-32. <http://redie.uabc.mx/vol16no2/contenido-munozluceroetal.html>
- Ochoa Cervantes, A., Díez-Martínez Day, E. y Garbus, P. (2020). Análisis del concepto de participación en estudiantes de secundarias públicas. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (54), e1005. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2020\)0054-003](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2020)0054-003)
- Pacheco-Salazar, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 112-121. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1523>
- Perales Franco, C. (2019). El registro de incidentes de violencia como política de convivencia escolar en México. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-12. [HTTPS://WWW.PSICOPERSPECTIVAS.CL/INDEX.PHP/PSICOPERSPECTIVAS/ARTICLE/VIEWFILE/1487/968](https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewfile/1487/968)
- Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Guanajuato (2018, sep. 25). *Acuerdo Secretarial 055/2018. Reglamento Escolar para una Convivencia en la Paz del Estado de Guanajuato* (pp. 68-123). Secretaría de Educación del Estado de Guanajuato. [https://www.seg.guanajuato.gob.mx/Normativa/Documents/EDUCATIVO/reglamento/Reglamento%20Escolar%20para%20una%20Convivencia%20en%20la%20Paz%20del%20Estado%20de%20Guanajuato\(Reforma%20diciembre%202018\).pdf](https://www.seg.guanajuato.gob.mx/Normativa/Documents/EDUCATIVO/reglamento/Reglamento%20Escolar%20para%20una%20Convivencia%20en%20la%20Paz%20del%20Estado%20de%20Guanajuato(Reforma%20diciembre%202018).pdf)

- Rojas Bravo, J. M. (2013). Clima escolar y tipología docente: la violencia escolar en las prácticas educativas. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 4(19) 87-104. <https://www.redalyc.org/pdf/4436/443643892006.pdf>
- Rozenblum, S. (2013). *Mediación. Convivencia y resolución de conflictos en la comunidad*. Graó.
- Sánchez, R. (2013). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En M. L. Tarrés (coord.), *Observar, escuchar y comprender: sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 93-123). El Colegio de México.
- Vargas Garduño, M. L., Ferreyra Rodríguez, O., y Méndez Puga, A. M. (2018). Formación de docentes p'urhepechas de educación primaria en la mediación intercultural. *Innovación Educativa*, 18(78), 33-53. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n78/1665-2673-ic-18-78-33.pdf>
- Viñas Cirera, J. (2013). *Conflictos en los centros educativos. Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Graó.
- Zurita Rivera, Ú. (2015). La construcción de normas para la convivencia desde la participación en las escuelas mexicanas. *Revista Novedades Educativas*, (295), 24-28.
- Zurita Rivera, Ú. (2017). *No correr, no gritar, no empujar. Miradas, voces y acciones de estudiantes y docentes del D.F. respecto a las normas*. UNAM.
- Zurita Rivera, Ú. (2018). Violencia escolar. *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad*, (14), 299-309. <https://doi.org/10.20318/eunomia.2018.4171>

# EL ACTO DE LEER

## DESDE LA MIRADA DE LOS JÓVENES

DANIELA MEJÍA LEONAR  
ANEL GONZÁLEZ ONTIVEROS

### INTRODUCCIÓN

Desde tiempos pasados, perdidos en la memoria, los seres humanos hemos usado al lenguaje como instrumento comunicativo, informativo, cultural... a tal grado que bien podemos preguntarnos quién hizo a quién. Así, la lecto-escritura nos acompaña y constituye en la humanidad que somos, y en la actualidad es indudable que representa una de sus expresiones más frecuentes.

El proceso de lecto-escritura se institucionalizó tiempo atrás, pues es un medio esencial para la transmisión y recepción de información, entre muchas otras funciones. La escuela ha sabido desde siempre, que ambas prácticas constituyen una herramienta esencial para que los individuos accedan al conocimiento y a la vida en sociedad (a partir de la cultura escrita, ya que, en las culturas orales, los mecanismos, los lenguajes y las habilidades eran otras, que, si bien no hemos perdido del todo, ocuparon una menor relevancia a partir de la cultura escrita).

La educación formal se ha dedicado a desarrollar estrategias para que los estudiantes aprendan a leer y a escribir desde los primeros años de vida. Sin embargo, en contraste con lo que la escuela ha dicho acerca de estos procesos, la lectura y escritura *per se* no son las únicas prácticas a través de las cuales podemos acceder al conocimiento y experiencia que estas nos brindan.

A pesar de que Freire no habló expresamente del concepto *literacidad*, muchas de sus ideas coinciden con él. Ambas perspectivas reconocen que la lectura es un

proceso que va más allá del desciframiento de símbolos; esta similitud resulta clave para comprender ambas concepciones o perspectivas, pues a partir de ella se comprenden otras aristas, como lo son la apropiación del texto, la influencia del contexto sociocultural o el papel político de la lectura.

En su libro *Literacy in theory and practice*, Brian V. Street (1984) propone que la literacidad no se limita a las habilidades individuales de leer y escribir, sino que abarca prácticas sociales, culturales y discursivas que son inherentemente políticas. En este sentido, podemos trazar un paralelismo entre su concepción y la de Freire, que en su discurso “La importancia del acto de leer” (1991) también nos habla sobre el impacto político de la lectura: “La lectura crítica de la realidad, dándose en un proceso de alfabetización o no, y asociada sobre todo a ciertas prácticas claramente políticas de movilización y de organización, puede constituirse en un instrumento para lo que Gramsci llamaría acción contrahegemónica” (Freire, 1991, p. 107).

En contraposición y a pesar de lo expresado, en la mayoría de los casos la meta que guía la práctica docente para el fomento de este hábito es otra, que relaciona a la lectura con un acto mecánico o técnico, sin implicaciones personales o sociales. De hecho, la primera definición que la Real Academia Española (RAE, 2023) brinda en el diccionario para el verbo “leer” (“pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados”) nos conduce a pensar que este hace referencia solo al acto de descifrar la palabra escrita.

Indudablemente, la habilidad para comunicarnos es sumamente necesaria, sin embargo, como ya hemos dicho, el uso del lenguaje no se limita a dicho fin. La expresión puede surgir de infinitas maneras.

Al parecer los agentes educativos se han esforzado por elegir y desarrollar políticas y estrategias para fomentar la lectura, sin embargo, cabe preguntarse, ¿por qué los niveles de lectura en México siguen siendo bajos? En lo que respecta a los resultados del Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) del 2018, elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019), los estudiantes mexicanos no han tenido avances significativos en comprensión de lectura. Según la prueba, el rendimiento medio se mantuvo prácticamente igual que en los últimos 12 años (por lo menos hasta la última aplicación de dicha prueba).

## La lectura en la escuela

Si leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, es indispensable pensar en argumentos y prácticas que concuerden con las necesidades e intereses cotidianos de los educandos y que, dentro de lo posible, sean lúdicas y personalizadas. Con base en ello y en el conocimiento de que la lectura es un medio útil y valioso para desarrollarnos humana e intelectualmente, es sumamente necesario analizar si las estrategias a través de las cuales los docentes pretenden incitar a sus estudiantes a leer están funcionando.

Puede suponerse que en la escuela los estudiantes solo leen para aprobar las materias y no porque les interesen los libros. De hecho, según el comunicado de prensa del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) de México, publicado en el año 2021, las principales razones por las cuales las personas afirman no leer son la falta de interés, motivación o gusto.

Probablemente el poco interés por la lectura en el país se deba a que en las escuelas este aprendizaje se orienta de manera equivocada, pues a lo largo de la formación académica los estudiantes son obligados a llevar a cabo esta actividad bajo la amenaza de reprobarlos o castigarlos. Dicha suposición encaja con aquella frase de Daniel Pennac sobre que “el verbo leer, como el verbo amar y el verbo soñar, no soporta el modo imperativo” (1992, p. 7).

El proceso de lectura contribuye a desarrollar las habilidades cognitivas y emocionales. Gatti y Rodríguez (2005, p. 123) mencionan que las habilidades cognitivas son aquellas que nos permiten identificar y clasificar conceptos, resolver problemas y aplicar reglas. Entre las habilidades cognitivas se encuentran: el razonamiento, la memoria y la motivación.

En el 2015, el periódico digital *La Vanguardia* publicó un artículo de Yaiza Saiz que lleva por título “Los beneficios de la lectura”. En él se discuten las habilidades que los lectores asiduos desarrollan. En cuanto a aquellas relacionadas con el aspecto cognitivo se mencionan la expresión oral y la concentración. El texto menciona también (como es de esperarse) a la imaginación. Cada palabra produce imágenes que van tomando forma y color al tiempo que la historia avanza, hasta construir un mundo detallado y coherente en la mente del lector. “Además de alimentar la imaginación y favorecer la concentración, la lectura ayuda a mejorar algunas habilidades

sociales, como la empatía. Un ávido lector, rápido aprende a identificarse con los personajes de las historias que lee” (Saiz, 2015), así como con las de aquellos que lo rodean en su vida cotidiana.

La lectura es también un proceso a través del cual las personas podemos descubrir historias, datos o maneras de interpretar al mundo. Al leer somos capaces de resolver problemas cotidianos como llenar un formulario, hacer una compra en línea o enviar un mensaje, pero también de procesos mucho más profundos como entender aspectos de nuestra existencia y dotar de sentido a aquello que nos rodea.

Una de las funciones principales del sistema educativo es la transmisión de cultura. Dado que este proceso se produce a través del lenguaje escrito, el aprendizaje de la lectura y la escritura constituye una de las tareas más importantes de la escuela en tanto instrumento fundamental individual y social, que incidiría sobre el éxito o el fracaso de niños y adolescentes en la escuela y fuera de ella [Urquijo, 2007, p. 3].

Por si fuera poco, leer nos ayuda a forjar un pensamiento crítico. Los autores y los libros nos enseñan a comprender al mundo desde diferentes perspectivas, a observarlo a través de infinidad de lentes. Nos impulsan a retar a la realidad, a actuar para transformar aquello que nos parece injusto o incluso desagradable.

Lo antes expuesto nos lleva a plantear las preguntas que guían la investigación del presente trabajo: ¿Qué estrategias pueden llevar a cabo los docentes para fomentar de manera exitosa el hábito de la lectura? ¿Qué prácticas literarias se llevan a cabo de manera formal en el aula? ¿Qué opinión tienen los estudiantes sobre ellas? ¿Qué prácticas de literacidad llevan a cabo los educandos dentro y fuera del aula? ¿Cómo crear vínculos entre las prácticas de literacidad que los estudiantes llevan a cabo y aquellas que se pretende implementar en el aula para fomentar la lectura?

Podemos suponer que el fomento a la lectura y la enseñanza del español puede llevarse a cabo de manera efectiva cuando los docentes y los agentes educativos toman en cuenta las prácticas literarias y de literacidad de sus estudiantes, no solo las que se llevan a cabo en la escuela, sino también y sobre todo las que ejercen fuera de ella, ya que son estas las que realizan por iniciativa propia (en la mayoría de los casos), y pueden ser una clave para desarrollar estrategias de fomento a la lectura que comuniquen los intereses formativos, de enseñanza y de aprendizaje.

## MÁS QUE UN ACTO... UNA VIVENCIA

A lo largo de los últimos dos siglos se han desarrollado múltiples concepciones en torno a la lectura, mismas que diversos autores han formulado desde numerosos campos de estudio y perspectivas. Por ejemplo, en su artículo “Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica”, Cassany afirma que “leer es un *verbo transitivo* y que no existe una actividad neutra o abstracta de leer, sino múltiples, variadas y dinámicas formas concretas de lectura de cada género, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana” (2004, p. 2). En otras palabras, podemos sugerir que leer rebasa la calidad de acto, se trata de un proceso de ida y vuelta en el que texto y lector se construyen y resignifican mutuamente.

Es pertinente analizar la definición de lectura de Solé, la cual es útil para comprender a la lectura desde una concepción dialógica. En su libro *Estrategias de lectura*, la autora señala que “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, es un proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetivos que guían su lectura” (1992, p. 17). Ello significa que constantemente entre el texto y su lector se da una reconfiguración de sus sentidos, como en una marea creciente o una onda expansiva, ambos se encuentran, reconocen y reconstruyen, de tal forma que la lectura no termina, ni tampoco se acaban de manifestar e imaginar las realidades que ambos posibilitan.

La anterior idea puede ligarse a la que Freire (1991) enunció en su discurso “El acto de leer”, a través del cual expresó la razón por la que los programas de alfabetización de adultos que había implementado previamente resultaron tan eficaces. El pedagogo expresó que dicho éxito fue producto de las estrategias utilizadas en el desarrollo de los programas, en las cuales las palabras resultaban generadoras ya que pertenecían a la realidad de los grupos y participantes, así que lo hablado, lo leído y expresado era tan suyo como su propio ser, sus deseos, su sentir, sus imaginерías: sus vivencias.

Freire asegura que la apropiación del texto surge solo cuando el lector comprende y encuentra algo de su mundo en la lectura; Solé complementa esta concepción al agregar que “salvo para informaciones muy determinadas (un número de teléfono, una cuenta bancaria, una dirección), leer implica comprender el texto escrito” (1991, p. 18). Sin embargo, definir al acto de leer simplemente como un proceso de comprensión o desciframiento de símbolos es ser reduccionista, inevitablemente se construye un

vínculo y, por ende, una realidad. Freire delimita mejor este suceso al agregar que para que el sujeto pueda entender lo que lee es fundamental que encuentre algo de él y de lo que le rodea en el texto; es este reconocimiento de lo ajeno el que posteriormente lo conducirá a comprenderse mejor a sí mismo y al mundo.

Pero los autores ya mencionados no fueron los únicos que hablaron sobre lo que provoca el texto en el lector, las ideas de Ronald Barthes, filósofo, crítico, teórico literario y semiólogo francés, empatizan con las teorías previamente mencionadas. Este autor creía que “la lógica de la lectura no es deductiva sino asociativa, porque vincula el texto material con otras ideas, otras imágenes y otras significaciones” (Barthes, como se citó en Ramírez, 2009, p. 171). Para estudiar al acto de leer consideró cuatro ejes: pertinencia, deseo, rechazo y sujeto.

Barthes entiende como *pertinencia* al punto de vista elegido para observar, interrogar y analizar los elementos de un conjunto, en este caso los de determinada lectura. Esta pertenencia es aún del lector y de su mundo de vida, es el plano donde se traza el primer acercamiento a un texto y su lectura.

Posteriormente, Barthes se pregunta: ¿qué es lo que hay de *deseo* en la lectura? Acaba enunciando que en la lectura hay siempre un erotismo, pero, ¿cómo interpretar esta afirmación? Comprende al *eros* como la atracción, es esta la clave del deseo, y en el suceso de la lectura específicamente se refiere a aquella atracción que despierta los sentidos, que hace sentir al libro en el cuerpo, es la capacidad que cierta lectura tiene para evocar inferencias, sentimientos, imágenes, asociaciones, recuerdos, incluso olores o sabores en el *sujeto*; podemos decir que la lectura despierta la memoria y sus vivencias.

Este segundo eje guio al filósofo a considerar también el *rechazo*. ¿Qué entiende Barthes por rechazo? ¿Qué respuesta elabora para responder la cuestión de por qué no surge el deseo de leer? Respecto a esta interrogante menciona que “existe una huella de deseo –o de no deseo– que queda en el interior de una lectura, y utiliza tal situación para relacionar el acto de leer con la determinación de una ley” (Barthes, como se citó en Ramírez, 2009, p. 173).

Esta aportación conduce a una interpretación política (la lectura como un acto social) sobre el acto de leer, ya que frente a la ley se tiene el derecho y la libertad de acatarla o no, incluso a lo largo de la historia los seres humanos han cambiado las

leyes y en ocasiones han decidido liberarse de ellas, y esto también aplica a la libertad de no leer.<sup>1</sup> Barthes pensaba que uno de los requisitos para llegar a disfrutar de la lectura es que este acto sea producto del deseo y se lleve a cabo con libertad.

Esta última consideración inaugura una de las preguntas fundamentales para el desarrollo de esta investigación: ¿En la escuela puede fomentarse el gusto por la lectura? De acuerdo con Barthes, hacerlo sería paradójico, ya que, según su teoría, la imposición de la lectura es incompatible con el disfrute de esta; para lograrlo, la situación exige un enfoque didáctico distinto al habitual, uno que promueva la libertad de infringir las *leyes* que la tradición educativa ha impuesto y perpetuado. O bien, desde otra perspectiva, asumir, como en los actos comunicativos, que la lectura cumple muchas funciones, tales como convencer, informar, seducir, ocultar, recrear, imponer, etc. El enfoque didáctico debe dar a los jóvenes lectores las posibilidades de experimentar estos propósitos de la lectura y muchos más.

Las instituciones educativas se han propuesto poner en práctica una pedagogía de la lectura, sin que los educadores nos planteemos con detenimiento las implicaciones que conlleva. Se observa que, en las escuelas, la habilidad lectora se confunde en ocasiones con la llana capacidad de condensar información en resúmenes o respuestas de cuestionarios, realizar un conteo de palabras leídas por minuto, etc. Sin embargo, la capacidad de leer involucra el desarrollo de competencias lingüísticas, así como descifrar y construir nuevos significados, que vinculen la experiencia subjetiva del lector con el texto; se trata de desarrollar capacidades para leer en el texto, contra el texto, sobre el texto, para el texto; incluso que el texto expanda sus horizontes de sentido a todo aquello (escrito o no) que porte un significado.

En relación con el tópico de la pedagogía de la lectura y el desarrollo de la habilidad lectora, Stella Serrano, docente y experta en el estudio y didáctica de lectura, reitera lo que todos los autores anteriores han dicho: la importancia de que el texto evoque en el lector emoción y familiaridad. La autora cree que la lectura, en cuanto a experiencia formativa, es “un acontecimiento que sucede internamente en el pensamiento, los sentimientos, la sensibilidad, la visión del mundo” (2004, p. 1).

---

<sup>1</sup> Esta idea es en esencia idéntica a la de Daniel Pennac, expresada a través de “Los diez derechos del lector” (2009, campaña de animación a la lectura llevada a cabo en Francia), pues, ambas expresan que un auténtico deseo por leer sólo surge cuando hay libertad para no hacerlo.

## LÉEME PARA LEER

Sin embargo, hay que tomar en cuenta que cualquier método que el docente quiera aplicar funcionará siempre y cuando las lecturas despierten un genuino interés en los educandos. Para encontrarlas tendrá entonces que preguntarse: ¿Qué es lo que al lector-educando le atrae del texto?

Al parecer, entre los autores que se han citado existen dos posturas que, de manera diferente, responden a esta incógnita. La primera, reflejada en los aportes de Freire y Barthes, que considera que para que el estudiante se interese en determinada lectura tiene que reconocer en ella a los lugares, sujetos, ideas y preguntas que lo conforman como individuo; es decir, distinguir en el texto matices de sí mismo y de su realidad. La segunda postura, expresada en el libro *Leer literatura en la escuela secundaria*, afirma que “los textos con los que realmente se aprende a leer son los que, en lugar de confirmar lo que ya sabemos o creemos saber, nos enfrentan con la posibilidad de construir lo que no sabíamos o creíamos no saber” (Dalmaroni et al., 2012, p. 11). Esta perspectiva aboga por textos que despierten curiosidad y signifiquen un reto para el estudiante. Aunque en aparente divergencia, ambas posturas son complementarias (y de ahí lo complicado de la tarea docente); las lecturas deben tener anclajes en el *universo vocabular* de los jóvenes para que respondan a su mundo de vida, a sus dudas, a sus necesidades, y que los textos sean dialogantes vivos y, a la vez, lo suficientemente distintos a ellos para que los motiven a explorar mundos y sentidos nuevos, que los reten a oponerse y criticar, que los intriguen para analizar y explorar.

La tarea del docente frente a grupo se plantea complicada. ¿Cómo lograr esa atracción genuina y la curiosidad suficiente para ir más allá de sus propios límites de realidad a través de la lectura? Parece lógico que lo primero es conocer a los jóvenes y escucharlos. Así que en esta investigación nos dimos a la tarea de preguntar tanto a los jóvenes de un grupo de una secundaria privada como a su maestra de asignatura de español sobre distintos tópicos en torno a la lectura y el acto de leer. Porque pareciera que solo leyéndolos podríamos leer.

A partir de un cuestionario de preguntas tanto cerradas como abiertas (aplicado a los jóvenes de secundaria) y de una entrevista semiestructurada realizada a la maestra de la asignatura de español nos propusimos acercarnos a la visión que ambos actores tienen en torno al acto de leer, los temas que les gusta leer, las actividades que en el salón implican a la lectura, entre otros datos.

## Asocio leer con...

Uno de los ítems tanto del cuestionario para los jóvenes como de la entrevista con la docente fue que mencionaran tres palabras o frases cortas que asocian con la actividad de leer.

La nube de palabras de la Figura 1 condensa las respuestas que los estudiantes y la profesora del grupo de 3º A de secundaria, todos dieron respuesta a la pregunta abierta “¿Con qué palabras o emociones relacionas al acto de leer?”.

**Figura 1**  
Palabras con las que la docente de Español  
y los estudiantes asocian al verbo leer



Fuente: Elaboración propia.

Para interpretar la nube es necesario tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- El tamaño de las palabras se eligió con base en la frecuencia con la que se mencionaron en las respuestas.
- Las respuestas en color blanco son aquellas obtenidas a través de la entrevista semiestructurada realizada a la maestra.
- Las respuestas en color negro son las de los estudiantes, obtenidas a través de un cuestionario digital.

Como observamos, la profesora relaciona al acto de leer con el aprendizaje, el conocimiento y la comprensión. Respecto a estas respuestas presentaremos una interpretación en párrafos posteriores.

Los estudiantes, por su parte, brindaron respuestas variadas, que reflejan la multiplicidad de asociaciones que existen dentro del mismo grupo. En la Tabla 1 se especifica la frecuencia con la que cada una de ellas apareció.

**Tabla 1**  
Frecuencia de las respuestas de los estudiantes a la pregunta “¿Con qué palabras o emociones y/o sentimientos relacionas al acto de leer?”

Respuesta	Frecuencia	Respuesta	Frecuencia
Tranquilidad	7	Gusto	1
Felicidad	4	Libertad	1
Intriga	3	Aburrimiento	1
Emoción	3	Exclusión	1
Paz	2	“es como experimentar un mundo de emociones”	1
Reflexión	2	“con un solo texto puedes sentir todo”	1
Alegría	1	“depende de lo que sea”	1
“desestrés”	1	pensamientos filosóficos	1
Diversión	1		

Fuente: Elaboración propia.

Como observamos, *tranquilidad* fue la respuesta más repetida entre los estudiantes; seguida de *felicidad*. *Intriga* y *emoción* se repitieron tres veces; *paz* y *reflexión* dos. Las demás aparecieron solo una vez. Varias respuestas llaman la atención, por ejemplo: *exclusión*, en torno a ella podemos suponer: 1) el estudiante asocia a la lectura con el hecho de aislarse de los otros, o 2) el estudiante cree que aquellos que leen se sienten con el derecho de excluir a los otros. Otra que resalta por su belleza y fuerza es *con un solo texto puedes sentir todo*; podemos asociarla con la idea del filósofo Ronald Barthes quien, en pocas palabras, cree que la atracción por la lectura surge cuando esta es capaz de despertar los sentidos; con base en este supuesto, es válido deducir que: el/la estudiante que respondió esto experimenta placer al leer. Lo mismo aplica para las respuestas *es como experimentar un mundo de emociones* y *depende de lo que sea*, son también respuestas interesantes, pues reflejan que el educando tiene claro que leer es un verbo amplio o polisémico, y que no siempre le provoca lo mismo.

Ahora bien, otro de los aspectos sobre el que vale la pena reflexionar es el contraste entre las respuestas de la maestra y las de sus estudiantes. Como mencionamos, la profesora relaciona a la lectura con el conocimiento, el aprendizaje y la comprensión. La elección de estos términos evidencia que, sobre cualquier otro fin, ella considera

que la lectura tiene que servir para aprender. Su apreciación está estrechamente relacionada con los aspectos académico y cognitivo. Las respuestas de los estudiantes, por su parte, se relacionan con los aspectos recreativo y emocional, pues reflejan que para ellos la lectura es una actividad de ocio, capaz de relajarlos y conmovellos.

Esta diferencia de concepciones puede resultar problemática, pues muestra que tanto la profesora como los estudiantes ignoran que la esfera cognitiva y la recreativa son dos caras de una misma moneda, pues una de las grandes bondades de la lectura es su increíble capacidad de conjugar el ocio con el aprendizaje.

A la vez, esta diferencia de enfoques en torno a la lectura los lleva al mismo acto, pero desde intencionalidades distintas, que seguramente son contrarias o al menos conflictivas cuando se desarrollan en el aula. La maestra planea y propone la actividad de leer para aprender y los estudiantes quieren leer para disfrutar. ¿Cómo conjuntar o hacer visibles ambas intenciones y lograr a la vez ambos propósitos?

Ahora bien, creemos que antes de intentar promover la lectura es importante que la docente sea consciente de la idea que ella misma tiene de esta, pues, tal como señalan McKool y Gespass, “las creencias y actitudes personales en torno a la lectura influyen nuestras prácticas institucionales en el aula” (2009, p. 11, traducción propia del artículo original); es esa concepción la que orienta el enfoque y las estrategias que usa para acercar a sus estudiantes a la lectura.

Algunas de las preguntas que puede hacerse para encaminar esta reflexión personal son: ¿Qué creo que es leer? ¿Para qué creo que sirve leer? ¿Qué me gusta leer? ¿Cuáles son las lecturas que me han marcado y por qué? También sería muy provechoso que la docente indagara sobre perspectivas diversas acerca de la lectura.

Igualmente importante resulta que en grupo y con escucha activa se dialogue sobre lo que para cada quien es leer. Se puede llevar a cabo una actividad didáctica con el grupo, que consista esencialmente en formular una definición de lectura en conjunto, y sirva para orientar las estrategias de acercamiento a la misma.

## **Lo que pasa en el salón**

La Tabla 2 condensa la información obtenida a través de listas de cotejo, en relación con las actividades que se llevaron a cabo en el aula durante diez sesiones de observación no participante, clasificadas según el caso en: actividades didácticas, actividades para desarrollar capacidades o material didáctico.

**Tabla 2**  
**Actividades llevadas a cabo en el aula**  
**durante las diez sesiones de observación**

Tipo de actividad o recurso	Actividad o recurso	Frecuencia
Actividades didácticas (9)	Libro de texto	2
	Exposición	2
	Lectura libre	1
	Creación de producto visual	4
Actividades para desarrollar capacidades (11)	Síntesis	5
	Comprensión lectora	1
	Responder preguntas	1
	Investigación	3
	Glosario	1
Materiales didácticos (4)	Libro asignado	1
	Proyector	3

*Fuente:* Elaboración propia.

Como observamos, el tipo de actividades que la maestra implementó con más frecuencia fueron las relacionadas con el desarrollo de capacidades (síntesis, comprensión lectora, responder preguntas, investigación y elaboración de glosario), seguidas de las actividades didácticas (libro de texto, exposición, lectura libre y creación de producto visual); el uso de material didáctico (libro asignado y proyector), por su parte, fue el menos común.

Nos pareció importante contabilizarlas porque estas pueden darnos información acerca del estilo de enseñanza de la maestra, así como de los aprendizajes y experiencias que prioriza en el aula. Además, en torno a ellas surgieron reacciones (de los estudiantes) que ayudan a saber más sobre sus intereses y actitudes acerca de las actividades que rodean la lectura.

Gracias a las sesiones de observación, respecto al primer aspecto antes mencionado podemos agregar que, para impartir los temas, la maestra usa presentaciones en Power Point, el libro de texto, preguntas para indagar y preguntas para reflexionar.

Respecto a las actividades, la más común durante las sesiones de observación fue la de síntesis. Esta capacidad se desarrollaba de manera indirecta cuando la maestra les pedía a los estudiantes que incluyeran información importante del tema del día en sus libretas o en productos visuales. Estos últimos son una actividad que vale la pena describir y analizar en los siguientes párrafos. Como evidencias de aprendizaje de dos de los temas, la maestra eligió productos visuales: una infografía y un *lapbook*.

La infografía fue usada en el tema “Movimientos literarios”. El *lapbook* se usó para que cada estudiante presentara un poema de su elección. Este tipo de actividades fueron un buen detonante, por dos razones:

- 1) Las niñas tienen gusto y habilidad por la elaboración de carteles y *collages*. Esto se reflejó en la dedicación e importancia que les dieron a dichos productos, y en los resultados presentados.
- 2) Elaborar los productos representó un momento de recreación y aprendizaje para los estudiantes. Este hecho promovió la curiosidad y el intercambio espontáneo de saberes, que los condujeron a la búsqueda libre y lectura de los documentos seleccionados.

### A mí me gusta leer y también hacer...

Otro de los asuntos indagados a través del cuestionario digital fueron las temáticas y géneros literarios que a los jóvenes les gusta leer y a partir de los cuales organizan junto con la docente algunas de las actividades que se observaron en el aula y de la vida escolar en general (a partir de las diez observaciones no participantes que se realizaron); los datos de la Tabla 3 nos brindan información al respecto.

**Tabla 3**  
Temas de interés de los estudiantes

Categoría	Definición
Temas, conductas o actividades de interés	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paternidad/ Maternidad</li> <li>• Relación entre niñas y niños</li> <li>• Sexualidad</li> <li>• Dimensión personal de los maestros</li> <li>• Cine</li> <li>• <i>Collage</i></li> <li>• Roles de género</li> </ul>
Géneros literarios de interés	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poemas de amor</li> <li>• Invención de piropos</li> </ul>
Detonantes de literacidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poemas conocidos gracias a los abuelos</li> <li>• Cine</li> <li>• Elaboración de carteles sobre los movimientos literarios</li> <li>• <i>Collage</i></li> </ul>
Lectura en el aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración de carteles sobre los movimientos literarios</li> </ul>

*Fuente:* Elaboración propia.

Conocer estos datos resultó significativo, ya que mostraron espacios de común acuerdo (entre la lectura libre con base en los intereses de los jóvenes y las actividades de aprendizaje que quiere lograr la maestra a través de la lectura) y que acercan las dos posturas, en apariencia antagónicas, que en un apartado previo se indicaron. Si bien se trata de una clase de español, muchas de las temáticas que interesan a los estudiantes pueden ser abordadas, desde, por ejemplo, maternidad, sexualidad, roles de género, por mencionar algunas que además resultan atender problemáticas emergentes de la sociedad actual. También es notorio cómo los jóvenes vinculan a sus actividades escolares otras de naturaleza recreativa o familiar, las cuales pueden ser aprovechadas en el aula y que además expanden la noción del acto de leer a un sentido más de literacidad, tales como el cine o las pláticas con los abuelos.

Se detectó que a los estudiantes les interesa la dimensión personal de la vida de los maestros, la propuesta de que la maestra comparta su concepción particular de la lectura puede resultar atractiva para los chicos. Compartir las vivencias y experiencias personales como formas del acto de leer redimensiona también el proceso de aprender y nos constituye en iguales, puede propiciar un espacio de más libre comunicación. El enfoque de esta acción consiste en que los estudiantes identifiquen al profesor como persona, pero, sobre todo, como lector. En la conferencia “Leer es resistir”, Benito Taibo expresa la siguiente idea: “Soy todos los libros que he leído” (TEDx Talks, 2015, 6m50s). Esta concepción nos conduce a reflexionar sobre lo mucho que puede descubrirse de una persona al conocer sus gustos literarios. Con base en estas ideas, consideramos que lo ideal sería que el diálogo entre lectores (maestra-estudiantes) desplazara a la imposición de la lectura. Es necesario que ambos agentes se identifiquen a sí mismos y entre sí como lectores.

Es conveniente que la feria sea suceso planificado, pero divertido y emocionante, en el que todos se involucren. Pueden hacerse equipos y formar *stands* llamativos, que se establezcan tomando en cuenta el género literario o editorial de los libros.

## PALABRAS FINALES

A partir del entendido de que la lectura es un proceso que va más allá del desciframiento de símbolos, esta investigación se propuso en primera instancia construir una definición que abarcara la multidimensionalidad de la lectura. Para lograrlo fue necesario revisar diversas propuestas teóricas, entre las que destacan las de los pedagogos Paulo Freire, Daniel Cassany e Isabel Solé, así como la del filósofo Ronald

Barthes. A partir de los aportes de estos y otros autores, se desarrolló una definición de lectura que orientara las estrategias para fomentar esta actividad en el aula.

Los resultados de los instrumentos aplicados en un grupo de secundaria confirmaron la importancia del desarrollo de una concepción integral e integrada de lectura, entendida como aquella que contempla la perspectiva de los estudiantes y de la docente de español, y que tiene en cuenta los aspectos cognitivo, emocional y recreativo-social del acto de leer.

Al integrar la información recabada a través de los instrumentos respecto a la concepción de lectura de la docente y de los estudiantes se obtuvieron varios hallazgos importantes. Existe una diferencia de metas, la mayoría de los estudiantes asocian la lectura con una actividad gratificante, mientras que la docente percibe que a sus alumnos no les gusta leer, dado que ella lo ve principalmente asociado con aprendizaje. Al respecto, es prudente considerar la posibilidad de que leer no les disguste, sino que no les gusta leer lo que se les impone en la escuela.

Por medio del cuestionario, y en relación con lo anterior, también se identificó que existe una diferencia entre la concepción misma de lectura de los estudiantes y la maestra, ya que ellos asocian el acto de leer con un proceso recreativo y emocional, por su parte, la docente lo hace con una experiencia cognitiva, útil para adquirir conocimientos. Este hecho resulta problemático porque en el aula no hay una meta común que conduzca las prácticas lectoras.

Para atender esta problemática se propusieron varias estrategias que buscan ampliar la concepción de lectura que ambos agentes tienen. Por ejemplo, se planteó la importancia de que tanto los estudiantes como la maestra conocieran la perspectiva que otros lectores tienen respecto a la lectura. También se sugirió la actividad de llevar invitados al aula: maestros, padres de familia, autores, etc., que compartieran su experiencia como lectores. En cuanto a las estrategias de trabajo en conjunto propuestas para el aula, se rescata la de formular una definición de lectura en conjunto.

Otro de los enfoques a considerar y que surgieron al tomar en cuenta el panorama teórico y de investigación fue la necesidad de que la actividad de leer se lleve a cabo en un ambiente de libertad y participación, tomando en cuenta los intereses, el contexto y la opinión de los estudiantes al momento de proponer las lecturas.

En resumen, frente al panorama teórico y de campo concluimos que una concepción reducida de lo que leer significa limita el acercamiento a la lectura de los agentes educativos, por lo que es necesario implementar actividades que resignifiquen

al acto de leer. Si las autoridades educativas quieren fomentar el gusto por la lectura, no solo tienen que conocer estrategias puntuales, también tienen que mostrar sus propias prácticas como lectores. Compartir las experiencias, aprendizajes, intereses y emociones que como lectores vivimos genera un diálogo, nos acerca y permite que todos aprendamos de todos.

### Referencias

- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 25(2), 6-23. [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25\\_02\\_Cassany.pdf/at\\_download/file](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25_02_Cassany.pdf/at_download/file)
- Dalmaroni, M., Frugoni, S., Ríos, C., y Trezza, A. (2012). *Leer literatura en la escuela secundaria. Propuestas para el trabajo en el aula*. Dirección General de Cultura y Educación.
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- Gatti, B. A., y Rodríguez Luna, M. E. (2005). Habilidades cognitivas y competencias sociales. *Enunciación*, 10(1), 123. <https://core.ac.uk/download/pdf/229152589.pdf>
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía] (2021). *Comunicado de prensa Núm. 215/21. La lectura en formato digital de libros, revistas y periódicos registra los incrementos más altos desde 2016: Molec 2021*. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/MOLEC2020\\_04.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/MOLEC2020_04.pdf)
- McKool, S. S., y Gespass, S. (2009). Does Johnny's Reading teacher love to read? How teachers' personal reading habits affect instructional practices. *Literacy Research and Instruction*, 48(3), 264-276. <https://doi.org/10.1080/19388070802443700>
- OCDE [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos] (2019). *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) – Pisa 2018 Resultados*. [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/pisa/publications/national-reports/pisa-2018/featured-country-specific-overviews/PISA2018\\_CN\\_MEX\\_Spanish.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/pisa/publications/national-reports/pisa-2018/featured-country-specific-overviews/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf)
- Pennac, D. (1992). *Como una novela*. Norma.
- RAE [Real Academia Española] (2023). Leer. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/leer?m=form>
- Ramírez, E. (2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? *Investigación Bibliotecológica*, 23(47), 161-188. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-358X2009000100007](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2009000100007)
- Saiz, Y. (2015, nov. 10). Los beneficios de la lectura. *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/estilos-de-vida/20120613/54312096470/los-beneficios-de-la-lectura.html>
- Serrano, S. (2004). Para vivir la lectura como experiencia. En G. J. Peña y M. S. Serrano (comps.), *La lectura y la escritura en el siglo XXI* (pp. 15-30). Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico, Universidad de Los Andes.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.

Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.

TEDx Talks (2015, nov. 2). Leer es resistir | Benito Taibo | TEDxUNAMAcatlán. *YouTube*.  
<https://www.youtube.com/watch?v=iTEz1yOmepQ>

Urquijo, S. (2007). *Procesos cognitivos y adquisición de la lectoescritura*. III Congreso Marplatense de Psicología, de alcance nacional e internacional. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.



FORMACIÓN Y DESEMPEÑO DOCENTE  
EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR.  
UN ESTUDIO EN EL ALTIPLANO TAMAULIPECO

CÉSAR AUGUSTO HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ  
CIRILA CERVERA DELGADO  
MIREYA MARTÍ REYES

INTRODUCCIÓN

El concepto de *formación docente* es un tema frecuente en la investigación educativa. Nadia Chaviano, Pedro Albar y José Cortés (2019) plasman que este término es complejo, polisémico y atemporal, remitiéndose a Kant, Hegel, Humboldt y Pestalozzi como constructores de dicho concepto. En cambio, Liliana Zamora y Luis Juárez (2022, p. 6) se apoyan en la Real Academia Española para señalar que la formación se refiere a “la acción y efecto de formar o formarse; que es la acción de preparar intelectual, moral o profesionalmente a una persona o a un grupo de personas según el área de interés”.

Para Ileana Rojas y Patricia Ducoing (2021, p. 396), la formación del profesorado incluye dos aspectos del desarrollo de la docencia: a) la formación docente (inicial y continua) y b) la carrera docente (ingresos, estímulos y evaluación), mismos que en conjunto dan cuenta de una carrera académica, profesional y laboral. Abundan en que la formación docente se construye a partir de tres componentes: la preparación que se recibirá en instituciones de educación superior (formación inicial), los cursos de actualización y reforzamiento de conocimientos (formación continua) y la experiencia de circular en este entorno de inicio a fin (carrera docente).

Estas mismas autoras señalan que los países siguen las directrices de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la

Ciencia y la Cultura –UNESCO–, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos –OCDE–, el Banco Interamericano de Desarrollo –BID– y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe –CEPAL–. Empero, identifican que, en el caso del continente americano, lo que han determinado estos organismos para la esfera docente es relativamente reciente, ya que, en el ejemplo de Brasil y Colombia, “la formación docente no ha estado entre los asuntos prioritarios de las agendas gubernamentales hasta poco menos de finalizar el siglo XX” (p. 413), lo cual, de cierta manera, representa un avance importante en atención al tema.

En esta misma idea, Rossane Evangelista (2015) señala que en el siglo pasado había ciertas ausencias en cuanto a acciones emprendidas en beneficio del profesorado, en cambio, “desde 1997 hasta 2012 podemos verificar una intensa producción de políticas curriculares para la formación del profesorado tanto en el espacio iberoamericano como en todo el mundo” (p. 447). La autora también señala a los organismos internacionales como partícipes de políticas dirigidas a la formación del profesorado, entre ellos la Organización de Estados Iberoamericanos –OEI–, como reguladora de gestiones propicias para las y los docentes del continente americano.

En cuanto a la categoría de formación del profesorado de educación media superior –EMS–, se agruparon los trabajos que hacen referencia a la formación –inicial y continua– del profesorado de dicho nivel. Como resultado, se pudo palpar que la formación inicial de quienes laboran en la EMS no es específica para el ejercicio de la docencia. Chaviano et al. (2019) exponen que la plantilla docente no ha transitado necesariamente por un periodo pedagógico-didáctico de carácter integral, identificando las siguientes cifras en México:

Solo el 10% de la totalidad de los docentes al servicio de la EMS, son profesores de educación inicial; la mayoría de los docentes no cuentan con una formación pedagógica, y los profesores de tiempo completo, no rebasan el 15% de la planta de instituciones [p. 340].

De forma semejante, Juan Piña, Ana Escalante, Luz Ibarra y César Fonseca (2017) señalan que el profesorado de NMS en México no tiene una formación inicial integral: “Su planta docente, conformada por aproximadamente 280 000 profesores, representa problemas en el ámbito didáctico. Esto debido a que 90% de ellos proviene de diversos campos del conocimiento y muy pocos cuentan con una formación inicial docente” (p. 169). Identifican además que provienen de diversos campos, como ciencias de la salud, ciencias naturales, economía, administración, entre otros más, que no tienen por qué promover una competencia pedagógica.

Felipe Martínez (2001) deja en evidencia el poco interés de las instancias gubernamentales hacia el tema: “La Secretaría de Educación Pública (SEP) se ha encargado de la preparación de los futuros maestros/as en el país en el nivel básico y, al mismo tiempo, de su caracterización; no así en los niveles medio superior y superior” (p. 48).

Por otra parte, aunque la formación inicial es muy importante por ser la base de los conocimientos de las y los docentes, lo es, con este mismo valor, la formación continua, cuyo objetivo es que los educadores se actualicen, se preparen y atiendan las nuevas o emergentes demandas. En esta línea, Guadalupe Nancy Nava-Gómez y Jenaro Reynoso-Jaime (2015) definen que la formación continua es una segunda etapa formativa, y sostienen que “los objetivos centrales de este tipo de formación son la capacitación, la actualización y el perfeccionamiento de la práctica docente a través de programas educativos de actualización en las diferentes disciplinas” (p. 140).

Esta fase formativa tuvo su auge en las primeras décadas del presente milenio a partir de la Reforma Integral de Educación Media Superior –RIEMS–, que data del año 2008. El Centro de Estudios Educativos y Sociales (CEES, 2018), documenta:

La primera estrategia nacional de formación continua docente del nivel medio superior se dio a partir de los acuerdos secretariales publicados en 2008 conocidos como la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), que se planteó como una política de mejora de la calidad, la retención, y la pertinencia de la EMS [p. 3].

La RIEMS representa una metamorfosis en la formación continua de profesores, dado que los programas emergentes tendrían que tomar como sustento normativo los acuerdos secretariales emanados de dicha reforma con el fin de atender los intereses de la política educativa.

El desempeño de las y los docentes que laboran en instituciones de EMS es otro factor que incide en los procesos formativos, aun cuando el concepto “desempeño” no es exclusivo de un ámbito, y suele referirse, de acuerdo con Julia Añorga-Morales (2014) a “la capacidad de un individuo para efectuar acciones, deberes y obligaciones propias de su cargo o funciones profesionales que exige un puesto de trabajo” (p. 21). Es aquella dinámica que el profesional ejerce para desarrollar su labor. Para Alida Peña (2002), “el desempeño es toda acción realizada o ejecutada por un individuo, en respuesta, de lo que se le ha designado como responsabilidad y que será medido en base a [sic] su ejecución”.

Ya en el ámbito educativo, existe una diversidad de sinónimos para referir el “desempeño docente”. Jorge Torres (2007) encuentra que se le puede denominar

*desempeño profesional* (el de su uso), *desempeño del maestro*, *desempeño del educador*, etc. Liusmila Puente, Georgina Martínez-Díaz y José Tamayo (2018) identifican sinónimos como *desempeño profesional pedagógico* y *desempeño pedagógico profesional*. Ante esto, resaltan que “se pueden encontrar investigaciones científicas en las ciencias pedagógicas, cuyos resultados expresan posiciones teóricas y metodológicas en cuanto a modos de asumir, entender e interpretar el término desempeño” (p. 192).

En cuanto a la caracterización de desempeño del profesorado en regiones específicas no abundan las investigaciones. Edgar Pérez y Érica Cárdenas (2020) analizan la importancia que tiene transitar de una educación tradicionalista a una educación que se apegue a las demandas de las situaciones reales, ya que identifican que tanto en secundarias como en bachilleratos la práctica del profesorado está lejos de las realidades inmediatas de las y los alumnos, lo cual impacta en los saberes de estos y provoca que tomen dinámicas diferentes que no contribuyen al desarrollo de sus contextos. De allí la necesidad de que la educación atienda las necesidades reales de la población, sobre todo, la que habita en áreas marginadas. La educación no se puede sustentar únicamente en lo oficial, cuando los escenarios de las instituciones educativas demandan respuestas diferentes.

En este orden de ideas, José Segura y Heraldi Torres (2020) critican al neoliberalismo por restarle legitimidad a lo verdaderamente útil en la enseñanza. Desde su perspectiva, el rol del docente es impartir contenidos que respondan a la lógica del capitalismo. No obstante, retomando a Pérez y Cárdenas (2020), “esto no significa que los maestros reproduzcan el currículo sin cuestionarlo, pero, en general, tienen que obedecer a lo que dictan sus planes y programas de estudio” (p. 227). Sin embargo, regirse de esta forma no resulta del todo pertinente para los educandos.

## ELEMENTOS TEÓRICO-REFERENCIALES

Como ya se ha descrito, en el ámbito académico se entiende por *formación inicial* aquella preparación que recibe una persona con el fin de obtener un título profesional, ya sea para ser médico, ingeniero, contador, arquitecto o profesor, y por su parte, otorga los primeros elementos para poder desempeñar la profesión. Haciendo especial énfasis en la profesión docente, de la misma manera tiene una etapa formativa inicial obligatoria, lo que no ocurre con el profesorado de los niveles medio superior y superior.

La formación inicial tiene características significativas que la hacen relevante y la enmarcan en una prioridad para el Estado. “La conciencia o el punto de vista de que

los profesores constituyen un factor condicionante de la educación y, más concretamente, de los aprendizajes en los alumnos, forma parte del pensamiento pedagógico desde hace mucho tiempo” (Gimeno, 2007, p. 197). No obstante, esta premisa no parece haber sido relevante siempre, pues, como ya se ha asentado, es hasta las décadas recientes que ha tomado un espacio relevante en el sistema educativo nacional.

Philippe Perrenoud (2007) señala que “desde este punto de vista, la formación inicial tiene que preparar al futuro enseñante a reflexionar sobre su práctica, centrarse en determinados temas, establecer modelos, ejercer la capacidad de observación, de análisis, de metacognición y de metacomunicación” (p. 17). Esta primera etapa formativa otorga diversos elementos valiosos para el ejercicio docente.

Las instituciones formadoras de docentes –IFD–, por mandato constitucional en México, tienen un papel relevante en el proceso de preparación y capacitación de quienes estarán educando a niñas, niños, jóvenes o adultos, pero de forma particular “en la educación media superior, la formación inicial de los docentes es incipiente, y la mayoría de la que existe se brinda en diversas IES públicas y privadas” (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2015, p. 86), esto es, mediante una formación genérica en licenciaturas como ciencias de la educación, pedagogía o educación, esta última entre las más frecuentes.

De manera precisa, Verónica Medrano Camacho y Elba Ramos Ibarra indican que “en el país son 256 las IES que contribuyen también a la formación de docentes mediante 182 licenciaturas” (Medrano y Ramos, 2019, p. 44) y desglosan que “entre estas 256 instituciones se encuentran 27 autónomas, 17 estatales, 5 federales, 6 federales transferidas y 201 privadas” (p. 45). Sobre las autónomas se señala:

Las carreras ofrecidas en estas universidades son 47 y se abocan a los campos del desarrollo infantil, la educación especial, la docencia en lengua y literatura, las matemáticas, las ciencias sociales y humanidades, la enseñanza de lenguas extranjeras (inglesa y francesa). Destaca la oferta de educación artística, en particular, de la educación musical, así como de la educación física y deporte [Medrano y Ramos, 2019, p. 45].

En general, todas estas instituciones coadyuvan, de cierta manera, al desarrollo de plantillas docentes para la EMS; independientemente de si el proceso formativo contempla de manera primordial la docencia, comparten una enorme responsabilidad en la formación de sus estudiantes, que ejercerán como profesores. Porque es menester mencionar que las plazas de profesor en escuelas del nivel medio superior suelen

ser ocupadas por profesionistas formados en áreas distintas y ajenas a la docencia: derecho, medicina, historia, matemáticas, economía, contabilidad, etc.

Por lo que corresponde a la formación continua o permanente, esta se desarrolla durante el ejercicio profesional de la carrera: “La formación continua se imparte con enseñantes que trabajan, que tienen años o decenas de años de experiencia” (Perrenoud, 2007, p. 20), con el fin esencial de reforzar la formación inicial, según las demandas de las transformaciones sociales. “La formación continua de los enseñantes adquirió la categoría de *enseñanza* más o menos interactiva, que quería transmitir nuevos conocimientos a profesores que no la habían recibido en su formación inicial” (Perrenoud, 2007, p. 21). Otro objetivo de esta etapa formativa consiste en que el profesorado actualice sus conocimientos disciplinares, obtenga referencias didácticas y desarrolle sus habilidades tecnológicas (Perrenoud, 2007). En términos generales, la finalidad de la educación continua o permanente del profesorado es contribuir a la mejora del desempeño docente y aportar a la calidad educativa, manteniéndolo actualizado, proveyéndole conocimientos que no se adquirieron durante la etapa formativa inicial.

En este tenor, el Estado contribuye al alcance de tales propósitos. Cabe destacar que a partir del año 2000 se desarrollaron políticas públicas y educativas enfocadas a este fin (Aguilar, 2015). El INEE señala que una de las primeras acciones en pro de la formación permanente fue en el año 2005:

Con la creación de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), en 2005, se pusieron en marcha diversas acciones orientadas a la formación del profesorado, entre otras: el programa de becas o licencias (con sueldo íntegro a los docentes) para estudios de posgrado y/o titulación y permiso académico de periodo sabático, aunque cabe señalar que estos beneficios han sido exclusivos para los docentes de tiempo completo y nombramiento definitivo, o para quienes están adscritos a las direcciones de tipo tecnológico (INEE, 2011) [como se citó en Aguilar, 2015].

La creación de la SEMS trajo consigo diversas acciones para beneficiar la formación permanente. Destacan los programas de becas y licencias que ofreció para el término de estudios profesionales de las y los profesores que, aun en esta condición, estaban en servicio. Así mismo otorgó todas las facilidades a los interesados en realizar un posgrado.

Otra acción relevante se dio en el 2014. En ese año, la reforma constitucional en materia educativa detonó cambios en cuanto al ingreso al servicio profesional

docente de educación básica y media superior, además determinó que se desarrollaran evaluaciones cada cuatro años para valorar la calidad de los profesores en servicio. Ante las evaluaciones del 2014, el gobierno federal tomó la decisión de respaldar a las y los profesores, dando como resultado el surgimiento del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP).

Posterior al PRODEP y bajo la misma administración federal, se identifica la creación de otro programa: “En marzo del 2016 el secretario de educación presentó la Estrategia Nacional de Formación Continua y Desarrollo Profesional” (Santibáñez et al., 2018, p. 7). De acuerdo con la fuente, el secretario de educación apostaba mucho por esta estrategia, destinando, así, recursos significativos para su consolidación exitosa.

Tanto las instituciones como los planes de estudio en y con los que se forman los docentes son cruciales, sin embargo, existen otras cuestiones más inherentes a la persona. Es decir, aquellos ingredientes que no otorga el sistema formativo para el quehacer magisterial, pero que es preciso contemplar, como los atributos, actitudes o cualidades. Paulo Freire ofrece una descripción de tales cualidades en su multicitada obra *Cartas a quien pretende enseñar* (2010), de la cual se rescatan los rasgos más representativos.

Sobre la humildad, el pedagogo brasileño indica que “exige valentía, confianza en nosotros mismos, respeto hacia nosotros mismos y hacia los demás” (p. 75). Dicho de otra forma, exige un cúmulo de diversas cualidades que son bastante significativas.

Una premisa infaltable en los postulados de Freire es la amorosidad pedagógica, de la que resalta su necesidad “no solo para los alumnos sino para el propio proceso de enseñar” (p. 77). Es decir, amorosidad en el quehacer docente: en planear y desarrollar las clases, en el trato a los alumnos, etc. La amorosidad, según Freire, posibilitará que se toleren aquellos aspectos negativos que conlleva la profesión docente, lo que no sucedería en caso de su ausencia.

La tolerancia es otra cualidad en la profesión docente, porque contribuirá a que el docente se desempeñe de manera mesurada ante los educandos, madres y padres de familia y homólogos. “La tolerancia es la virtud que nos enseña a convivir con lo que es diferente, a aprender con lo diferente, a respetar lo indiferente” (p. 79).

Asimismo, el quehacer de educar demanda decisión, por las situaciones que comúnmente se presentan en las instituciones escolares, ya sea con educandos, madres y padres de familia o compañeros de trabajo. “La capacidad de decisión de

la educadora o el educador es absolutamente necesaria en su trabajo formador” (p. 80). Sería difícil imaginar la profesión docente en un ambiente donde los alumnos, padres de familia y compañeros de trabajo se tornen complicados y se carezca de decisión. La indecisión, por su parte, traería muchas complicaciones, “que los educandos interpretan como debilidad moral o como incompetencia profesional” (p. 80).

Finalmente, por la manera en la que repercute el quehacer docente en las y los educandos, es elemental poseer seguridad: “La seguridad requiere competencia científica, claridad política e integridad ética” (p. 81). Es decir, un cúmulo de conocimientos científicos y empíricos que respalden el ejercicio del magisterio. Si se busca ofrecer una educación pertinente, únicamente será posible cuando el docente tenga la seguridad de lo que hace:

No puedo estar seguro de lo que hago si no sé cómo fundamentar científicamente mi acción o si no tengo por lo menos algunas ideas de lo que hago, de por qué lo hago y para qué lo hago, si sé poco o nada en favor de qué o de quién, en contra de qué o de quién, hago lo que estoy haciendo o haré [p. 81].

En resumen, estas son algunas cualidades consideradas elementales por Freire; son deseables en la profesión docente, pues repercutirían de manera positiva en la mejora de la docencia y la educación. Sin embargo, hay que señalar que poseerlas depende más de cuestiones individuales que institucionales, puesto que atañen a la dimensión personal del docente.

Con igual nivel de importancia están las competencias docentes. Estas, a diferencia de las cualidades, conciernen a la dimensión técnica de las y los profesores, lo que quiere decir que el sistema educativo debe y puede contribuir para su desarrollo. Solo por recurrir a un modelo, se toma la propuesta que hace Philippe Perrenoud en su libro *Diez nuevas competencias para enseñar* (2004).

Según la primera competencia, se trata de organizar y animar situaciones de aprendizaje; es aquella dinámica que el personal docente debe de realizar para detonar los conocimientos de cada una de las y los educandos, yendo más allá de lo que dicte el plan de estudios. En la mayoría de las ocasiones, los maestros se rigen únicamente por el plan de estudios para desarrollar la enseñanza, no obstante, esta competencia hace hincapié en “la voluntad de elaborar situaciones didácticas óptimas, incluso y en primer lugar para los alumnos que no aprenden escuchando lecciones” (p. 14).

La segunda competencia es gestionar la progresión de los aprendizajes, es decir, saber cómo favorecer un avance en los conocimientos de los alumnos:

La escuela en principio está totalmente organizada para favorecer la progresión de los aprendizajes de los alumnos hacia objetivos previstos al final de cada ciclo de estudios. Los programas están concebidos en esta perspectiva, así como los métodos y los medios de enseñanza propuestos o impuestos a los profesores [p. 29].

Dicho de otra forma, el sistema educativo da los elementos para que, de manera automática, se desarrolle una progresión en los aprendizajes, a partir de lo que ya está establecido en los programas educativos. La problemática radica en que las y los docentes se ciñen completamente solo a lo que ya está determinado, no indagan otras maneras para generar aprendizajes.

La tercera competencia es la de elaborar y hacer evolucionar situaciones de aprendizaje, lo que exige que las y los docentes estén conscientes de que educan a grupos heterogéneos, por lo cual es importante que desarrollen una educación contextualizada en el salón de clases. Considerando que los grupos son numerosos, se puede complicar que se ejerza una enseñanza eficiente e individualizada, cayendo en una educación estandarizada, pero “una situación estándar solo puede ser de forma excepcional óptima para todo, porque no tiene el mismo nivel de desarrollo, los mismos conocimientos previos, la misma relación con el conocimiento, los mismos intereses, los mismos medios y formas de aprender” (p. 42). Seguir estos parámetros sería colocar en el mismo nivel a todas y todos los alumnos cuando no debe de ser así, porque tal condición pone a los demás en desventaja por la diversidad de todo grupo escolar. Entonces, lo que permite esta competencia es que se ejerza una educación oportuna para todas y todos. Así se rompería con la pedagogía frontal, esa que repite la misma lección y los mismos ejercicios para todos, la misma dinámica pedagógica.

La cuarta competencia es la de implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo, esto es, fomentar en los educandos el interés por inmiscuirse seriamente en sus actividades académicas para su desarrollo intelectual. Se considera significativa al identificarse que hay quienes no tienen el deseo de saber y la decisión de aprender, como quienes actúan con indiferencia ante dicha situación. El desinterés de las y los docentes ante este fenómeno es palpable, tanto así, que “ningún profesor pierde completamente la esperanza de tener que verse solo con alumnos «motivados». Cada uno espera que los alumnos se impliquen en su trabajo, manifiesten el deseo de saber y la voluntad de aprender” (p. 52).

El trabajo en equipo es la quinta competencia. Es aquella dinámica que se debe desarrollar en conjunto, con la finalidad de analizar problemáticas y plantear solucio-

nes orientadas a la mejora institucional, sobre todo, a favor de las y los educandos. De acuerdo con Perrenoud, si existe cooperación profesional existirá evolución institucional, ya que donde se trabaja de manera coordinada se obtienen resultados favorables. El autor señala que existen múltiples razones por las que es importante trabajar en equipo: por la intervención creciente de otros profesionistas del sector médico pedagógico o médico social, que tratan dificultades de las y los alumnos, la división de actividades y roles institucionales, la continuidad de pedagogías (con el fin de beneficiar el cambio de nivel de los alumnos) y por las demandas escolares de padres y madres de familia.

La sexta competencia es la de participar en la gestión de la escuela, que se refiere a interesarse por identificar aquellas cuestiones que se pueden fortalecer en una institución escolar para generar propuestas y mejorar sus condiciones: proponiendo un proyecto institucional, hacer propuestas para la administración de recursos escolares, promover la escuela con todos sus componentes u organizar y hacer evolucionar la participación de los alumnos.

La séptima competencia es la de informar e implicar a los padres y madres de familia en todo lo que concierne a la educación de sus hijos. Puede ser a partir de asambleas informativas y de debate, reuniones para tratar temas específicos, y de involucrar a padres y madres en la construcción de conocimientos. Las reuniones son fructíferas cuando se tratan cuestiones en torno a la enseñanza de las y los educandos y cuando tienen la finalidad de mejorar los procesos de aprendizaje que se desarrollan dentro del aula. Para esta actividad “es importante que el profesor sepa *situarse*, primero ante sus propios ojos, luego frente a los padres de familia” (p. 91).

Utilizar las nuevas tecnologías es la octava competencia; se trata de estar al tanto de los cambios tecnológicos que emergen en la sociedad y que impactan de manera directa a los diversos sistemas como el educativo. Es importante subrayar que las nuevas generaciones nacen ya en una cultura tecnológica, y ante esto es deber del profesorado integrarse en el universo de sus educandos, siempre y cuando se quiera ofrecer una educación a la altura de las demandas universales. “Las nuevas tecnologías de la formación y la comunicación (TIC o NTIC) transforman de forma espectacular nuestras maneras de comunicarnos, pero también de trabajar, decidir y pensar” (p. 100). Por ende, las nuevas tecnologías transforman la manera de educar, pero demandan un conocimiento técnico y una conciencia crítica del profesorado.

La novena competencia es la de afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, y alude a la forma de saber manejar las cuestiones negativas que surgen dentro de las instituciones escolares, por ejemplo, prevenir la violencia, luchar contra los prejuicios, participar en la aplicación de reglas pertinentes, analizar la práctica pedagógica y la forma de ejercer la autoridad y, por último, desarrollar el sentido de responsabilidad, solidaridad y justicia.

La décima y última competencia consiste en organizar la propia formación continua. Esta competencia no es la menos significativa, al contrario, podría decirse que es una de las más importantes, por la repercusión que tiene en las demás competencias previamente señaladas. Es más, el autor en comentario no percibe a estas competencias aisladas una de las otras, sino que, en conjunto, definen un perfil competente de las y los profesores:

Organizar y fomentar situaciones de aprendizaje, dirigir la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, informar e implicar a los padres, servirse de las nuevas tecnologías, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión: todas estas competencias se conservan gracias a un ejercicio constante [Perrenoud, 2004, p. 125].

En síntesis, desplegar cada una de las competencias señaladas permitirá contar con un desempeño docente mucho más pertinente, significativo y contextualizado, que, en consecuencia, contribuya a la calidad educativa, en este caso en el nivel medio superior.

## MARCO METODOLÓGICO

Para responder a la pregunta “¿Cómo son los procesos de formación inicial y continua de docentes de nivel medio superior y qué relación tienen con su desempeño en la zona del altiplano tamaulipeco?” se consideró pertinente adoptar un enfoque mixto (Sánchez, 2019), con el diseño y aplicación de un cuestionario de igual estructura, previamente validado por siete personas expertas en investigación educativa y conocedoras del nivel medio superior.

En la región del Altiplano, conformada por los municipios de Miquihuana, Bustamante, Palmillas, Tula y Jaumave, se sitúan 14 instituciones de educación media superior de cuatro modalidades diferentes: Colegio de Bachilleres del Estado de Ta-

maulipas –COBAT–, Telebachillerato Comunitario –TBC–, Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios –CBTIS– y Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario –CBTA–. En estas instituciones laboran, en total, 104 profesores. De entre ellos se eligió una muestra de 66 docentes que proporcionalmente representaron cada una de las cuatro modalidades.

Para la aplicación de los cuestionarios se acudió a cada centro escolar, una vez tramitado el permiso con las autoridades correspondientes. En su mayoría, las y los docentes contestaron el instrumento en el momento, pero hubo casos en que se entregó el paquete de cuestionarios y las y los profesores los atendieron en el tiempo que dispusieron. Esta fue la razón principal por la que al final se logró contar con las respuestas de 49 docentes (20 mujeres y 29 hombres). A ellas corresponden los resultados presentados en seguida.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### **Procesos y experiencias de formación docente**

Cerca del 50% del profesorado proviene de licenciaturas en el campo de la educación. El resto egresó de programas distintos a esta área. Las y los profesores valoran los programas que cursaron y se autoperceben competentes, pese a no tener formación específica para la docencia. El aporte de sus carreras para su trabajo como maestros está, eso sí, muy vinculado con las asignaturas que imparten; es decir, dominan conocimientos, pero no la forma de enseñarlos. De esto se deriva la natural necesidad de ofrecer al profesorado opciones de formación docente continua.

En efecto, las y los docentes han tomado cursos de este carácter, destacando aquellas temáticas que brindan estrategias de acompañamiento a los estudiantes, como tutoría o el uso educativo de las tecnologías; asimismo figuran los que se enfocan en las metodologías didácticas para mejorar el desempeño frente a grupo o en materias particulares, como las matemáticas.

En su gran mayoría (36 opiniones) las y los docentes califican la oferta de formación continua de manera muy positiva. Muy pocos exponen que los cursos son poco o nada relevantes, porque son conocimientos del campo de su competencia o porque son inaplicables en sus contextos. Aunque es una minoría la que cuestiona de esta manera la valía de los cursos de formación continua, son suficientes para cuidar el enfoque, novedad y pertinencia de esta oferta. Por su parte, las personas encuestadas proponen la temática que se ilustra en la Figura 1.

**Figura 1**

Temáticas de los cursos de educación continua propuestos por los docentes



*Fuente:* Elaboración propia.

### Apreciaciones sobre el desempeño docente

El primer componente que identifica el profesorado en su desempeño es impartir clases. También sobresalen otras tareas como la revisión de trabajos y la planificación de actividades. La Figura 2 ilustra los elementos que, desde el punto de vista de la población encuestada, conforman su desempeño.

**Figura 2**

Componentes del desempeño docente



*Fuente:* Elaboración propia con la herramienta nubedepalabras.es

En cifras, 15 docentes valoran su desempeño como “muy bueno”; 26 como “bueno” y ocho no se calificaron.

Como parte de los retos que les representa su desempeño en la zona del Altiplano, el profesorado identifica, principalmente, los relacionados, por un lado, con la carencia de infraestructura: falta de internet, instalaciones adecuadas y materiales; por el otro, mencionan elementos vinculados con los estudiantes: abandono y desinterés. Otros aluden al estilo de gestión directiva, la comunicación y hasta la falta de pago que sufren. Las respuestas se aprecian en la Figura 3.

**Figura 3**  
Retos del desempeño docente



*Fuente:* Elaboración propia con la herramienta nubedepalabras.es

Destaca que el profesorado advierte que estos retos se pueden enfrentar con el trabajo en equipo con colegas, estudiantes y padres de familia, pues califican como trascendental que se involucren y participen en la educación de sus hijas e hijos. Las instituciones les apoyarían brindando capacitación. Plenamente conscientes, las y los docentes admiten que pueden mejorar ciertas áreas de oportunidad, como lo es seguir capacitándose y mejorando; mientras que en lo que se refiere a infraestructura educativa, la economía de la región o la condición personal de las y los estudiantes, no son áreas en las que ellos pueden intervenir.

Por último, las personas encuestadas afirman que su trabajo les brinda también satisfacciones, verdaderos episodios de vida que aprecian, como ser parte de generaciones y generaciones de egresados, apoyar cada día a sus alumnos y alumnas y ver cómo continúan una carrera o son personas de bien en las comunidades. Todo ello, coinciden en su totalidad, se debe a la vocación para desempeñarse como docentes en el nivel medio superior en ese contexto.

La vocación por sí sola no es suficiente para dar respuesta a ambientes tan desafiantes. Las y los docentes admiten que es imprescindible desarrollar competencias, en ese orden, de: dominio de contenidos, trabajo en equipo, uso de tecnologías, organización del aula y comunicación asertiva, que muestran coincidencia con la propuesta de competencias docentes de Perrenoud (2004) y plasmadas en la Reforma de Educación Media Superior –RIEMS– a partir de la formación continua. Por otro lado, la persona del docente se complementa con cualidades que la distinguen: respeto, amabilidad, empatía, tolerancia, responsabilidad y cordialidad, entre las más mencionadas; estas cualidades guardan relación con el planteamiento de Freire (2010).

## CONCLUSIONES

En México son muy pocas las instituciones que ofertan una formación inicial específica para el ejercicio de la docencia en el nivel medio superior, pues fue hasta finales del siglo XX y principios del siglo XXI cuando se comenzaron a desarrollar políticas educativas a este respecto. La tarea de enseñar en este nivel ha recaído, principalmente, en profesionistas egresados de carreras ajenas al ámbito educativo pero formados en la materia que van a impartir, a quienes es necesario habilitar como docentes, recurriendo a estrategias de formación continua.

En el panorama más específico que guarda el profesorado del nivel medio superior en el altiplano tamaulipeco, su formación inicial es en carreras relacionadas con el ámbito educativo, aunque no precisamente en docencia; la formación continua se conforma por cursos, seminarios y talleres que ofrecen la SEP, la SEMS y las autoridades educativas de cada subsistema para todo el país, de donde se deriva la necesidad de insistir en diseñar propuestas más enfocadas en la región, conforme al contexto y a partir de un diagnóstico y valoración adecuados.

Los docentes reconocen la necesidad de capacitación pertinente, pues, denuncian, por ejemplo, algunas utopías, como la conectividad a internet y los espacios y equipo

más idóneos, que interfieren con las buenas intenciones de apoyar su desempeño. También declaran tener una carga excesiva de tareas inherentes a su desempeño: trabajo administrativo y de gestión, dar asesorías y acompañamiento, planear y revisar trabajos, etc., que excede, con mucho, el concepto de docencia como solamente “dar clases”.

La investigación abrió brechas no consideradas inicialmente, como el problema del rezago y abandono escolar en la zona. Es un tema para un siguiente abordaje.

### Referencias

- Aguilar Nery, J. (2015). Desafíos de la investigación en formación docente del nivel medio superior en México. *Perfiles Educativos*, 37(esp.), 89-107. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982015000500007](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000500007)
- Ahuja Sánchez, R., y García Medina, A. M. (coords.) (2019). *Condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de educación media superior en México. Informe complementario*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1D258.pdf>
- Añorga-Morales, J. A. (2014). La educación avanzada y el mejoramiento profesional y humano. *Varona, Revista Científico-Metodológica*, (58), 19-31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360634165003>.
- CEES [Centro de Estudios Educativos y Sociales] (2019). *Formación continua docente en la educación media superior en la última década*. <https://cee.edu.mx/documentos/F-8>
- Chaviano Rodríguez, N. R., Albar Mansoa, P. J., y Cortés Carreño, J. C. (2019). Formación docente y globalización: la reforma integral de educación media superior (RIEMS) en México. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(19), 335-344. <https://www.redalyc.org/journal/5886/588661549018/html/>
- COBAT [Colegio de Bachilleres del Estado de Tamaulipas] (2022). *¿Qué es el COBAT?* <http://www.cobat.edu.mx/alumnos/que-es-el-cobat/>
- Evangelista Díaz, R. (2015). La práctica en las políticas curriculares iberoamericanas para la formación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 443-459. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14035408006.pdf>
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Gobierno del Estado de Tamaulipas (2018). *Un viaje por Tamaulipas y sus regiones*. <https://www.tamaulipas.gob.mx/educacion/wp-content/uploads/sites/3/2018/12/un-viaje-por-tamaulipas-y-sus-regiones-alumno-prim-alta.pdf>
- INEE [Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación] (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I240.pdf>
- INEE (2018). *Directrices para mejorar las políticas de formación y desarrollo profesional docente en la educación básica*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/11/P1F106.pdf>

- Martínez Rizo, F. (2001). Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001. *Revista Iberoamericana de Educación*, (27), 35-56. <https://doi.org/10.35362/rie270968>
- Medrano Camacho, V., y Ramos Ibarra, E. (2019). *La formación inicial de los docentes de educación básica en México. Educación normal. Universidad Pedagógica Nacional. Otras instituciones de educación superior*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P3B111.pdf>
- Nava-Gómez, G. N., y Reynoso-Jaime, J. (2015). Conceptualización y reflexión sobre la práctica educativa en un programa de formación continua para docentes de educación media superior en México. *Revista Educación*, 39(1), 137-157. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v39i1.17862>
- Orduña Chávez, M. N. (coord.) (2011). *La educación media superior en México. Informe 2010-2011*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D235.pdf>
- Peña, A. (2002). *Análisis del instrumento de evaluación del desempeño docente*. <https://www.monografias.com/trabajos11/desdo/desdo>
- Pérez Ríos, E., y Cárdenas Vera, E. Y. (2020). De la educación rural a la educación rural comunitaria: reflexiones desde el municipio de San Jerónimo Coatlán, Oaxaca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(1), 225-250. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.1.12>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. SEP.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Colofón.
- Piña Osorio, J. M., Escalante Ferrer, A. E., Ibarra Uribe, L. M., y Fonseca Bautista, C. D. (2017). El modelo basado en competencias. Representaciones sociales de docentes de educación media superior. *Tla-melana. Revista de Ciencias Sociales*, 10(41), 158-178. <https://www.scielo.org.mx/pdf/tla/v10n41/1870-6916-tla-10-41-00158.pdf>
- Puente Fumero, L., Martínez-Díaz, G., y Tamayo García, J. A. (2018). El desempeño docente desde la teoría de educación avanzada. *Panorama. Cuba y Salud*, 13(esp.), 191-195. [https://revpanorama.sld.cu/index.php/panorama/article/view/939/pdf\\_166](https://revpanorama.sld.cu/index.php/panorama/article/view/939/pdf_166)
- Rojas Moreno, I., y Ducoing Watty, P. (2021). Políticas docentes para la formación del profesorado en Brasil y Colombia. Un estudio comparativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 396-422. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14069006004>
- Sánchez Flores, F. A. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122. <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- Santibáñez, L., Rubio, D., y Vázquez, M. (2018). *Formación continua de docentes: política actual en México y buenas prácticas nacionales e internacionales*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1F226.pdf>
- Secretaría de Educación de Tamaulipas (2020). *Anuario de la estadística educativa del estado de Tamaulipas. Ciclo escolar 2019-2020*. <http://sie.tamaulipas.gob.mx/sistemas/docs/AnuarioEstadistica2019-2020.pdf>
- Segura Gutiérrez, J. M., y Torres, H. (2020). Educación rural e inclusión social en Colombia. Reflexiones desde la matriz neoliberal. *Plumilla Educativa*, 25(1), 71-97. <https://doi.org/10.30554/pe.1.3831.2020>

- Torres, J. (2007). Desempeño profesional del tutor y su mejoramiento. *LUZ*, 6(4), 1-8. <https://www.redalyc.org/pdf/5891/589165882008.pdf>
- Weiss, E. (2017). *Estudio exploratorio del Modelo de Telebachillerato Comunitario y su operación en los estados* (Cuaderno de Investigación n. 47). INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1C155.pdf>
- Zamora Alvarado, L., y Juárez Hernández, L. G. (2022). Modelo de formación continua: ¿Cómo se forma a los docentes de educación básica en México? *Atenas*, 2(58), 1-17. <https://monografias.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/5>

# PRESENCIAS Y DISCUSIONES



# LA ACCIÓN PEDAGÓGICA EN EL MUSEO DE LA LEALTAD REPUBLICANA CASA DE JUÁREZ, CHIHUAHUA

DAVID MARTÍNEZ MÁRQUEZ  
STEFANY LIDDIARD CÁRDENAS

## INTRODUCCIÓN

La educación concebida desde un amplio sentido trasciende los espacios escolares formales. En este caso, establece que la educación no-formal es aquella que tiene lugar fuera de las aulas y que, a pesar de no estar estructurada bajo las normas de la educación formal, sí tiene objetivos planteados en cuanto al aprendizaje. En este sentido, los procesos de educación no-formal ofrecen oportunidades de aprendizaje más flexibles, que dan respuesta a las necesidades particulares de los educandos en cuestión. Este tipo de educación permite contribuir al desarrollo de las habilidades o competencias, que dependerán de los intereses particulares. Resulta entonces ser una alternativa ante los espacios que no satisface la educación formal y atendiendo a quienes, por diversas razones, no pudieron acceder a esta escolarización.

En concordancia con lo anterior, se afirma que las visitas a los museos son una herramienta valiosa para el aprendizaje y la educación desde la no-formalidad, ya que ofrecen una experiencia única y enriquecedora que va más allá de los límites de un aula de clase. La estancia en los museos brinda oportunidad de aprender de manera interactiva, visual y experiencial, lo que puede mejorar la comprensión y manejo del conocimiento. Además, estos lugares llegan a ser una fuente de inspiración y motivación para los estudiantes, ayudándoles a descubrir nuevos intereses y pasiones. Al visitar e incorporar a los museos como parte de las planeaciones escolares y/o secuencias didácticas se enriquecen las experiencias de los estudiantes y se fomenta

su curiosidad e interés por nuevos contenidos. Con esto se explica que la educación no-formal que se planifica en los museos resulta beneficiosa al orientarse a objetivos específicos y ser un recurso más personalizado.

Además de lo anterior, los museos desempeñan un papel significativo en la exhibición y promoción de la cultura, la historia y el patrimonio de una región. El norte de México cuenta con una larga historia y con una diversidad cultural que exige su explicación, en concreto el estado de Chihuahua, que se enmarca en la historia de Aridoamérica, la Nueva Vizcaya, el Camino Real de Tierra Adentro, la Independencia de México, la Intervención francesa, la Revolución mexicana, etc.

En lo que concierne al estudio de los aspectos pedagógicos, al interior de los museos queda inmerso al reconocer su papel en la preservación del patrimonio cultural en Chihuahua. Es en estos espacios donde se preserva y protege dicho patrimonio cultural y artístico de la región, a través de la exhibición de artefactos, documentos históricos, obras de arte, entre otros objetos; comprendiendo que los museos aseguran que la historia y la cultura que permean a este estado sean preservadas para las generaciones futuras, logrando una conciencia e identidad en la población.

Aunado a lo anterior, se afirma tener un genuino interés por investigar sobre las acciones pedagógicas en este museo y su relación con el capital cultural. La persona responsable de la presente investigación tiene amplias posibilidades de acceso al laborar en un museo y fungir como titular responsable del mismo, además de un largo recorrido que le ha brindado experiencia en el campo museográfico, lo cual le permite disponer de información fidedigna y directa, incluso viabilidad para hacer propuestas de intervención en beneficio del público chihuahuense.

Ahora bien, se explica a grandes rasgos el avance investigativo. En un primer momento se definió el tema de investigación, junto a los cuestionamientos y objetivos básicos que dirigen el estudio; luego se procedió con la revisión bibliográfica para conocer más sobre el tema y los diferentes autores que lo han abordado. Posteriormente se delimitaron los aspectos teóricos y metodológicos, que dependen del objeto de investigación y que permiten interpretarle. Más adelante se delimitaron y consideraron características específicas como espacios, participantes, ubicación geográfica, colecciones que se presentan, objetivo del museo, para finalizar por conocer e interpretar las acciones pedagógicas que se llevan a cabo en el interior del recinto.

Reflexionando sobre el contexto chihuahuense, así como las adversidades que enfrentan los museos, se considera pertinente evaluar y considerar las estrategias

pedagógicas como parte angular de un sistema educativo mayor. Los museos han tenido un papel notable en las sociedades pretéritas, sin embargo, debido a los cambios políticos, sociales y económicos, la población ha generado lo que se interpreta como cierta resistencia al tema cultural. Es por ello que la acción pedagógica al interior del Museo de la Lealtad Republicana Casa de Juárez, que se trabaja con población local, nacional y extranjera, merece ser evaluada, para potenciar el impacto que genera en los visitantes.

En este sentido, se planteó como necesidad de la investigación el establecimiento de directrices y diseño de instrumentos para la evaluación de los contenidos museográficos, caracterización del público, impacto de las visitas, así como el plan anual de servicios educativos, sintetizando que la evaluación es un punto neurálgico, ya que gracias a ella se podrán esclarecer los resultados y analizar el impacto que tiene el museo, claro está, uniéndolo con los servicios educativos que brinda esta institución que resguarda una historia material y subjetiva, siendo en esta última que se incluye conocer e interpretar el capital cultural de la población que visita el museo.

Otro punto a aclarar es que el desarrollo de los entes museísticos en el estado de Chihuahua se cataloga como un tema reciente. Los edificios históricos que han sido rescatados y restaurados—como el antiguo Palacio de Gobierno de Chihuahua—corresponden a sucesos históricos relevantes tanto para el país como para el estado, sin embargo, las entidades culturales que han acogido estos recintos se enfrentan, además de a dificultades propias, a la poca respuesta de los habitantes en Chihuahua. Se juzga, derivado de este hecho, que las nuevas generaciones no solo visitan sino que se apropian de estos espacios como un símbolo de su identidad. Es por ello que en este trabajo se busca conocer, evaluar y reconsiderar las estrategias educativas, sin dejar de lado la historia del trabajo de estos entes museísticos, para lograr obtener un impacto positivo en los usuarios de este recinto.

En este sentido, la visibilización del trabajo educativo no-formal en el museo afianzará también las estrategias que tanto docentes como usuarios en general buscan al acercarse a la institución; de esta manera se generarán vínculos con los agentes educativos y las instituciones museísticas recobrarán sentido y pertinencia social. Es menester considerar también la afluencia total de visitantes, que según datos de Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2022), las visitas en Chihuahua representan tan solo el 1.9 por ciento en comparación con el resto de los estados del país, considerando que en el estado de Chihuahua existe un total de

47 espacios creativos, museos de sitio, centros patrimoniales, históricos, museos de arte y centros culturales, de los cuales en la capital coexisten 12, y uno de ellos es el Museo de la Lealtad Republicana Casa de Juárez, con más de 50 años de presencia en la vida cultural de los chihuahuenses.

El hecho de caracterizar y conocer a los visitantes del Museo de la Lealtad Republicana Casa de Juárez, se considera como un punto de partida referente para otros museos, sean municipales o estatales, sin pretender generalizar, pero sí incitar estudios para conocer la diversidad que existe en cada uno de ellos y de esa manera estar en capacidad de implementar estrategias de prácticas pedagógicas diseñadas para los mismos, claro está, reconociendo las características, objetivos y expectativas particulares que existen, pero con el referente en una institución, en este caso el museo comúnmente conocido como *Casa de Juárez*.

### **El museo como espacio educativo**

A continuación se incluye un breve recorrido sobre la representación y significado de la cultura y del porqué se considera como una parte fundamental de los seres humanos y un punto concerniente a este trabajo. Se inicia por parafrasear las ideas de Raúl Cardiel Reyes (1987), quien en su libro *La marca del tiempo* redacta un esmerado camino sobre cómo a través del paso del tiempo las personas fueron adquiriendo nuevas y diversas formas de ver al mundo y comportarse en sociedad. Según lo expresado en dicho documento, las leyes naturales dieron origen a la cultura y a nuevas leyes específicas, estas establecieron motivos propios para conocer y actuar. Los seres humanos fijaron ideas, instauraron valores y dictaron normas. Con el tiempo nació un conjunto que no podía explicarse más por las leyes naturales, un universo que no correspondía más al universo natural; este universo pertenecía a los hombres y mujeres; entendiendo a la cultura como un producto de la conciencia, del espíritu, de la capacidad para darse a sí mismo sus propias causas o motivos para vivir.

En palabras del mismo autor, gracias a la nueva concepción del ser humano ante el mundo se han dado grandes cambios en su estructura social, intelectual y filosófica. A partir del raciocinio del ser humano surgieron diversas creencias, entre ellas la idea de la existencia del mundo del más allá, en los poderes puramente espirituales que gobiernan el universo y en la inmortalidad del alma. Se estableció de este modo un universo espiritual frente al universo material, un mundo diferente, con leyes distintas a las del mundo natural (Cardiel, 1987).

Cardiel (1987) se refiere entonces al nacimiento de la mitología como el suceso que organizó definitivamente el mundo espiritual. Junto a los conceptos griegos y con el tiempo se maduraron las facultades humanas, a través precisamente de la cultura, formando un espíritu más fino, inteligente y al mismo tiempo moral y artístico. El desenvolvimiento de la cultura griega culminó con el cristianismo y el advenimiento de la Edad Media, cuando se integraron principios opuestos a la cultura clásica, por ejemplo, cambiar la concepción politeísta a una nueva religión monoteísta.

Con estos planteamientos es posible dilucidar el interés del humano sobre la propia conciencia, con la cual se da cuenta de que hombres y mujeres, al ser racionales, conservan su unidad esencial con la comunidad humana. A pesar de los grandes cambios que surgieron en la Edad Media, no se pueden dejar de lado los grandes vicios de aquella época, como el excesivo espiritualismo y su rechazo a lo natural. En contra de este movimiento surgieron en el Renacimiento las ciencias naturalistas, las cuales se negaron a los principios básicos del mundo espiritual. La filosofía y la religión se separaron. En dicho periodo se trató de justificar la moral y el arte, en general la vida humana, de un modo racional y no religioso (White, 2014).

El desarrollo de las ciencias naturales y exactas, así como los nuevos métodos de las ciencias sociales, han desintegrado paulatinamente el humanismo que había sido el sentido fundamental de la cultura. El espiritualismo negado por las doctrinas empiristas caracterizó el desarrollo científico, sin embargo, fue reivindicado por el arte, al estudiar el mundo en todas sus manifestaciones para después plasmar no solo una manera de mirarlo sino también la manera de reaccionar ante lo que se ve y lo que se llega a conocer. El mundo es la fuente de todas las relaciones, tanto sociales y políticas como estéticas. El arte es una parte de mundo, no aparte del mundo (White, 2014).

La función educativa es la fuerza primordial de toda actividad museológica, ya que radica en el desarrollo y perfeccionamiento de las facultades humanas, bien sean intelectuales, culturales, artísticas, ideológicas, perceptivas, actitudinales o afectivas, entre otras; es decir, de lo que se trata es de predisponer la mente y sensibilidad de todo visitante para el encuentro con civilizaciones pasadas o actuales que le suministrarán una vía de acceso profunda a la reflexión sobre sí mismo [Álvarez, 2009, p. 198].

Es precisamente sobre este punto que se unen los planteamientos acerca de los estudios sobre la cultura y las artes con la acción museística. Los museos, concebidos desde una visión simple, se representan como espacios privilegiados para el acercamiento a la cultura. Estos espacios han existido desde la antigüedad, aunque las

funciones y estructuras se han visto modificadas a lo largo del tiempo. La necesidad de los seres humanos para recordar y admirar los objetos considerados valiosos o bellos, ha generado el interés por crear espacios respectivos para dicha actividad. En este sentido, desde épocas pretéritas la conservación y cuidado de ciertas actividades humanas ha sido fundamental, de ahí la necesidad de considerar espacios exclusivos para este fin.

Según Poveda (2018), el origen y desarrollo de los museos desde una visión histórica se organiza en ocho momentos. En el primero se concibe como una época precursora el mundo antiguo junto a sus civilizaciones, entre las que están Egipto, China, Grecia o Roma, en todas ellas se fueron conservando grandes cantidades de objetos con los cuales se perpetuaba el patrimonio cultural. En un segundo momento se le cataloga bajo el término *belenístico*, fundamentalmente se marca una época clásica en Grecia en la que los pueblos se preocuparon por conservar y reunir en edificios o templos las producciones de los humanos, sobre todo si estas eran artísticas; es precisamente en ese entorno que surge su origen etimológico y de significado. En un tercer momento se clasifica el coleccionismo de Roma como una afición heredada por los griegos, es ahí cuando se comienza por concentrar aquellos botines de los encuentros bélicos, con ello el valor económico y comercial provoca una percepción de ser algo rentable, provocando interés particular por las obras de arte griegas –si no era posible adquirir originales, se elaboraban copias–, y con ellas se llenaban los lugares públicos, permaneciendo como una afición privada.

En continuidad con esta categorización se encuentra la Edad Media como el cuarto momento. En este se pasó del coleccionismo hacia un interés sobre los tesoros eclesiásticos. Las iglesias y monasterios llenaron sus espacios con obras de arte y objetos, pero la mayoría de uso litúrgico. Luego estas colecciones se conformaron por aquellos que poseían los recursos de adquisición como los señores feudales, príncipes, reyes y otros que reunieron colecciones de obras de arte, constituyéndose así conjuntos museísticos en los que se mostraban dichos bienes culturales. Estas colecciones eran mostradas a invitados en particular y poco a poco colocadas en vitrinas para que durante las fiestas religiosas o políticas fueran admiradas por los externos, manteniendo el aspecto social y su instrumento como aprendizaje (Poveda, 2018).

Según la organización propuesta por Poveda, en un quinto momento, entre el Renacimiento y hasta el siglo XVIII, se inicia con un pensamiento en que se incluye la cultura material por su belleza, pero también la información textual, siendo así

que se presta interés por conservar lápidas, monedas, inscripciones y, claro, obras de arte. Hay una transición entre las formas de coleccionismo públicas, colectivas y clericales hacia aquellas de tipo privado, con un contenido más laico y para enriquecer a aquellos que practicaran dichas formas, glorificándole incluso a quien admitiera visitas para que admirasen las colecciones, llamándole “museo” a dichos espacios, con lo que resurgió esta idea que se planteó desde la antigüedad.

El sexto momento se ubica en el siglo XVIII, cuando se le otorga importancia a la evolución de la sociedad estudiando la razón desde lo histórico, una búsqueda de la verdad. Así, en la Ilustración las galerías de arte debían tener utilidad pública, espacios académicos en los que el pueblo tenía la capacidad de apreciar las obras de arte y no solo los privilegiados en una clase social. Así se abrieron los espacios al público, multiplicando esta idea en diferentes lugares del mundo (Poveda, 2018).

La misma autora resalta que en el siglo XX se sufrieron grandes pérdidas debido a la Primera Guerra Mundial, lo que provocó que se establecieran leyes de conservación de los monumentos artísticos e históricos. Con estas decisiones se establecieron las bases para la catalogación de las obras y con ello la recuperación del patrimonio cultural. Aparecen nuevos servicios en los museos, se prestan las obras para exhibirse en otros espacios. Un punto que resalta sobre la educación se enuncia en el siguiente párrafo:

Se facilitan las visitas escolares, en los museos se empiezan a crear departamentos pedagógicos, es decir, la museografía avanza rápidamente también en referencia a la iluminación, la rotulación y los sistemas de exposición y almacenamiento. Empieza a haber preocupación por lo que el público pueda sacar de su visita al museo y empieza a haber un interés por los gustos y necesidades de este público, por lo que los museólogos comienzan a hacer encuestas y estudios de público [Poveda, 2018, p. 96].

Al último momento Poveda lo cataloga como “Los museos en el presente”, se refiere al periodo a partir de la segunda mitad del siglo XX, cuando se afectó el desarrollo de los museos debido a la intervención de los fenómenos mundiales de relaciones de diversas índoles, adquiriendo nuevas responsabilidades sociales, culturales y, por supuesto, educativas. También menciona que entre los factores están la aceleración de procesos, la consideración del ocio y el tiempo libre, el turismo, las tecnologías, los medios de comunicación y el consumismo.

Con este preámbulo se revalida que la función de los museos ha evolucionado a lo largo del tiempo, y que su papel en el campo de la educación y de la cultura per-

manece como un factor vital. En México el desarrollo cultural se relaciona con los contextos sociales, económicos y políticos que le acompañan, incluidos los anhelos e imaginarios mexicanos. Este desarrollo cultural ha contribuido en forma definitiva a hacer del país una nación más crítica, consciente de sí misma y que se reconoce con su pasado, su presente y su porvenir.

La definición más reciente sobre lo que es un museo fue propuesta por el Consejo Internacional de los Museos –ICOM, International Council of Museums, organismo creado por la UNESCO–, quienes celebraron el 24 de agosto del 2022 su asamblea general extraordinaria. Durante este evento se llevó a cabo el informe de este Consejo sobre la definición de *museo*, así como la presentación de una propuesta sobre la misma. Como resultado se aprobó la modificación propuesta de la nueva definición de *museo*, adoptando la siguiente:

Un museo es una institución sin ánimo de lucro, permanente y al servicio de la sociedad, que investiga, colecciona, conserva, interpreta y exhibe el patrimonio material e inmaterial. Abiertos al público, accesibles e inclusivos, los museos fomentan la diversidad y la sostenibilidad. Con la participación de las comunidades, los museos operan y comunican ética y profesionalmente, ofreciendo experiencias variadas para la educación, el disfrute, la reflexión y el intercambio de conocimientos [ICOM, 2022, p. 3].

En esta conceptualización se identifica que la función social que han tenido estas instituciones a lo largo de los años ha cambiado. Actualmente las tareas inmersas en áreas educativas de los museos responden a la constante y cambiante demanda del público, sus visitantes. Es por ello que nace la necesidad de reflexionar sobre cómo conjuntar el aprendizaje desde lo no-formal y el disfrute, lo que resulta como uno de los grandes retos que estos departamentos han tenido que sortear en su oferta.

Un aspecto que también llama la atención es que con esta definición se pretende lograr la universalización de los espacios dedicados a la conservación, promoción y difusión del patrimonio cultural, artístico, científico, natural, entre otras manifestaciones humanas; replanteándose cómo es que estos tópicos se relacionan con los diferentes espacios que les rodean.

Por ello, al repensar las diversas formas en que se constituyen los entes museísticos, se atribuye que estos procesos constitutivos dependerán de las necesidades y requerimientos particulares de cada uno de los espacios, de la iniciativa de las instancias gubernamentales o empresas privadas, y de considerar si estos espacios son creaciones con participación comunitaria o no. Es por ello que existen museos

atendidos desde el gobierno federal, estatal o municipal, museos comunitarios y aquellos que dependen del ámbito privado. En un principio, los museos que dependen directamente del presupuesto público actúan bajo una estructura presupuestal que se desprende, en el caso de México, de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, con ello, existe un control administrativo y financiero de los espacios que está sujeto a las políticas públicas de los gobiernos en turno, tal es el caso del Museo de la Lealtad Republicana Casa de Juárez.

Se enfatiza entonces en que los espacios museográficos son centros vivos de recreación dedicados a la acción educativa. Bajo una tipología desde la educación no-formal, en los museos se planean estrategias didácticas que desembocan en la participación de los visitantes y personal, quienes se centran en buscar las formas de promoción de un conocimiento dirigido pero flexible, porque ha de fundamentarse en las necesidades de los visitantes, además de contemplar al mismo tiempo la creación de espacios rodeados de confianza y motivación, junto a la llamada *acción cultural*, lo que hace que estén “más centrados en ajustar sus objetivos pedagógicos en función de las necesidades educativas de la sociedad, lo que les ha llevado a ampliar su ratio [sic] de acción para tener mayor incidencia en más sectores de la población” (López, 2014, p. 19).

Ahora bien, al analizar el impacto que tienen los espacios culturales en la formación educativa de las y los chihuahuenses, así como en los docentes, se considera como parte fundamental de la formación humana en el contexto de estos protagonistas. También resulta fundamental caracterizar el público en general de los espacios culturales para definir las estrategias particulares. Aunado a esto se resalta la importancia de analizar las estrategias educativas que se ofrecen en la actualidad, en específico las de los entes museísticos, los cuales proponen alternativas educativas diversas partiendo de la generación de conocimiento por medio del disfrute.

En este sentido, en un primer acercamiento empírico a la dinámica del museo en cuestión se identifica escasez de profesionales especializados. Además, en los documentos detallados en el siguiente apartado se muestran estudios realizados en contextos sociales, políticos y económicos que están fuera del contexto particular de esta investigación.

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta este momento, aunado a que la adquisición del capital cultural es permanente, se plantea que la investigación en curso pretende comprender la acción pedagógica desde la cual se promueve el capital cultural en

el Museo de la Lealtad Republicana Casa de Juárez a los visitantes. Para lograrlo se plantean objetivos particulares a desarrollarse, que incluyen la caracterización de la población visitante, el análisis de las estrategias educativas que se desarrollan en Casa de Juárez para la adquisición de capital cultural, conocer la forma en que perciben los visitantes la educación museística e identificar cuál es el aporte cultural de este museo a los visitantes desde su experiencia.

## DESARROLLO

Para el cumplimiento de los objetivos planteados, en un primer momento se hizo un acercamiento documental para conocer las diversas posturas e investigaciones realizadas en cuanto al tema museístico. Es pertinente aclarar que los temas que abordan los investigadores resultaron tan diversos que ha sido necesario acotar tan amplio abanico de posibilidades solamente a aquellas relacionadas con la educación, en función del propósito de esta investigación, que son los problemas actuales de los museos como centros educativos, semilleros de conocimiento y el papel que desempeñan en la sociedad, así como la pertinencia del apropiamiento y la construcción de capital cultural.

Como resultado de este acercamiento documental, se afirma que las investigaciones se desarrollan en algunos museos de Europa y América Latina, encontrando algunas similitudes entre las estrategias educativas y la construcción del capital cultural en diversas sociedades, así como contextos económicos, investigadas por el Consejo Internacional de Museos. Hasta este momento, en esta revisión se identificaron tres categorías: expectativas docentes sobre los museos, tipos de públicos y la educación en los museos. Fue así que se identificaron vacíos de investigación en cuanto a las problemáticas encontradas; el propósito es ampliar los cuestionamientos y generar una nueva propuesta ante el tema seleccionado. A continuación se desarrolla cada categoría.

### **Expectativas docentes sobre los museos**

En esta categoría se reconoce la importancia de los museos dentro de la formación educativa formal, las expectativas y deseos de los docentes en sus visitas al museo. Se encuentran diversas investigaciones que abonan información trascendental en cuanto a la importancia y fin que tiene la visita a los museos.

Partiendo de la interrogativa sobre cuáles son las motivaciones y las expectativas del profesorado que visita el museo con sus alumnos, Viladot (2009) encuestó a más de 300 docentes en España, quienes visitaron el Museo de Ciencias Naturales. Derivado de ello se percató de que la mayoría de los docentes realiza actividades ilustrativas o ejemplificadas con el fin de que la actividad les ayude en el desarrollo de un tema de su programa, ya sea para ampliar contenidos de forma más amena o para que los alumnos aprendan alguna cosa sobre ciencias naturales que se pueda aprovechar en el aula. En este trabajo se utilizó el método cuantitativo para conocer estas motivaciones y expectativas aun cuando se limiten a aquellas respuestas cerradas predispuestas.

Por su parte, Pablo Álvarez (2009), también en España, llevó a cabo una investigación para conocer si existen varias dimensiones de la educación (formal, no-formal e informal) en vínculo con los Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación. Todas estas instituciones fueron consideradas útiles para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ligadas al estudio del patrimonio histórico-educativo, con su papel educacional, dirigiendo su pensamiento y su curiosidad a través de los objetos pedagógicos expuestos.

El mismo autor asegura que estos espacios culturales están vinculados con el currículo escolar, tanto en las exposiciones que se montan como en las actividades didácticas que se plantean. De esta manera el museo participa formal y eficazmente en la formación de niños y adolescentes, amoldándose perfectamente a su creatividad, a sus aspiraciones y a los contenidos curriculares. También asegura que el personal del museo se debe preparar para otorgar experiencias positivas, significativas, agradables y enriquecedoras, tanto de carácter curricular como personal.

Viladot, en el 2013, indagó sobre las motivaciones y expectativas que los docentes expresan y cómo se relacionan con su grado de vinculación con el currículo. A lo largo de dicho trabajo, se mantuvo el objetivo de conocer las motivaciones que inducen a los maestros a visitar el museo con sus alumnos, las expectativas que se generan una vez decidida la visita y los objetivos en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje que desean alcanzar una vez realizada la visita. Como objetivo secundario logró conocer los datos estadísticos más relevantes en cuanto a las características socio-demográficas de los docentes.

Viladot (2013) confirmó que, en cuanto al vínculo curricular, la mayoría de los docentes expresa que sus actividades son ilustrativas o de ejemplo. Estos agentes

buscan que las actividades en los museos les ayuden en el desarrollo de un tema de su programación para ampliar contenidos de forma más amena, aunque destaca que muchos otros incluyen la visita como una parte esencial de su trabajo. Así mismo, prácticamente la mitad de los docentes pretende que la visita sirva para reestructurar contenidos trabajados en el aula o aplicar los mismos en otro contexto. Aunque de forma ligera, disminuye el porcentaje de los que visitan el museo en la fase de exploración/introducción inicial en relación con el estudio precedente. De la misma forma, el docente que visita ese museo pretende desarrollar actividades de observación vinculadas a aspectos emotivos –fascinación– con metodologías más amenas, esto requiere de los educadores del museo una fuerte sabiduría científica en los temas propios, a la vez que una gran competencia didáctica para con los alumnos. Por otro lado, los docentes tienen mucha experiencia y provienen mayoritariamente de centros públicos, conocen el museo desde hace mucho tiempo y su función pública, habiendo preparado a sus alumnos para la visita, aunque no de forma exhaustiva (Viladot, 2013).

### **Tipos de públicos**

En esta categoría hay estudios seleccionados que buscan interpretar la importancia de la diversidad cultural y los espacios museísticos que reciben públicos diversos. En este sentido, Delgado (2012) se cuestiona si el museo es un vehículo de conocimientos solo comprensibles para una minoría, es decir, está obligado a procurar los códigos necesarios para que estos conocimientos lleguen a todos con el objetivo de favorecer la inclusión social de ese *no-público*. En dicha investigación empírica se examinan las actividades para favorecer la inclusión social de ese no-público mediante visitas “culturales” gratuitas, entre ellas a museos, el objetivo era que estas personas se pudieran beneficiar de un patrimonio que, teóricamente, pertenece a toda la sociedad y del cual ellas habían estado excluidas hasta el momento presente. El autor se dio cuenta de que es preciso multiplicar los procedimientos de acercamiento del público lo más ampliamente posible, preguntarse a qué público va dirigida determinada exposición y cuáles serían los mejores medios que se podrían utilizar para acercarla a otros públicos. Concluye que la información audiovisual debería también generalizarse, pero es preciso que sea realizada por equipos especializados de museólogos, técnicos y comunicadores. Afirmo además que hay que tener presente que el museo es un servicio público.

Ahora bien, Luis Adrián Galindo (2004) estudia también al interior de museos, pero enfocándose en cuanto a los saberes y diversidad cultural que se traslapa en esos espacios. En su trabajo se pregunta sobre cómo los museos desarrollan su mediación científica y cultural acorde a la diversidad. Entrevistando al personal de limpieza de museos en Venezuela identifica su labor en el museo y el impacto que este tiene en su vida cotidiana. Finalmente, y derivado de su indagación, propone un modelo denominado “museología de las intersecciones” para la mediación cultural en Venezuela.

Molina y Jerez (2021) demuestran la existencia de dos tipos de públicos, como resultado de su investigación, elaborando una denominación que clasifica al público entre el cautivo y aquel que no lo es, lo cual resulta relevante para conocer y estudiar también al público que visita el Museo Casa de Juárez.

Esto significa que el visitante potencial puede utilizar el museo como un lugar para recrearse, contemplar obras de arte, adquirir conocimientos y cultura, etc., de manera voluntaria y sin ningún tipo de planificación pedagógica previa (público no cautivo), o bien utilizar las colecciones y exposiciones como recurso didáctico en el contexto de una programación previa tanto en el ámbito educativo formal, como en el no formal (público cautivo) [De Guerra Rosado, 2010, citado en Molina y Jerez, 2021, p. 30].

Por otra parte, se rescatan las aportaciones de Valença (2022), quien muestra la relación entre educación, museos y visitantes, todos ellos como los componentes que se relacionan y resultan ser un tema que preocupa. Afirma que en estas instituciones se promueve la educación, ya que se manifiesta al mantener la accesibilidad de la información y el patrimonio, además de hacerlo de manera didáctica.

Para entender el museo como institución educativa, es necesario entenderlo como un espacio, a través del cual, existe un diálogo entre el visitante y el museo (espacio físico), entre el visitante y las colecciones (el objeto) y entre el visitante y la información mostrada en el espacio expositivo. Este diálogo genera sensaciones, entendimientos, experiencias que actúan como catalizadores del proceso de aprendizaje [Valença, 2022, p. 27].

## **La educación en los museos**

La tercera categoría congrega investigaciones que plantean al museo como un semillero para la generación del conocimiento y un aporte a los contenidos educativos. Entre estos documentos se ubica el trabajo de Cuenca y Martín (2014), quienes indagán sobre el concepto del proyecto educativo de museo, las visiones y perspectivas sobre el papel educativo, así como la importancia del patrimonio y de la educación

patrimonial. También se cuestiona sobre las herramientas útiles para comprender y diseñar proyectos educativos de museos, las que incluyan finalidades y objetivos, contenidos, estrategias metodológicas y tipo de actividades, recursos e instrumentos, técnicas para la valoración.

Con todos estos cuestionamientos, Cuenca y Martín (2014) proponen una guía para las instituciones museísticas, que sirva para planificar proyectos educativos, basados en diversas ideas y estrategias metodológicas, como la visión interdisciplinar, simbólica-identitaria, participativa, multidisciplinar y socio-crítica. En esta propuesta se le da una relevancia especial a la evaluación, estableciendo diferentes momentos, con variados instrumentos y técnicas de evaluación. Así mismo fija criterios de evaluación bien definidos, con el fin de que a partir de la evaluación se proporcione toda la información adecuada para poder reflexionar sobre el proyecto educativo de museo realizado, pudiendo establecer posibles mejoras que contribuyan a un mejor funcionamiento de este entorno educativo (Cuenca y Martín, 2014).

Al percibir los museos como instituciones educativas a las que el visitante puede apropiarse de las ideas que se exponen, entendemos la necesidad de una constante revisión y adecuación de los procesos de comunicación, exposición y gestión. En otras palabras, hablar del proceso educativo en los museos, implica no solo procedimientos didácticos diseñados para la recepción, el servicio, la interacción y el confort, sino que también implica el funcionamiento eficiente de todos los demás sectores de la institución [Valenza, 2022, p. 29].

Por su cuenta, Linares (2018) da a conocer los resultados de su estudio sobre la función educativa que tiene el museo, encontrando que la comunicación a través de un personal especializado ofrece una gran ventaja de flexibilidad. El trabajo de ensayo/error es la principal característica de los educadores. En contextos abiertos, estos pueden dirigir grupos de distinta procedencia o edad, y por su formación están capacitados para crear experiencias nuevas y subjetivas. Las metodologías alternativas y su continua evaluación permiten intervenir en las posibilidades de mejora en los procesos de enseñanza/aprendizaje. La autora afirma que los seres humanos procesamos la información a partir del conocimiento adquirido, esto es, nuestra experiencia, percepción y emociones.

Como resultados de la investigación ya mencionada de Molina y Jerez (2021), al estudiar un museo en particular se encontraron tres áreas que provocan resultados positivos: una referente a las aportaciones que traen las visitas a museos, referidas a

las competencias en la formación del profesorado –aportaciones formativas o conceptuales, procedimentales y actitudinales–; una segunda área son las aportaciones en lo que se refiere a los recursos y materiales –objetos materiales, sentimientos, emociones, narrativas, talleres y aspectos tecnológicos–, y una tercera sobre los métodos y estrategias didácticas, como el aprendizaje significativo, la mayéutica, los métodos expositivos, indagativos y lúdicos; un aprendizaje personalizado, por descubrimiento, empatía, asombro, organización de espacios, tiempos y grupos, entre otros más.

La consolidación de la institución museal es resultado de la contingencia histórica, en el marco del proyecto de educación permanente para virar de modo progresivo a propuestas centradas en el aprendizaje, como la que se conoce de manera paradójica como giro educativo. No obstante, a la tríada museo-memoria-patrimonio es intrínseca la transmisión como mecanismo de orden cultural que garantiza el vínculo generacional y posibilita el lazo social, por medio de la transversalidad entre el presente, el pasado y el futuro como posibilidad [Méndez, 2021, pp. 151-152].

Con estas ideas se cierra este apartado en cuanto a los avances de la investigación. Se asegura que existen puntos clave encontrados en común en los tres grupos seleccionados, sin embargo, se aclara que los trabajos que se consultaron fueron realizados en contextos sociales, políticos y económicos que están fuera del contexto particular de esta investigación. Las investigaciones analizan públicos diversos, sin embargo, no existe como tal una investigación que analice y proponga estrategias educativas universales, es decir, las propuestas son válidas en museos y contextos educativos específicos, no corresponden a las formas y sistemas utilizados en contexto de la situación museística propia del estado de Chihuahua y en particular la capital de este, como lo es el Museo de la Lealtad Republicana Casa de Juárez.

## CONCLUSIONES

Tras los antecedentes planteados, y con el breve recorrido sobre la historia y el surgimiento de los museos así como de la importancia que tienen desde la perspectiva pedagógica de diferentes autores, se concluye que los entes museísticos van más allá de espacios muertos y sin sentido. Estas instituciones vivas alojan desde la historia natural, cívica, patrimonial y artística hasta los más irrazonables temas de interés social. Los museos son un referente de participación y acción social, fomentan los valores y generan conciencia en los públicos que los visitan. Estas instituciones son de y para

sus públicos, al plantear la apropiación de estos espacios más allá del sentimiento de mimetización identitaria se busca su consolidación como espacios del pueblo, desde la formación de la primera infancia hasta los adultos mayores, quienes, desde sus vivencias, fortalecen los contenidos y avivan los servicios educativos. Aunque la investigación se encuentra en proceso de construcción, cada día se va vigorizando gracias a la participación de mediadores y de las personas encargadas de los servicios educativos, personas que viven cada día la acción del museo; a pesar de que se está diseñando aún el instrumento propio para la investigación, las vivencias y anécdotas fortalecen los contenidos y refuerzan la teoría de investigadores que han trabajado mano a mano con estas instituciones.

En el caso particular del Museo de la Lealtad Republicana Casa de Juárez, las y los visitantes disfrutan de los recorridos, así como de los servicios educativos, ya que responden a las necesidades primarias de los usuarios. Durante las visitas se conoce y conceptualiza un momento fundamental en la historia de México que impacta hasta la actualidad, dando pertenencia a las y los visitantes, al introducirse en la forma de vida del siglo XIX. En el recorrido que incluye acciones pedagógicas se conoce a las y los principales colaboradores republicanos, se orienta al usuario a continuar con el proyecto juarista y se fomenta la apropiación de los ideales de la época en pro de la defensa nacional y de la república.

### Referencias

- Álvarez Domínguez, P. (2009). Espacios educativos y museos de pedagogía, enseñanza y educación. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 191-206. <https://idus.us.es/handle/11441/12865>
- Cardiel Reyes, R. (1987). *La marca del tiempo*. Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades.
- Cuenca López, J. M., y Martín Cáceres, M. J. (2014). *Manual para el desarrollo de proyectos educativos de museos*. Trea.
- Delgado, C. (2012). El museo de arte y el no-público. El problema de los estereotipos. *Revista Colombiana de Sociología*, 35(2), 161-181. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/37200>
- Galindo C., L. A., (2004). Museos, saberes y diversidad cultural. *Boletín Antropológico*, 22(62), 369-404. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71222624>
- ICOM [International Council of Museums] (2022, ago. 24). *Asamblea general extraordinaria*. [https://icom.museum/wp-content/uploads/2022/07/ES\\_EGA2022\\_MuseumDefinition\\_WDoc\\_Final-2.pdf](https://icom.museum/wp-content/uploads/2022/07/ES_EGA2022_MuseumDefinition_WDoc_Final-2.pdf)

- INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía] (2022, jun. 22). *Comunicado de prensa núm. 330/22. Estadística de museos 2021*. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/EstMuseos/EstMuseos2021.pdf>
- Linares de Bertí, S. (2018). *Diálogo entre el museo y la escuela, el departamento educativo como mediador en el conocimiento de las artes* [Ponencia]. 4as Jornadas de Investigación PhDay Educación, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/19703>
- López Puigdollers, M. (2014). *El museo como espacio educativo integrado: una propuesta pedagógica* [Tesis de Maestría]. Universidad Jaume I, Departamento de Educación. <https://core.ac.uk/download/pdf/61444458.pdf>
- Méndez Suárez, R. (2021). La cuestión educativa en las prácticas museales. *Pedagogía y Saberes*, (54), 141-153. <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n54/0121-2494-pys-54-141.pdf>
- Molina Chamizo, P., y Jerez García, O. (2021). El museo como espacio educativo para el desarrollo de competencias culturales y artísticas en la formación del profesorado de educación primaria. Experiencias formativas en el Museo de Ciudad Real/Convento de la Merced. En P. V. Salido López y M. R. Irisarri Juste (coords.), *Reflexiones multidisciplinares para el tratamiento de la competencia artística y la formación cultural*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. [http://doi.org/10.18239/jornadas\\_2021.29.00](http://doi.org/10.18239/jornadas_2021.29.00)
- Poveda Martínez, A. M. (2018). La institución del museo: origen y desarrollo histórico. *Publicaciones Didácticas*, (96), 80-112. <https://core.ac.uk/download/pdf/235852602.pdf>
- Valença C. Barroso, C. (2022). La educación en los museos: una perspectiva. En M. T. Becerra Traver y S. M. Gomes Borges (coords.), *Educación y museos* (pp. 26-32). Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones. <https://dehesa.unex.es:8443/handle/10662/14633>
- Viladot Barba, P. (2009). ¿Para qué vienen? expectativas de los docentes en las visitas escolares al museo. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, (ext.), 520-524, <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/293588>
- Viladot Barba, P. (2013). *Análisis de las motivaciones, expectativas y objetivos de los docentes en sus visitas al museo de ciencias naturales de Barcelona* [Ponencia]. IX Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias. Girona.
- White, K. (2014). *101 cosas que aprendí en la escuela de arte*. Cartoné.



# COSMOVISIONES SOBRE LA DOCENCIA EN ESTUDIANTES DE UN POSGRADO EN PEDAGOGÍA

YOLANDA CORAL MARTÍNEZ DORADO  
J. LORETO ORTIZ ARREDONDO  
REYNA SANDOVAL BARRÓN

## INTRODUCCIÓN

*La cosmovisión más peligrosa es la de aquellos que nunca han visto el mundo.*

Alexander VON HUMBOLDT

**E**n este capítulo se presenta una investigación cuyo propósito fue caracterizar las cosmovisiones que tienen 29 estudiantes de una maestría en pedagogía al inicio de su formación en el posgrado, en relación con diversos planteamientos sobre la docencia. Consideramos que es importante referirnos a la cosmovisión, analizando los supuestos que tienen los profesores sobre su función, aspectos gratificantes y frustraciones, su concepción sobre los estudiantes, algunas características sobre el significado de ser un buen docente, el currículo y la percepción sobre su contexto laboral.

A partir de la hermenéutica dialógica, realizamos el estudio en cuatro fases: analítica, comprensiva, reconstructiva y crítica. Construimos un concepto de cosmovisión docente y nos enfocamos en la antropología filosófica, en tanto la cosmovisión es un fenómeno humano.

## Concepto de cosmovisión

Según la Real Academia Española, la cosmovisión es la “visión o concepción global del universo”. Si bien esta acepción es útil para la comprensión del concepto, es necesario remontarnos a su definición nominal. Al rescatar el origen de esta palabra encontramos que proviene del vocablo alemán *weltanschauung*, y significa “la forma de concebir el mundo y la vida”, y, por tanto, habrá tantas cosmovisiones como seres en el mundo.

¿Cómo ven los docentes el mundo? Y en particular, ¿cómo ven la docencia? Pregunta que se relaciona con la percepción que se tiene de sí mismo, así como del contexto en donde se desarrolla la práctica docente. Esta percepción se encuentra signada por conocimientos, habilidades, valores y actitudes, que nos sitúan de forma individual, pero al mismo tiempo colectiva.

*Cosmos* (ΚΟΣΜΟΣ) en griego significa orden, armonía, decoro, decencia, construir universo. Por lo tanto, la cosmovisión es una perspectiva frente al orden cósmico de la vida y la manera de ver el orden del universo por parte de una cultura, un pueblo o una nacionalidad. Esto implica que la cosmovisión es la forma de ver la naturaleza, la forma de verse a sí mismo, y la forma de ver al otro [Álvarez, 2006, p. 18].

Bajo esta perspectiva, la cosmovisión es más que una actitud de contemplación del mundo y la vida; la forma de ver la docencia, a sí mismo y al otro dotan de sentido y significado a las formas de ser y actuar en un contexto determinado, contexto que para Dilthey (1949) es el mundo como enigma. “El hombre aborda el desciframiento de este enigma, que desafía por los siglos de los siglos sus esfuerzos; la esfinge de la vida nos sale siempre al paso con su leve sonrisa en los labios y su profunda melancolía en la mirada” (p. 10); esa sonrisa de lanzar el enigma, con el conocimiento previo de su dificultad, al mismo tiempo que se enfrenta al hastío recurrente de la no-comprensión y, por ende, de la muerte.

Para Jaspers, la cosmovisión (*weltanschauung*) son “ideas, lo último y lo total del hombre, tanto en un sentido subjetivo como en vivencia y fuerza y convicción como objetivo entendido como el mundo creado a través de objetos” (1967, p. 28). Ese mismo mundo que permea la docencia y en particular el ser docente en un contexto determinado.

Ahora bien, además de aproximarnos al significado de cosmovisión, también resulta necesario plantearnos el concepto de docencia, “como la práctica y ejercicio del docente” (RAE, 2023). Conjuntando ambas definiciones, podemos afirmar que una cosmovisión sobre la docencia consiste en una visión subjetiva de la docencia. Una cosmovisión docente es una manera de ver la docencia, el rol del docente y de los estudiantes, así que todas las acciones subyacen de las creencias y los valores de cada profesor.

Para Dilthey (1949), las formulaciones que se plantean en las cosmovisiones son relativas porque solamente son “una síntesis imposible de todas las verdades”, no obstante, se puede obtener una verdad objetiva a través del método hermenéutico. De este modo, la práctica docente es una expresión de la cosmovisión que la crea, a través de las percepciones, concepciones y valoraciones del mundo. Esta *weltanschauung* se construye y reconstruye con las experiencias vividas, y principalmente por medio de la docencia reflexiva. Para Fullat (2000), la *weltanschauung* es una panorámica sobre la realidad, cosmovisión que se construye de forma individual; a diferencia de una cosmovisión filosófica o religiosa determinada, la cosmovisión docente se presenta diferente en cada caso.

## **Hacia una antropología filosófica**

En la antropología filosófica al hombre se le considera como “un núcleo de intencionalidades, conscientes e inconscientes, cognoscitivas, volitivas y emocionales o afectivas” (Beuchot, 2019, p. 139). Desde esta perspectiva, la complejidad del hombre radica en atender no solo la parte intelectual, sino también la emocional.

La intencionalidad, como lo señaló Beuchot (2019), es una actividad con dirección, que puede ser interpretada a través de la hermenéutica. En el ser humano hay una doble intencionalidad: consciente e inconsciente, que se dirige a lo cognoscitivo y lo volitivo. “La intencionalidad del conocimiento abarca los sentidos, la imaginación, el intelecto y la razón. La de la voluntad abarca el amor y el odio, el eros y el tánatos, el deseo y la agresión” (Beuchot, 2019, p. 16). Este carácter polarizado se dirige hacia los otros, por ello la cosmovisión, como forma de percibir el mundo, influye en la interacción, y de forma específica, en la docencia, permeando las prácticas. De aquí la necesidad de posar la mirada en las *weltanschauungen* a través de la investigación cualitativa.

## Ruta metodológica

*La cosmovisión racional, que propicia la noción moderna del sujeto autónomo, viene acompañada con la consecuente idea de su poder y dominio sobre el mundo.*

Wilhelm DILTHEY

Aunque uno de los autores de este capítulo realizó su tesis doctoral sobre representaciones sociales de docentes de telesecundaria ante una reforma educativa, decidimos no optar por este enfoque o teoría pues nuestro interés era interpretar cada caso en particular y no de forma colectiva, además de que tiene carácter social (Doici et al., 2005).

Dilthey propuso la hermenéutica como metodología en las ciencias sociales. Esta investigación cualitativa se adhiere a la hermenéutica dialógica, enfoque en que se considera que el contexto es clave en la comprensión del texto, la interpretación es descriptiva y el texto siempre rebasa a su autor, además de que “el círculo hermenéutico significa que el intérprete proyecta un significado en el texto y, a su vez, el texto lo confirma o lo rechaza” (Álvarez-Gayou, 2009).

Precisamente, el círculo hermenéutico como técnica de análisis de datos es un movimiento del pensamiento que va del todo a las partes y de las partes al todo. Este proceso dialógico tendrá un grado de verdad, la cual se encuentra más en la lectura que en el texto. “La interpretación implica una fusión de horizontes, una interacción dialéctica entre las expectativas del intérprete y el significado del texto” (Martínez, 2011, p. 122).

En este sentido, la hermenéutica nos brinda un marco epistémico, en el cual la interpretación posibilita la comprensión, de ahí que esta última, junto con la explicación, sean las herramientas para situarnos en el mundo y manejarlo cognoscitivamente. El método hermenéutico está diseñado para “el descubrimiento, la comprensión y la explicación de estructuras o sistemas dinámicos que se dan en los seres humanos o en la organización y dinámica de grupos de personas, étnicos o sociales” (Martínez, 2011, p. 130).

Lo anterior es congruente con el propósito de caracterizar las distintas cosmovisiones docentes, y considerarlas como un horizonte epistémico que nos permita comprender los valores que subyacen de las creencias. En este sentido, hay una parte dialógica que surge de la reflexión individual y se dirige hacia la posibilidad de interactuar en grupo.

Utilizamos un cuestionario de tipo abierto. Para el diseño de las preguntas tomamos en cuenta algunos planteamientos para la reflexión, si bien no limitamos la extensión de las respuestas, en todas ellas no se sobrepasó de las cinco o diez líneas propuestas por Álvarez-Gayou (2009).

Empleamos una muestra de tipo no probabilística intencionada con la participación de 29 estudiantes de una maestría en pedagogía, al inicio del primer cuatrimestre del programa de estudios. Aplicamos un cuestionario y posteriormente abrimos un espacio de reflexión, con un grupo de discusión, que si bien era un “grupo natural” porque aún no existían relaciones que pudiesen intervenir en la producción de los discursos, estaban agrupados como parte de la primera clase del curso titulado “Docencia, cosmovisión y rol social”.

El propósito de este curso es:

Crear un espacio de discusión intra e interdisciplinario en torno a los ámbitos en que se desarrolla la docencia, tomando consciencia del quehacer específico y de los contextos en el que está inscrito, generando propuestas de análisis e intervención que incidan sobre las especificidades estructurales y funcionales de las instituciones y procesos que se desarrollan [ENSOG, 1998].

De manera previa se envió el cuestionario a través de Google Classroom, así como el programa de la asignatura. Los estudiantes enviaron un archivo con sus respuestas, que sirvieron de base para participar en un espacio de discusión. Para iniciar la sesión entregamos una matriz SQA, con tres columnas: “Lo que sé”, “Lo que quiero saber” y “Lo que aprendí”. El concepto por abordar fue “cosmovisión”. En ese momento los estudiantes respondieron las primeras dos columnas (posteriormente se revisará la tercera columna, entre otras actividades sobre cosmovisión), y al terminar de hacerlo hubo participaciones en las que señalaban que la cosmovisión es “una manera de ver el mundo o la vida”.

Los estudiantes querían aprender más sobre el concepto de cosmovisión y formularon algunos temas en los cuales estaban interesados: ¿qué significa la cosmovisión docente?, ¿cuál es el rol del profesor?, y la que es importante resaltar: ¿se puede cambiar de cosmovisión?

En el grupo de discusión fuimos planteando las preguntas, que algunos leyeron y otros comentaron con más detalles, en este momento fue posible ampliar las respuestas y los significados, o recordar hechos que aportaran más datos contextuales.

“El contexto verbal permite, asimismo, motivar al interlocutor, elevar su nivel de interés y colaboración, reconocer sus logros, prevenir una falsificación, reducir los formalismos, estimular su memoria, aminorar la confusión, o ayudarle a explorar, reconocer y aceptar sus propias vivencias inconscientes” (Martínez, 2011, p. 132). Si bien algunos aspectos son más enfocados a la entrevista, los cuestionarios se elaboran no solo para las entrevistas y grupos de discusión, sino también para responderse de forma escrita.

## HALLAZGOS

Las cosmovisiones de los docentes, que se manifiestan en formas de ser y estar en el mundo, nos resultan similares, o incluso extrañas, pues están situadas en un contexto ajeno al nuestro, por tanto, es necesario construir un puente para que la interpretación se dirija a la comprensión.

En un primer momento solicitamos completar nueve frases con diversos planteamientos, que nos proporcionaran información sobre las cosmovisiones de los docentes; posteriormente, en un segundo momento, se abrió un espacio para compartir los planteamientos y en algunos casos profundizar.

El propósito de los cuestionamientos a los docentes fue conocer, desde su perspectiva, su función como profesores, las razones para optar por esta carrera, los aspectos más gratificantes o frustrantes de la docencia, cómo conciben a sus alumnos, las características de un buen docente, cambios que proponen al currículo y la percepción que tienen sobre la escuela donde laboran (contexto).

Hay respuestas breves y otras extensas, pero todas aportaron concepciones sobre la docencia. Para hacer el análisis textual consideramos las cuatro fases del círculo hermenéutico: analítica, comprensiva, reconstructiva y crítica. Revisamos los cuestionamientos sobre función, motivación para ser docente, aspectos gratificantes de la docencia, aspectos frustrantes de la docencia, concepción sobre los alumnos, concepción sobre posibles cambios al currículo y percepción sobre la institución en que laboran (contexto).

Ante la pregunta sobre su principal función como docentes, los profesores se centraron en dos aspectos, como verbo y como sustantivo. En relación con el verbo, la acción consiste en formar o educar, apoyar, ayudar, guiar o acompañar; y en cuanto al sustantivo, los docentes se perciben como guías, mediadores o facilitadores.

El fin de la enseñanza se dirigía a formar seres humanos íntegros para la obtención de un aprendizaje significativo. El profesor Ramiro afirmó que su función se encaminaba a lograr que los estudiantes “lleguen a la autorrealización”, y por su parte Anselmo planteó que el fin es “preparar personas para una realidad cambiante”.

La autorrealización implica posicionarnos en una teoría de jerarquía de las necesidades humanas (Maslow, 1973). Incluso Maslow, hace cincuenta años, ya se refería a un cambio en torno a la filosofía del hombre, y de sus objetivos. “Está naciendo una nueva concepción acerca del hombre y de su destino, y sus implicaciones son muchas, no solo para nuestras concepciones educativas” (p. 258). Nos encontramos precisamente ante una cosmovisión como un constructo cambiante, no estático.

Sin ir más lejos, a la autorrealización, como finalidad última del ser humano; partir del autoconocimiento se convierte en la posibilidad más inmediata, como señala Pedro:

Mi principal función como profesor es ser facilitador y mediador entre el aprendizaje y los alumnos, es encontrar todas las potencialidades de mis alumnos y no solo sus dificultades, que también son importantes, porque al descubrir sus dificultades puedo presentarles alternativas para que derriben estas dificultades y lleguen al autoconocimiento.

Es importante mencionar que Pedro es un profesor de educación especial, este contexto implica pensar que el autoconocimiento es el nivel anterior a la autorrealización. Para Maslow (1973), el autoconocimiento es el instrumento más importante para lograr el automejoramiento, aunque reconoce que es complejo. Esta complejidad puede ser superada con la ayuda de un terapeuta profesional, función que desempeña el equipo USAER –Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular–, que es una instancia técnico-operativa de la educación especial que favorece a las escuelas de educación básica, proporcionando apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales.

En el cambio de cosmovisión, particularmente, cuando se comienza a cursar un programa de posgrado relacionado con la educación nos encontramos ante una desestabilización, que nos lleva a confrontar la teoría con la práctica, así como nuestras creencias, tal como lo refiere María:

Como docente debo dejar de lado los supuestos o a lo que yo le llamaría “ideas falsas sobre la docencia”, en las que un docente tenga una concepción inmóvil de quien es un alumno y su misión en la escuela, por ejemplo, considerar que un docente lo sabe todo, que por el hecho de repetir el grado escolar con distintos grupos domina a la perfección el tema y hace de lado los intereses, necesidades y contexto del grupo. Si como docente

quiero conducir a mis alumnos hacia una visión crítica, reflexiva de la realidad en la que viven, debo ser precursor y mostrarles el camino adecuado para que ellos, a base de trabajo, interés y esfuerzo, logren poco a poco inmiscuirse en el camino de los saberes.

María contempla ir más allá de los supuestos, que se pueden superar por distintos medios, como el estudio, la investigación, la sistematización de experiencias, etc.

El segundo planteamiento fue exponer por qué la decisión de ser maestro. En esta pregunta observamos cuatro aspectos: una buena o mala experiencia como estudiante, vocación desde la infancia manifestada a través del juego, padres o familiares docentes que sirvieron de ejemplo y la docencia como responsabilidad social.

En los casos de quienes no estudiaron una licenciatura en escuelas Normales, manifestaron la necesidad de “aprender cosas nuevas”, cómo encontraron un espacio en la docencia donde se sintieron atraídos por las humanidades y las ciencias sociales.

De entre las motivaciones para ser profesores, Lorena nos comparte una visión maternal como decisión de ser maestra:

...una profesión que me llena, como profesionista y como mujer, ya que mis alumnos me han ayudado a superar la ausencia de mis hijos, me es gratificante convivir, aprender y socializar con ellos a diario, contribuyendo a formar pensamientos críticos y toma de decisiones asertivas que les permitan tener más y mejores oportunidades académicas, laborales, a futuro, y personales.

Esta concepción de la docencia va más allá del ámbito educativo, pues apunta hacia la vida misma, encontrar en los estudiantes aquello de lo que se puede carecer en el ámbito personal y emocional. Sin duda, la docencia es una profesión que hace posible la construcción de un mejor mundo, al menos dentro de un contexto y en una práctica determinada.

El tercer y cuarto cuestionamientos consistieron en los aspectos gratificantes o frustrantes que se encuentran en la actividad docente. Al respecto identificamos, por un lado, los siguientes aspectos gratificantes: el aprendizaje de los alumnos, el logro de metas, el desarrollo profesional y el agradecimiento y/o reconocimiento social.

Por otro lado, en relación con los aspectos que generan frustración, los hallazgos fueron: el contexto de los tiempos difíciles, desvalorización de la profesión docente, desinterés y apatía por parte de alumnos y/o padres de familia, carga administrativa, y también el plan de estudio visto como inamovible, o la sensación de sentirse “atado al sistema”.

“Es imposible cambiar el mundo –que, para ser, tiene que estar siendo– en algo inmóvil, en el que nada ocurre fuera de lo establecido. Un mundo plano, horizontal, sin tiempo. Algo así es incluso compatible con la vida animal pero incompatible con la existencia humana” (Freire, 2007, p. 21). Se puede cambiar la cosmovisión, y, por ende, el mundo, pues el docente es un agente de cambio.

Al respecto, Juana, al referirse a encontrar gratificante el hecho de que sus alumnos aprendan y logren las metas que se plantean, también advierte un cambio de cosmovisión, al ir de la teoría a la práctica en el campo profesional:

Al igual he observado cómo mi cosmovisión ha cambiado a partir del 2020 cuando egresé de la licenciatura, ya que considero que mi realidad era muy subjetiva y que la docencia va más allá de solo impartir contenidos impuestos por los planes de estudio.

En cuanto a las frustraciones, María nos mostró cómo se construye la cultura escolar por medio del liderazgo de la directora de su centro escolar:

Lo que más me frustra como profesor es el contexto de los alumnos, es algo que los absorbe, existen entornos muy desfavorables y más en la actualidad producto de la delincuencia, el narcotráfico y sus variantes. La [...] directora de la Telesecundaria [...] nos invita a que generemos un entorno favorable para nuestros alumnos ya que para algunos de ellos “la escuela es el único lugar seguro”, en ocasiones en la escuela los vemos trabajar, desenvolverse, ser entusiastas, opinar, pero su casa, su entorno familiar no les permite salir adelante. Ante tal contexto no caigo en desánimo, al contrario, me preparo para continuar dando lo menor de mí.

La respuesta anterior muestra parte de los supuestos básicos y valores (Schein, 1985, citado en Elías, 2015), niveles que emergen a razón de que se manifiesten en las prácticas, que es el nivel concreto y visible de la cultura escolar. Por una parte, los supuestos básicos que identificamos en la idea de que “la escuela es el único lugar seguro” para algunos estudiantes se refiere a la “relación de la organización con su entorno” (Elías, 2015).

Por otra parte, los valores son el reflejo de “aquello por lo que vale la pena luchar” (Fullan y Hargreaves, 1999, en Elías, 2015); estos valores se pueden traducir en normas, no obstante, permanecen en este nivel si no son manifestados a través de prácticas palpables.

En cuanto a la quinta pregunta, relacionada con la percepción de los alumnos, seis profesores mostraron una percepción negativa sobre los educandos, considerán-

dolos irresponsables, “con poco criterio y poca lucidez”, incoherentes, y una serie de atributos con una visión lejana al equilibrio en cuanto a virtudes y defectos. El resto de los maestros perciben a los alumnos desde una perspectiva positiva, con capacidades, habilidades, conocimientos, creatividad y cualidades favorables para realizar la práctica docente, así como para ser mejores profesores.

En palabras de Julio, los alumnos son “la oportunidad de crecer en conocimientos y de mejorar día a día mi labor como docente y como persona. Pues son los que ponen a prueba mis capacidades como la paciencia, reflexión y análisis”. Desde esta percepción, los estudiantes distan de ser sujetos antagónicos al docente, sino que se complementan en una relación dialógica.

Nuevamente utilizamos una respuesta de Lorena para ejemplificar una cosmovisión o percepción positiva de sus alumnos:

Considero que los alumnos habitualmente son seres maravillosos de quienes puedo aprender y a través de los cuales puedo fortalecer y enriquecer mi práctica docente. No todo es felicidad, hay algunos que demandan mayor preparación, hacer ajustes curriculares, practicar un nivel de paciencia más elevado y, sin duda, necesitan apoyo personalizado, es esto lo que los hace ser más especiales aún.

Es importante resaltar que las altas expectativas de los profesores respecto a sus estudiantes proveen un marco propicio para realizar una práctica educativa centrada en quien aprende. En esta tesitura, Marzano afirma que las creencias de los profesores sobre las posibilidades de los estudiantes de tener éxito en la escuela influyen en la práctica docente: “Si el maestro cree que los estudiantes pueden tener éxito, se tiende a comportar de formas en que los ayudará a lograrlo” (Marzano, 2007, p. 162).

En lo que respecta a la sexta interrogante, la cual versa sobre las características de un buen docente, los textos proporcionan una amplia descripción centrada en virtudes como generosidad, fortaleza, prudencia, etc., además vislumbran la figura del profesor con las más altas cualidades, incluyendo “predicar con el ejemplo”.

En esta caracterización, Julio propone un docente reflexivo, que “se cuestione sobre su praxis, que tenga una visión amplia. Que esté dispuesto a indagar sobre los conocimientos que necesitan los educandos, y que además tenga apertura al cambio”. En esta apertura al cambio, el docente puede cambiar su cosmovisión, y más aún durante sus estudios de maestría.

María, además de caracterizar, según su cosmovisión, a los buenos docentes, insiste en la importancia de no incurrir en la “docencia de sentido común”. Ella

señala: “Zapatero a tus zapatos, siendo válida esta expresión popular para hacer alusión a que quien no se encuentre plenamente convencido de estar en la profesión adecuada, es importante redireccionar y hacer las cosas bien, en el lugar adecuado y con las personas adecuadas”.

Por su parte, en la séptima pregunta, que se relaciona con la posibilidad de hacer cambios en el currículo, analizamos que los textos presentaron ideas sobre disminuir los contenidos, aumentar los aspectos socioemocionales, adecuar los materiales impresos, incorporar las necesidades de los alumnos, así como temas y actividades que tengan utilidad en la vida. Al respecto, Rosa escribió:

Sugeriría que no se incluyan temas que no son útiles en la vida cotidiana; por ejemplo, dialogaba con una compañera docente sobre un proyecto para la escuela: la realización de una cancha con arena para practicar voleibol, y ello implica las matemáticas, al calcular áreas, perímetros, volumen, costo de materiales, capacidad cúbica de máquinas de volteo, etc.; temas que revisamos en matemáticas, pero por otra parte, algunos temas no son funcionales y aun así debemos tener nociones, ¿con qué finalidad?, para demostrar que nos enseñaron matemáticas y las dominamos, o para evidenciar que nunca logramos afianzarlas. Por otra parte, acentuaría la autonomía curricular al reconocer su carácter como tal, para que los profesores tengan la confianza de enseñar lo que los alumnos necesitan y no solo lo que marca el currículo.

En general, las respuestas plantearon aspectos a incluir en el currículo, algunos que están fuera de la injerencia docente, pero otros que son posibles. Se puede acudir a la idea del currículo como conversación compleja (Pinar, 2012), pues es flexible y dinámico. De manera que el currículo es una posibilidad para el desarrollo de la autonomía de docentes y estudiantes, pues en comunidad se plantean las necesidades y los intereses.

Como último cuestionamiento, la octava pregunta apuntó hacia la percepción de la escuela donde laboran, en otras palabras, hacia el contexto en el cual les corresponde desarrollar su práctica docente. Algunos refieren la carencia de recursos materiales y de infraestructura, mientras que otros señalan que cuentan con lo necesario para realizar su labor. Algunos mostraron identidad al caracterizar ampliamente sus escuelas más como espacios donde se puede enseñar y aprender, sin señalar aspectos materiales y de infraestructura.

A continuación presentamos la respuesta de Laura, quien enfocó su mirada hacia la función directiva y la manera en que influye en el *ambiente que se vive en la escuela*.

Cuando todo el personal trabaja de manera colaborativa y en comunicación se pueden obtener grandes logros en favor de los estudiantes, sin embargo, desde mi perspectiva, el directivo es una parte fundamental para que esto se pueda llevar a cabo, y en la escuela se siente muy tenso el ambiente cuando el director se encuentra en la escuela. Hacen falta banquetas para que los alumnos puedan comer en receso.

En esta pregunta hubo variaciones en las respuestas, pues los docentes consideraron diversos aspectos de la escuela, como físicos u organizacionales.

Todas las preguntas fueron ventanas a las *weltanschauungen*, que no pueden ser contrapuestas, ni hay una más verdadera que otra, ya que todas son diferentes. Esas diferencias se hicieron presentes en el grupo de discusión, donde se utilizó la observación y el registro. Se encontró que 20 estudiantes son profesores de telesecundaria (dos de ellos cumpliendo con funciones directivas), uno de secundaria general, cuatro de educación especial, uno de educación física, dos de nivel medio superior y uno proporciona apoyo técnico.

El trabajo de interpretación con las fases del círculo hermenéutico –analítica, comprensiva, reconstructiva y crítica– nos permitió descomponer el todo en partes para hacer un análisis, mientras formulábamos categorías; ahora bien, la reconstrucción y la crítica conllevan enmarcar las cosmovisiones docentes en la tipología propuesta por Dilthey (1949): naturalismo, que es un posicionamiento determinista (los otros son los culpables, visiones negativas de los estudiantes, el docente como profesional técnico, etc.); idealismo subjetivo, que radica en la consciencia humana de la separación de la naturaleza por su libre albedrío (libertad), e idealismo objetivo, en el cual el individuo es consciente de su armonía con la naturaleza. Estos dos últimos tipos imperaron en la lectura realizada, pues tendían a ver más lo positivo que lo negativo, aprovechar los recursos disponibles y convertirse en un docente reflexivo.

La reflexión es compleja, puesto que primero precisa formar el pensamiento crítico. Aunado a la necesidad de construir el pensamiento crítico para la transformación de la cosmovisión, parece una utopía (el lugar que no existe) o incluso un laberinto (contexto, los tiempos difíciles que signan nuestros contextos). Sin embargo, hay una esperanza dialógica: “la salida verdadera y real del laberinto que es siempre nuestra experiencia concreta nunca deja de ser un interrogante con respuestas, si las hay, que no son sino nuevas preguntas con renovadas respuestas-preguntas, y así *ad infinitum*” (Duch, 2020, p. 220). Se plantean preguntas buscando respuestas, y surgen más interrogantes.

## CONSIDERACIONES FINALES

La frase “Todo depende del color del cristal con que se mira” es común y útil para explicar la *weltanschauung*, donde el cristal es la cosmovisión, derivada de percepciones, concepciones y valoraciones del mundo, que configuran la práctica docente. Estudiar un posgrado, en este caso un programa de maestría en pedagogía, es un terreno fértil para la reconstrucción de la cosmovisión docente, con la convicción idealista de la libertad.

Los hallazgos abrieron un horizonte epistémico, de cosmovisiones particulares sobre la docencia; se logró interpretar sentidos y significados con el análisis textual, pero también con el apoyo del grupo de discusión. Nos desplazamos dentro del círculo hermenéutico por medio de cada una de sus fases: analítica, comprensiva, reconstructiva y crítica.

Además del horizonte epistémico, se configuró un horizonte de comprensión, en el cual se fusionó la interpretación con la explicación, que se observa con una mirada epistemológica que a la postre significa

...poseer conciencia histórica y reflexiva de un mundo que me observa, me rodea y me absorbe por más que quiera objetivarlo desde mis propios argumentos racionales; es una epistemología donde se alberga el ser y quehacer de mi disciplina específica rodeada de otras tantas que la pueden complementar (transdisciplinariedad). De lo que se trata entonces, es de tener presente cómo modifico el mundo, pero también, cómo soy modificado por él en el ciclo de mi espacio vital [Jaramillo, 2003, p. 176].

Desde esta mirada epistemológica, que en un primer nivel se pregunta por la docencia de forma directa y contextual, hasta un segundo nivel de reflexión metodológica, nos asimos para caracterizar las cosmovisiones que tienen los sujetos participantes en el estudio.

Si bien los contextos de los participantes en este estudio son diversos, logramos percibir la importancia de este en la cosmovisión y tener una primera aproximación, pues contemplamos hacer entrevistas al finalizar el programa educativo para preguntar de otra manera sobre la cosmovisión.

## Referencias

- Álvarez, C. (2006). *Cosmovisión de las nacionalidades shunwar y kichwa*. Universidad de Cuenca.
- Álvarez-Gayou, J. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Audi, R. (2004). *Diccionario Akal de filosofía*. Akal.
- Beuchot, M. (2019). *Interpretación del ser humano*. Herder.
- Dilthey, W. (1949). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Fondo de Cultura Económica.
- Doici, W., Clémence, A., y Lorenzi-Cioldi, F. (2005). *Representaciones sociales y análisis de datos*. Instituto de Investigaciones Dr. José Luis Mora.
- Duch, L. (2020). *Salida del laberinto. Una trayectoria individual*. Fragmenta.
- Eliás, M. (2015). La cultura escolar: aproximación a un concepto complejo en *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301. <http://dx.doi.org/10.15359/rec.19-2.16>
- ENSOG [Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato] (1998). *Documento Base. Maestría en Pedagogía*.
- Freire, P. (2007). *A la sombra de este árbol*. El Roure.
- Fullat, O. (2000). *Filosofías de la educación*. Síntesis.
- Jaramillo Echeverri, L. G. (2003). ¿Qué es epistemología? Mi mirar epistemológico y el progreso de la ciencia. *Cinta Moebio*, (18), 174-178. <https://www.moebio.uchile.cl/18/jaramillo.html>
- Jaspers, K. (1967). *Psicología de las concepciones del mundo*. Gredos.
- Martínez, M. (2011). *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. Trillas.
- Marzano, R. (2007). *The art and science of teaching. A comprehensive framework for effective instruction*. ASCD.
- Maslow, A. (1973). *El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del ser*. Kairós.
- Pinar, W. F. (2012). *What is curriculum theory?* (2a. ed.). Routledge.
- RAE [Real Academia Española] (2023). Docencia. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/docencia?m=form>

# ANÁLISIS DEL CONCEPTO DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA MEXICANA: DEFINICIONES Y TENDENCIAS\*

ISAÍAS MISAEL MORALES VILLASEÑOR  
ENOC OBED DE LA SANCHA VILLA  
EMANUEL MERAZ MEZA

## INTRODUCCIÓN

**E**l presente trabajo se ha derivado del proyecto de tesis de maestría titulado “Análisis del concepto de conductas disruptivas en la investigación educativa mexicana”. Es importante aclarar que el objetivo de este capítulo no es presentar evidencia sobre la existencia y/o tratamiento de tales conductas, sino un abordaje y análisis sobre su conceptualización en las obras de investigación en México. En función de lo anterior, se muestran los resultados de una revisión documental narrativa orientada al concepto y de tipo aclarativa, con la finalidad de proveer una visión panorámica de dicha área de indagación, así como clarificar sus definiciones, usos y tendencias.

Para apoyar a la comprensión de lo que se presenta, en un primer momento se esgrime de manera sucinta por qué el tópico sobre conductas disruptivas es de gran relevancia para el ámbito educativo, y posteriormente se muestran los resultados del análisis documental desde tres categorías temáticas: 1) la discusión alrededor de la

---

\* Este trabajo contó con el apoyo de CONAHCYT en modalidad de beca de maestría para el primer autor. Enviar correspondencia a [co.delasancha@ugto.mx](mailto:co.delasancha@ugto.mx) o [im.moralesvillasenor@ugto.mx](mailto:im.moralesvillasenor@ugto.mx)

concepción de conducta disruptiva –CD–, 2) las visiones pedagógicas planteadas y 3) las estrategias para enfrentar la conducta disruptiva. Se considera que lo anterior es importante y se justifica por al menos tres razones: en principio, la facilidad que una revisión de este tipo puede dar a futuras investigaciones educativas para identificar brechas y oportunidades en el campo de la conducta disruptiva; en segundo lugar, genera un fundamento teórico para sustentar posibles prácticas futuras, y en tercero, genera un avance hacia la actualización del estado del conocimiento sobre este fenómeno.

## DESARROLLO

A pesar de que es posible rastrear a la conducta disruptiva como concepto definido en trabajos desde hace más de 40 años (por ejemplo la definición de Lowenstein de 1975, citado en Sanders y Hendry, 1997), en la actualidad no se encuentra consenso en su significado y suele ser utilizado y medido bajo distintas variables. No es raro que los términos académicos no tengan una definición unívoca, empero, esto puede volverse ampliamente inconveniente cuando el avance del campo de estudio se ve mermado por la misma incapacidad de consenso, pues implica la producción de trabajos bajo distintas conceptualizaciones que amplían y perpetúan sus diferencias hasta llegar al punto de que dos o más obras tratan a la conducta disruptiva como fenómenos bastante distintos, hecho que ya ha sido observado en otros campos y nombrado por algunos autores como “síndrome de Babel” (Onetto, en Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019).

La importancia de una conceptualización adecuada también se ve apoyada por la relevancia y frecuencia que el fenómeno tiene en las situaciones educativas. En otro escrito (Morales et al., 2023) se han señalado las implicaciones que las conductas disruptivas tienen en los procesos y situaciones educativas; de manera sintética puede decirse que estas: a) disminuyen de manera importante el tiempo dedicado a la enseñanza e influyen de manera negativa en el aprendizaje (Ministerio de Cultura y Deporte, 2014, p. 124); b) han sido consideradas como la principal preocupación, fuente de estrés y malestar para los docentes (por ejemplo, Álvarez et al., 2016; Moreno y Torrego, 1999); c) algunos profesores identificados con *burnout* las han señalado como una de las causas más importantes de desgaste (Saltijeral et al., 2015); d) se

han encontrado correlaciones entre los problemas de conducta en el salón de clase y la obtención de resultados más bajos en competencias cognitivas (UNESCO, 2004; Jurado y Justiniano, 2015); e) algunos profesores mexicanos sostienen perder hasta un cuarto de la jornada debido a incidencias vinculadas a conductas disruptivas en el aula (Noyola et al., 2018), y f) hay estudios que han señalado que la presencia de tales comportamientos forman parte de las consideraciones que tienen los docentes para abandonar el servicio docente (Barmby, 2006).

Además del poco consenso y las implicaciones del fenómeno en los escenarios escolares, quien intenta analizar la forma en que se documentan tales comportamientos se enfrenta a otros retos, a saber: su abordaje es cada vez más escaso en los productos académicos y este suele ser planteado a partir de definiciones genéricas en las que se incluyen distintos tipos de comportamiento, sean o no disruptivos; esto se presenta porque se retoman las definiciones preexistentes sin mayor reflexión, aquellas que son más visibles en el campo de estudio o porque se establecen definiciones al arbitrio sin un análisis riguroso. Adicionalmente, las políticas y programas educativos retoman, o consideran, de manera muy superficial estos comportamientos y suelen vincularlos a una visión amplia y enmarcada, generalmente, con aspectos de convivencia a nivel institucional o a situaciones de violencia o condiciones de riesgo generalizadas (Morales et al., 2023).

Ya que no existe una teoría que permita orientar los procesos de indagación sobre la conceptualización de las conductas disruptivas, y al tener como meta profundizar en los diferentes elementos que son resaltados en las producciones donde tal fenómeno es abordado, se consideró que construir categorialmente el campo de estudio desde las caracterizaciones presentes en la literatura aportaría una mayor riqueza al análisis. Tal proceso de producción de conocimiento no es desconocido en las ciencias sociales, la generación de teoría desde los hechos mismos tiene su mayor exponente en los trabajos de Glaser y Strauss (1967), quienes proponían la importancia de derivar teorías desde datos obtenidos en el campo antes que desde la deducción de postulados lógicos preestablecidos. La importancia de esta forma de generar conocimiento tiene que ver con el acercamiento que se puede tener al fenómeno mismo y que puede ser utilizado para proponer nuevos constructos que encajen en un universo de investigación, aunque no logren explicarlo en su totalidad.

Dado que en esta investigación no se imponen postulados teóricos previos a comprobar, sino que se crean desde lo que proponen los objetos de estudio, en este caso desde las obras que contienen tal concepto, la labor principal es ordenarlos en una narrativa coherente, explicativa y propositiva respecto a una mejor forma de conceptualizar el fenómeno.

Una opción para poder reconocer las cualidades moleculares que componen un concepto y le dan significado, así como responder preguntas sobre la claridad del manejo de ciertos términos dentro de un grupo específico, es a partir del análisis del concepto (Morse et al., 1996a; Morse et al., 1996b). Bajo esta metodología, el primer paso es evaluar si el nivel de desarrollo del concepto es inmaduro, en desarrollo o maduro, mediante el reconocimiento de: a) qué tan claramente y diferenciados están los conceptos (principio epistemológico), b) la relación coherente y sistemática ente estos (principio lógico), c) su aplicabilidad u operacionalización (principio pragmático) y d) la propiedad de su uso en contexto (principio lingüístico). A partir de contrastar lo mencionado sobre el estado general del concepto de conductas disruptivas en párrafos previos y en trabajos anteriores (Morales et al., 2023), con los principios, dimensiones y criterios para reconocer el nivel de madurez de un concepto (Morse et al., 1996), el término de “conductas disruptivas” puede identificarse como parcialmente desarrollado.

De acuerdo con los mismos autores, una de las metas con este tipo de conceptos es la aclaración, ya que se enfoca a la búsqueda de coherencia en la definición de un concepto que se encuentra parcialmente desarrollado, es decir que está establecido, se describe con claridad, tienen bastante literatura, sin embargo, diferentes autores pueden llegar a establecer distintos parámetros de medida para el mismo concepto, puede coexistir con otros conceptos que también intentan definir el mismo fenómeno, y puede ser operable, es decir, el concepto se ajusta al fenómeno si se intenta observar de manera empírica. Todas estas son características propias de la conducta disruptiva como concepto de estudio y, en tal sentido, es pertinente realizar un análisis profundo que permita reconocer las diferentes aristas y propiedades que le son atribuidas en la literatura para poder delimitar y proponer formas con mayor coherencia conceptual que permitan, a su vez, brindar elementos para el trabajo en ámbitos escolares.

Es importante aclarar que, a pesar de que los esfuerzos han permitido reconocer la emergencia de múltiples dimensiones relacionadas con la conducta disruptiva, por

cuestiones de espacio, en este escrito se abordarán tres de enorme relevancia en su caracterización: 1) la discusión alrededor de la concepción de la conducta disruptiva, 2) las visiones pedagógicas planteadas y 3) las estrategias para enfrentar la conducta disruptiva. Cada una de estas dimensiones tiene su propia relevancia, a saber: la primera ayuda a generar claridad en el uso del concepto a la vez que muestra las perspectivas divergentes que persisten en el mismo; la segunda aporta contextualizando el concepto y permite una evaluación crítica desde la que es posible analizar sus supuestos subyacentes; la tercera permite reconocer y analizar las acciones que suelen ser implementadas para mejorar los entornos educativos.

## MÉTODO

Se realizó un análisis documental para dar cuenta del estado actual de la conceptualización de las conductas disruptivas en las investigaciones en México a partir de la metodología de análisis de concepto. En un primer momento se consideraron todos aquellos trabajos que mencionaran alguna de las siguientes palabras: conductas disruptivas, disciplina, indisciplina, problemas de conducta, educación o México. Las bases de datos utilizadas fueron: Dialnet, EBSCO, Redalyc, Scopus y Web of Science. Para la selección de los trabajos iniciales se propusieron los siguientes criterios de inclusión: a) en el trabajo se debía discutir la conducta disruptiva de alguna manera o abordar temas afines al concepto aunque no le nombraran de la misma forma, por ejemplo: indisciplina, *off task behavior*, conductas no deseadas, entre otros; siempre y cuando el fenómeno estuviera ligado con situaciones de carácter disruptivo por parte de alumnos; b) se incluirían artículos, informes de estudio y ponencias publicados en bases de datos, en inglés y español; c) se tomarían en cuenta tanto los trabajos de publicación mexicana como aquellos publicados en el extranjero que hayan hecho aplicación de trabajo de campo en territorio mexicano; d) se incluyó todo trabajo publicado entre los años 2011 y 2021, pues se considera un rango razonable para elaborar un retrato del concepto en años recientes. Después de un amplio proceso de lectura y selección de documentos, se obtuvo un total de 17 trabajos de investigación que cumplieron con los criterios de inclusión. Los datos generales se presentan en la Tabla 1.

**Tabla 1**  
Trabajos de investigación seleccionados  
para realizar el análisis documental

Autor(es), año	Título del artículo	Tipo
Baños, 2021	Motivational climate and disruptive behaviors in physical education in Spanish and Mexican high school students	Artículo
Berumen et al., 2016	Formación docente, competencias emocionales y conductas disruptivas en la escuela secundaria	Artículo
Chávez et al., 2017	Análisis de las estrategias docentes para promover la convivencia y disciplina en el nivel de educación preescolar	Artículo
Contreras et al., 2013	Violencia escolar y conductas disruptivas en adolescentes caso escuela secundaria general no. 1 "Juan Escutia" como objeto de estudio	Memorias
Cuenca y Mendoza, 2017	Comportamiento prosocial y agresivo en niños: tratamiento conductual dirigido a padres y profesores	Artículo
Del Rio y Molina, 2017	La conducta disruptiva en preescolar valorada socialmente	Memoria
Gavotto, 2015	Actuaciones disruptivas en educación secundaria: un análisis para mejorar la convivencia escolar	Artículo
Hernández y Caso, 2017	Adaptación de un instrumento para la medición de la convivencia escolar en escuelas de educación secundaria de México	Artículo
Joslyn et al., 2014	Implementation of the Good Behavior game in classrooms for children with delinquent behavior	Artículo
Mejía, 2012	Incivilidad y violencia: significados de las relaciones sociales entre estudiantes de educación secundaria	Artículo
Mejía-Hernández, 2015	Del "payaso" al chavo "bien portado". Algunas "formas de ser adolescente" entre varones de secundaria	Artículo
Mendoza y Pedroza, 2015	Evaluación de un programa de intervención para disminuir el acoso escolar y la conducta disruptiva	Artículo
Mendoza et al., 2015	Variables proximales relacionados con violencia escolar y bullying en alumnado de bachillerato	Artículo
Mendoza, 2011	Bullying entre pares y el escalamiento de agresión en la relación profesor-alumno	Artículo
Montes et al., 2013	Diagnóstico de situaciones de riesgo y conductas disruptivas	Memorias
Osuna et al., 2013	Violencia escolar y conductas disruptivas en adolescentes: caso Escuela Secundaria General No. 5 José Vasconcelos	Memorias
Santoyo et al., 2017	Análisis observacional de la organización acerca de la persistencia en el trabajo académico en el aula, aplicando análisis de datos complementarios	Artículo

*Fuente:* Elaboración propia.

## RESULTADOS

### **El fenómeno y su concepción: ¿Cómo se entiende a la conducta disruptiva en el marco de la investigación educativa mexicana?**

#### *La conceptualización de la conducta disruptiva*

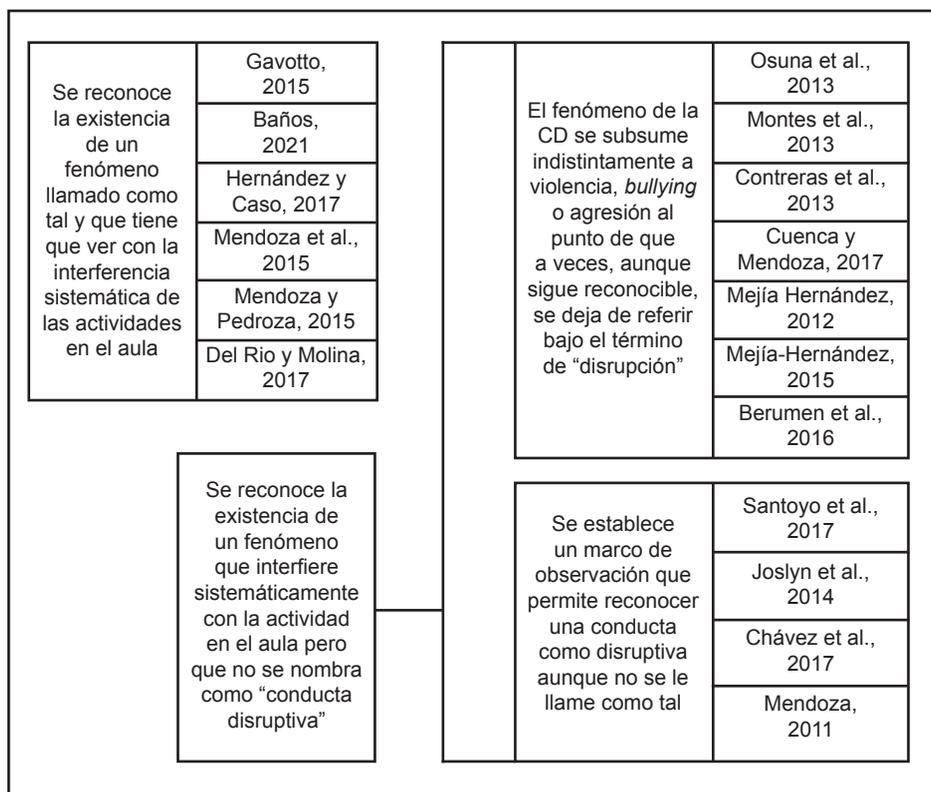
Los 17 textos analizados se pueden clasificar en dos vertientes: a) aquellos en los que se reconoce la existencia de un fenómeno nombrado “conducta disruptiva” y que tiene que ver con la intervención sistemática de las actividades en el aula, y b) aquellos en los que se reconoce la existencia de un fenómeno que interfiere sistemáticamente con la actividad en el aula, pero que no se nombra “conducta disruptiva”. En cuanto a las conceptualizaciones en las que se reconoce la existencia de un fenómeno llamado como “conducta disruptiva”, estas definiciones pudieron observarse en dos momentos distintivos: el primero en la discusión conceptual del trabajo, y el segundo dentro de la metodología de observación de la conducta utilizada en las investigaciones. Esta segunda fue la más común, y en la mayoría de los casos se le otorga un significado vinculado a las dimensiones incluidas dentro de los instrumentos de obtención de datos.

Entre los trabajos en que se reconoce la existencia de un fenómeno que interfiere sistemáticamente con la actividad en el aula pero que no se nombra como “conducta disruptiva” se observan también dos tipos: 1) en los que se establece un marco de observación que permite reconocer una conducta como disruptiva, aunque no se le llame como tal, y 2) en los que el fenómeno de la CD se subsume indistintamente a violencia, acoso escolar o agresión, a veces al punto de que, aunque sigue reconocible, se deja de referir bajo el término de disrupción. De manera complementaria a la segunda vertiente, se localizan definiciones donde el fenómeno de la CD se subsume indistintamente a violencia, *bullying* o trastornos de la conducta al punto de que, a veces, aunque sigue reconocible, se deja de referir bajo el término de “disrupción”. En esta línea llaman la atención aquellos trabajos que utilizan el concepto reiteradamente, pero se concentran exclusivamente en hablar de violencia, agresión y acoso entre pares, sin nunca otorgar una definición del concepto de disrupción, con esto intentan condensar a los fenómenos mencionados al interior de un concepto que no los engloba de manera adecuada.

Sobre la conceptualización de la conducta disruptiva, se puede concluir que la mayoría de los trabajos que reconocen, utilizan o definen este concepto se divi-

den en dos categorías principales: aquellos que la definen explícitamente como un fenómeno que interfiere sistemáticamente con las actividades en el aula y aquellos en los que se reconoce la existencia de un fenómeno similar pero no se le nombra “conducta disruptiva”. En general, se reconoce falta de claridad en la definición de la conducta disruptiva en algunos textos, ya que se subsume a otros fenómenos como la violencia, el *bullying* o los trastornos de conducta. Esta falta de claridad puede dificultar la identificación y el manejo adecuado de la conducta disruptiva en el aula. La conceptualización de las conductas disruptivas se puede observar de manera sintética en la Figura 1.

**Figura 1**  
Conceptualización de la conducta disruptiva



Fuente: Elaboración propia.

*Factores con los que se relaciona la presencia de conductas disruptivas*

Dentro de esta subcategoría fue posible identificar tres factores que suelen ser considerados posibles causas o influencias de tales comportamientos: 1) factores que se encuentran dentro de la misma escuela; 2) cambios, casi siempre percibidos como negativos, en los valores sociales, y 3) las características del mismo individuo. Respecto a los factores que se encuentran dentro de la misma escuela, resaltan tres como los más prominentes: 1) la desvinculación/conflicto entre el docente y el estudiante, 2) la limitada aplicación de la normatividad existente y 3) la importancia del estatus en las relaciones entre estudiantes. La primera tiene mayor representación en la literatura y se refiere a las dificultades que tienen los estudiantes para relacionarse con los profesores, lo que suele ser considerado como causante de desmotivación y promotor de conductas disruptivas. Lo anterior suele relacionarse con ambientes en los que el docente reconoce más los aspectos negativos que positivos del estudiante, falta de apoyo, poco o nulo reconocimiento del trabajo, disciplinas coercitivas, maltrato, luchas de poder entre el docente y estudiantes, actuar a espaldas del docente y mal manejo emocional.

Como segundo factor de origen de las conductas disruptivas propuesto en los documentos analizados se encuentra la caracterización de cambios, casi siempre percibidos como negativos, en los valores sociales. Se pueden distinguir cuatro tipos de trabajos que encajan en esta dimensión: 1) quienes señalan que existe un contacto constante con formas de conflicto, pero no con instrumentos para su resolución; 2) el desarrollo del niño en un entorno con crianzas negligentes; 3) una idea general de que hay un sistema social que enseña valores desviados de la virtud, y 4) la idea de que hay una desvalorización del trabajo docente. Quienes señalan que existe un contacto constante con formas de conflicto, pero no con instrumentos para su resolución, se centran en la idea de que las conductas problemáticas que se pueden observar en la escuela son un reflejo de problemáticas que el niño observa en su entorno inmediato, fuera de la escuela, algunos ejemplos son la inseguridad causada por actividades delictivas en el entorno del estudiante (Gavotto, 2015). Berumen et al. (2016) agregarían que los niños observan que estas actividades y las conductas que las acompañan tiene más recompensa que detrimento, asimilan que el empoderamiento económico es posible a través de actividades ilícitas y terminan imitando formas identitarias que conllevan conductas problemáticas.

Respecto al desarrollo en un entorno con crianzas negligentes y/o violentas, autores como Gavotto (2015) proponen que existe muy poco o nulo interés por “educar” a los hijos, con lo que se refieren a la transmisión de ciertos valores morales que supuestamente deberían traducirse en desempeños conductuales esperados. Los autores se refieren a parentalidades que no prestan atención a la formación de los niños, a la vez que se separan de toda responsabilidad hacia cuestiones relacionadas a la escuela, lo que Montes et al. (2013) califican de ingenuo, y que Osuna et al. (2013) agregarían que puede desencadenar en comportamientos asociales. Con esto último se alinea Mendoza (2011), quien propone que las interacciones entre docentes y estudiantes podrían ser un reflejo de relaciones coercitivas que pueden encontrarse en el entorno familiar. Berumen et al. (2016) hacen un énfasis especial en que las conductas disruptivas son más bien resultado de una sociedad sin modelo y en el hecho de que la educación se encuentra en un estado de crisis por la misma falta de valores. En una línea parecida discurre Gavotto (2015), quien declara que el sistema educativo ha puesto en juego una desvalorización importante del trabajo del docente, a quien se le ve como un empleado más que como un líder pedagógico, a la vez que se le señala como principal culpable de muchos de los pobres resultados de los alumnos en la escuela.

En última instancia, se resaltan los autores que proponen que alguna característica individual es determinante de la aparición de las CD. Cabe señalar que en casi todos los casos se habla de cualidades asociadas a algún estilo o perfil de personalidad. Los trabajos que más resaltan en esta labor son los de Berumen et al. (2016) y Mendoza (2011). El primero propone una correlación entre la falta de habilidades emocionales y la aparición de conductas no deseadas, mientras que el segundo relaciona la aparición de conductas de acoso escolar con la participación en situaciones disruptivas. Mejía-Hernández (2015) hace un trabajo similar al presentar algunos perfiles de personalidad que, según la misma autora, surgen en la formación de identidad de los niños. Fuera de estos trabajos, se mencionan otros dos factores personales relacionados a la conducta disruptiva: la falta de motivación académica (Mendoza y Pedroza, 2015; Mendoza, 2011) y la transición por la adolescencia (Montes et al., 2013; Osuna et al., 2013).

En síntesis, los factores que suelen relacionarse a la aparición de conductas disruptivas pueden encontrarse en tres grandes áreas: la misma escuela, elementos y fenómenos sociales y en características de la personalidad misma de los estudiantes.

Al interior de la escuela se logran reconocer tres factores: la existencia de conflictos entre docente y estudiante, la falta de una normatividad aplicada de manera consistente y estricta y situaciones relativas a el establecimiento de la identidad personal frente a la de los compañeros. Respecto a elementos sociales que se critican por su impacto negativo en la conducta, se rescatan principalmente las relativas a un cambio en el sistema de valores sociales, ya sea en la relación entre agentes educativos, la forma en que se cría a los niños, el contacto con entornos que reproducen esta falta de valores o la disminución del valor del trabajo docente. Finalmente, las características individuales que mayor peso tienen son las habilidades emocionales, motivación académica y transición por la adolescencia.

### *Las conductas que suelen ser relacionadas con la disrupción*

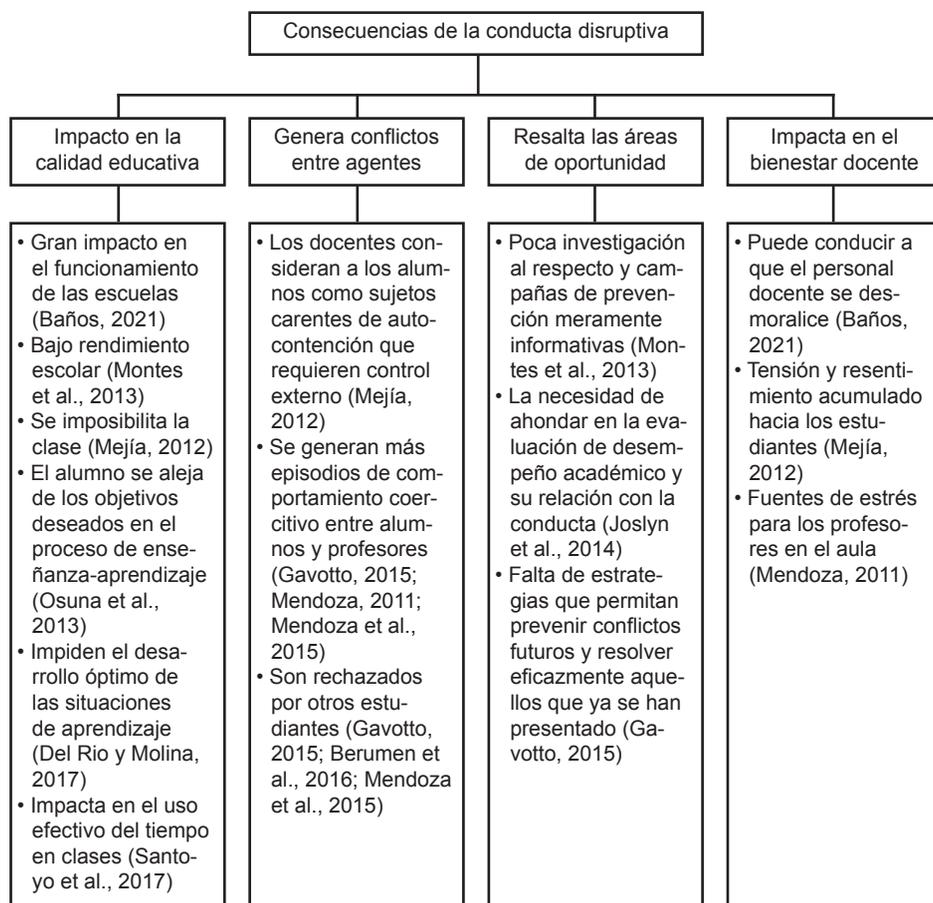
Al momento de definir qué conductas pueden ser consideradas como disruptivas, se puede hacer una división entre: 1) aquellas que son una conducta que requiere suceder dentro del contexto de una actividad pedagógica para ser considerada como un problema o interferencias a la actividad al interior aula, y 2) aquellas que pueden ser consideradas como un problema, sucedan dentro o fuera del aula, o conductas generalmente no deseadas. Dicho lo anterior, entre los trabajos revisados se señalan siete formas de conducta que son consideradas un problema exclusivamente para la actividad pedagógica: la insubordinación a la autoridad, socializar de manera interferente, interrumpir/distraer a otros, hacer ruidos, moverse por el aula o hacia fuera, perturbar la armonía del grupo, jugar y alternar entre actividad e inactividad. Por otro lado, cuando se refiere a conductas generalmente no deseadas, la agresión tiende a aparecer con mayor frecuencia, seguida de la destrucción de la propiedad. Aparte de estas, se señalan otras de forma esporádica en algunos textos, como el noviazgo y embarazo prematuro, la portación de armas, la distribución de drogas, el estrés, la depresión, la irresponsabilidad y el bajo autocontrol, las cuales no necesariamente se pueden reconocer como disruptivas.

### *Consecuencias y efectos de la conducta disruptiva*

Los efectos más notorios de la conducta disruptiva en el aula y sus agentes, resaltados en la literatura, son: 1) su impacto en la calidad educativa; 2) su tendencia a generar o alimentar conflictos entre agentes; 3) la necesidad implícita de mejorar las prácticas pedagógicas; 4) su impacto en el bienestar del docente. En la Figura 2 pueden

observarse las características de cada una. El impacto en factores relativos a calidad educativa se encuentra entre lo más remarcable de las consecuencias y efectos de la conducta disruptiva, la mayoría de los autores que hablan de esto se concentran en resaltar cómo este problema imposibilita cumplir con objetivos educativos esperados, al interferir con el desarrollo óptimo de situaciones de aprendizaje (Del Rio y Molina, 2017). Esta lista de efectos y consecuencias de la conducta disruptiva enfatiza la problemática en el aula, ya que impactan en diversos niveles de la dinámica escolar de manera directa o indirecta, ya sea como obstáculo para la calidad educativa o como

**Figura 2**  
Clasificación de consecuencias y efectos de la conducta disruptiva



Fuente: Elaboración propia.

fuente de estrés y tensión en la relación estudiante-docente. Sin embargo, el hecho de que no es la principal problemática en ninguno de esos cuatro rubros es posible que reduzca su visibilidad y por tanto la apertura a la discusión.

## **¿Qué visiones pedagógicas hay contenidas en la investigación sobre conducta disruptiva?**

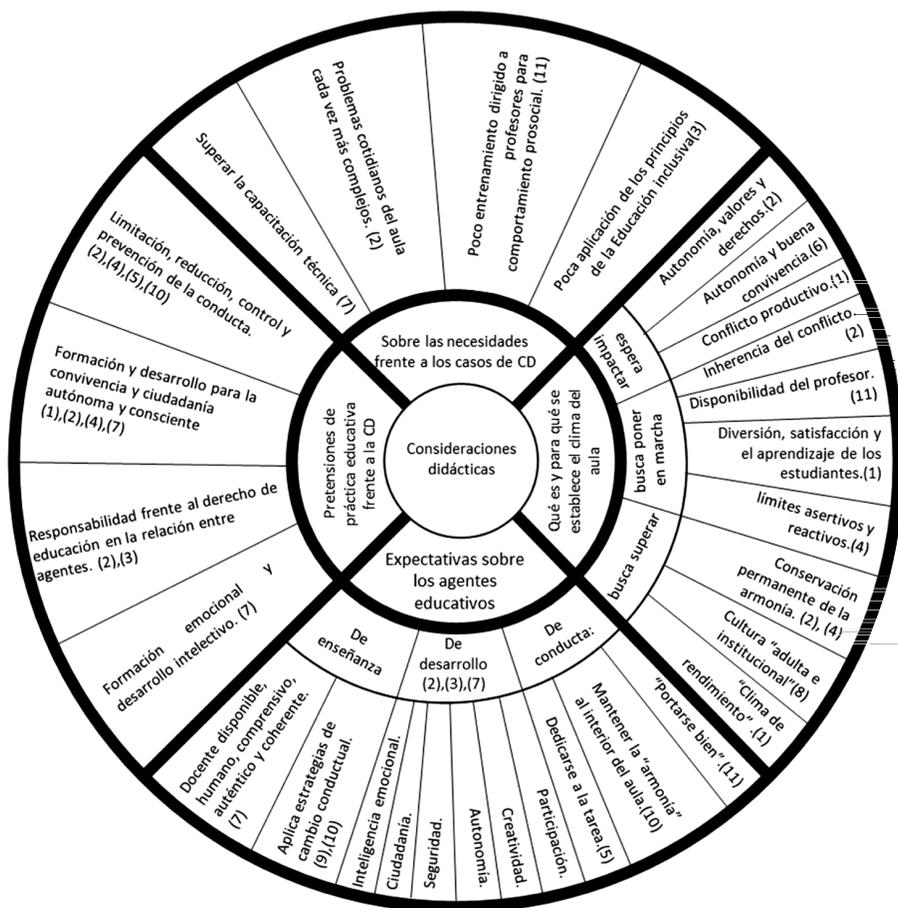
### *Consideraciones didácticas alrededor de la conducta disruptiva*

Al hablar de consideraciones didácticas se hace referencia a las situaciones de conducta disruptiva que impactan en el desarrollo de la actividad pedagógica. De esta manera, las consideraciones didácticas alrededor de la conducta disruptiva encontradas en la literatura pueden clasificarse en cuatro dimensiones: 1) aquellas que hablan de las necesidades no atendidas que surgen de o hacen surgir a la CD; 2) aquellas que hablan sobre lo que es y para qué se establece el clima del aula; 3) aquellas que hablan de las expectativas sobre los agentes educativos; 4) aquellas que hablan de las pretensiones de la práctica educativa frente a la CD. Las cuestiones que caracterizan a cada una de estas se muestran en la Figura 3.

La primera cuestión destacable son las necesidades señaladas frente a los distintos casos de conducta disruptiva, sin embargo, aunque se trata de uno de los elementos menos mencionados, no deja de ser relevante ya que resalta carencias importantes, como que la presencia de CD es señal de que no se está cumpliendo con ciertas necesidades básicas. Así, autores como Baños (2021) consideran y critican el hecho de que existe poca capacitación docente en áreas más allá de la capacitación técnica didáctica, observación que muchos comparten en cierto nivel, por ejemplo: Chávez et al. (2017) hacen énfasis en que los problemas cotidianos que se presentan en el aula son cada vez más complejos y por tanto difíciles de resolver sin algún tipo de apoyo; Cuenca y Mendoza (2017), por su parte, se preocupan por el poco entrenamiento dirigido a profesores en temas de comportamiento prosocial; finalmente, Del Rio y Molina (2017) expresan su preocupación por la poca aplicación observable de los principios de la educación inclusiva.

Respecto a qué es y para qué se establece el clima del aula, es posible observar tres niveles en los que se discute este elemento: a) cómo se espera impactar con el clima de aula; b) lo que se busca poner en marcha, y c) los elementos que se buscan superar para que este sea ideal. En cuanto a la forma en que se espera impactar, se refiere a la posibilidad de formar y generar en las y los alumnos autonomía, valores,

**Figura 3**  
Consideraciones didácticas alrededor de la conducta disruptiva



*Fuente:* Elaboración propia con información de [los números en los paréntesis se corresponden con los autores enlistados]: (1) Baños, 2021, (2) Chávez Romo et al., 2017, (3) del Río Galván y Molina López, 2017, (4) Gavotto Nogales, 2015, (5) Joslyn et al., 2014, (6) Kulinna, en Baños, 2021, (7) Berumen Martínez et al., 2016, (8) Mejía Hernández, 2012, 2015, (9) Mendoza González, 2011, (10) Mendoza González y Pedroza Cabrera, 2015, (11) Cuenca y Mendoza, 2017.

derechos, la intención de llevar buena convivencia y la necesidad de convertir el conflicto en algo productivo. Para lo anterior se ponen en marcha algunos sistemas tanto interaccionales como ideológicos; Chávez et al. (2017), por ejemplo, proponen que es necesario aceptar la inherencia del conflicto al interior del aula, a la par que

Cuenca y Mendoza (2017) proponen que el docente sea un agente disponible para llevar a cabo los objetivos de los estudiantes.

Una corriente que toma cierta fuerza es la que busca entender el clima del aula como algo más que la conservación permanente de la armonía (Chávez et al., 2017; Gavotto, 2015); entre otras cosas, critica la cultura adulta e institucional bajo la que “portarse bien” es solamente lo que se espera por parte de los adultos (Mejía-Hernández, 2012, 2015), así como el “clima de rendimiento” (Baños, 2021), en el que se promueve el logro escolar medido en productos. Así, por ejemplo, para Baños (2021) una de las cosas más importantes es que la actividad pedagógica se concentre en la construcción de un ambiente divertido, satisfactorio y centrado en el aprendizaje del estudiante antes que en generar productos de aprendizaje. Finalmente, existen visiones como la de Gavotto (2015), quien reconoce la importancia de principios como los ya descritos, pero resalta que no es necesario dejar de lado el establecimiento de límites asertivos y reactivos para el funcionamiento adecuado del aula.

Acerca de las expectativas puestas sobre los agentes educativos, en su mayoría se dirigen a los estudiantes y hacia los docentes, aunque a estos últimos en menor medida. Se puede resaltar, por ejemplo, que se espera tanto que el docente sea un profesional disponible, humano, comprensivo, auténtico y coherente entre su discurso y su práctica, a la vez que se espera que aplique estrategias de cambio conductual capaces de disminuir efectivamente la conducta disruptiva. Por otro lado, entre los discursos sobre las expectativas de desarrollo y las expectativas de conducta se observan apuntes interesantes, algunos autores recuperan que es necesario que la educación desarrolle humanos con inteligencia emocional, ciudadanía, seguridad, autonomía, creatividad y participación (Chávez et al., 2017; Del Rio y Molina, 2017; Berumen et al., 2016). A pesar de lo anterior, algunos autores señalan y critican que en el aula todavía permean expectativas de conducta como “portarse bien”, “mantener la armonía al interior del aula” y dedicarse todo el tiempo a la tarea.

Finalmente, la literatura educativa propone cuatro pretensiones generales identificables cuando se afronta la conducta disruptiva en el aula: 1) la limitación, reducción, control y/o prevención de la conducta; 2) la formación y desarrollo para la convivencia y ciudadanía autónoma y consciente, en la que la persona reconozca sus derechos pero también los sistemas desde los que puede hacerlos valer; 3) la responsabilidad ante el derecho de la educación entre agentes, esto implica la relación estudiante-docente y estudiante-estudiante, en el sentido de que siempre se atiende

al derecho a la educación como una cuestión en general, pero también de manera dirigida, al proponer que la conducta disruptiva afecta, entre otras cosas, al derecho de educación del otro, y 4) la intención de otorgar una formación emocional a la par que el desarrollo intelectual propuesto por los contenidos curriculares tradicionales, esto es, se sostiene que el alumno debe saber operaciones lógicas básicas y complejas, tanto como debe aprender a lidiar sanamente con sus emociones.

En última instancia, las consideraciones didácticas se refieren a las ideas que fundamentan la práctica escolar y la manera en que se posicionan frente a la conducta disruptiva. Se resalta un rango de necesidades de los docentes y la institución, que van desde mejor capacitación, más allá de elementos técnicos, hasta la necesidad de aplicar con más fuerza principios de educación inclusiva. Respecto a los elementos que fundamentan el control del clima de convivencia escolar, abarcan desde los principios que deben guiar la práctica (buena docencia, límites claros) hasta aquellos que se deben abandonar y vinculados, generalmente, al abandono del control restrictivo de la conducta y la enseñanza. Lo anterior tiene cercanía con las expectativas existentes sobre los agentes educativos, en las que se plantean ideales docentes de cercanía y participación en la formación en los estudiantes y se espera que esto influya en un desarrollo más humano e integral.

En conclusión, las consideraciones didácticas en torno a la conducta disruptiva pueden clasificarse en cuatro dimensiones: necesidades no atendidas, clima del aula, expectativas sobre los agentes educativos y pretensiones de la práctica educativa. La presencia de la conducta disruptiva es señal de que no se están cumpliendo ciertas necesidades básicas, y los autores hacen énfasis en la falta de respuesta a la capacitación de los docentes, la percepción de que los problemas son cada vez más complejos y la poca aplicación observable de los principios de la educación inclusiva. En cuanto al clima del aula, se habla de que este busca formar y generar en los alumnos autonomía, valores, derechos, buena convivencia y la necesidad de convertir el conflicto en algo productivo, además, se proponen sistemas tanto interaccionales como ideológicos. También se critica la cultura adulta e institucional en la que “portarse bien” es solamente lo que se espera de los adultos y se promueve el logro escolar medido en productos. Por último, se habla de la expectativa puesta en que los docentes sean profesionales disponibles, humanos, comprensivos, auténticos y coherentes entre su discurso y su práctica, y que apliquen estrategias de cambio conductual capaces de disminuir efectivamente la conducta disruptiva. En resumen, las consideraciones

didácticas son esenciales para abordar la conducta disruptiva en el aula y asegurar un ambiente de aprendizaje adecuado para todos los estudiantes.

### **Estrategias para enfrentar la conducta disruptiva**

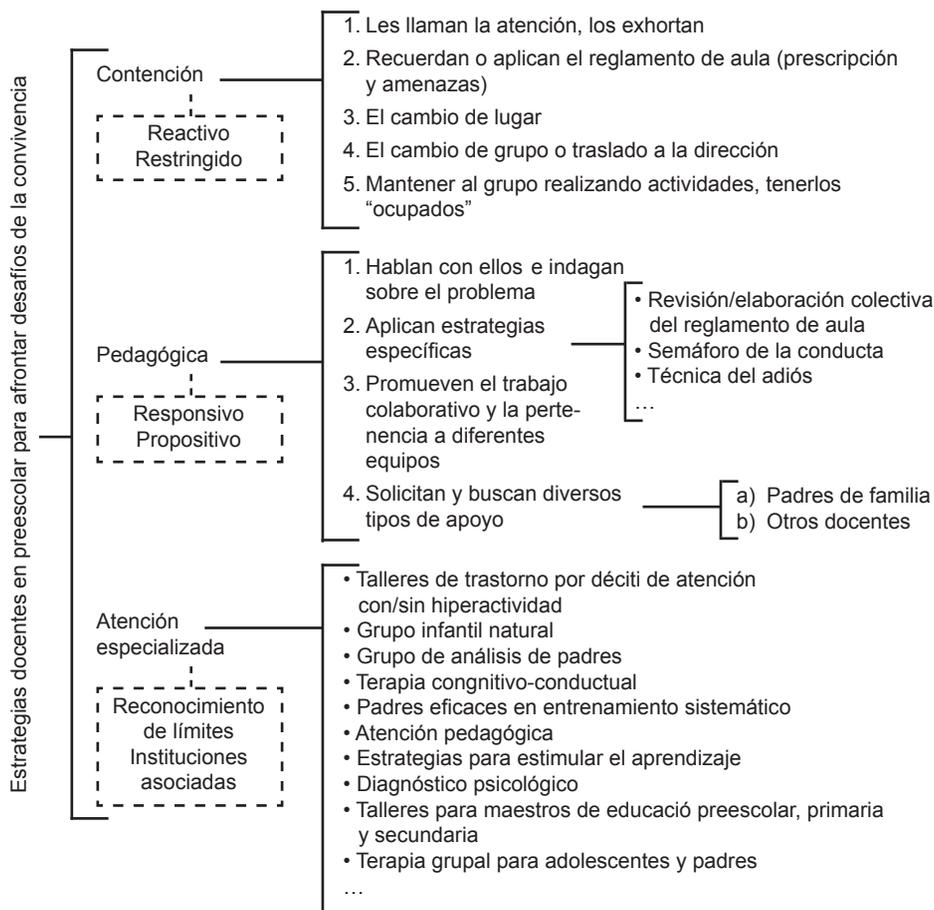
De los 17 trabajos revisados, solamente cuatro se proponen analizar y otorgar estrategias para enfrentar la conducta disruptiva (Chávez et al., 2017; Joslyn et al., 2014, Mendoza y Pedroza, 2015; Cuenca y Mendoza, 2017), y de estos solo uno recupera estrategias estructuradas hacia las conductas disruptivas al centro de su propuesta (Joslyn et al., 2014), mientras que los otros tres proponen estrategias que pretenden disminuir la conducta disruptiva como un elemento, a veces poco significativo, del problema general que buscan tratar.

Un primer caso que ejemplifica el valor de estos trabajos es el de Mendoza González, quien está acreditada como autora de dos de las estrategias de intervención aplicadas en el contexto nacional: el Programa Integral para Mejorar la Convivencia Escolar (Cuenca y Mendoza, 2017; Mendoza y Pedroza, 2015) y el Programa Protege a tus Hijos (Cuenca y Mendoza, 2017), ambas buscan impactar en la conducta de los alumnos a través de aquellos que son responsables de su formación, están basadas en el análisis experimental de la conducta y se dirigen al entrenamiento docente y al de padres de familia. Por otro lado, el *Good Behavior Game* –GBG, o Juego de la buena conducta, JBC, como suele ser traducido al español– es un tipo de procedimiento denominado como contingencia grupal interdependiente, goza de cierta popularidad por no requerir de una cantidad especialmente larga de entrenamiento para su aplicación y porque suele tener niveles de efectividad significativos en la reducción de distintas conductas problemáticas en periodos relativamente cortos (Joslyn et al., 2014).

En última instancia, la investigación de Chávez et al. (2017) se basa en la información recuperada principalmente de entrevistas a docentes sobre sus experiencias tratando con desafíos para la convivencia escolar, por lo que recupera y clasifica las vivencias de las educadoras en tres tipos de estrategias: las de contención, definidas por su carácter reactivo en aplicación y relativamente restringido en efecto; las pedagógicas, que tienen un carácter más responsivo y que requieren de mayor sistematización, y las de atención especializada, que implican la participación de agentes o agencias externas a la escuela.

En síntesis, las intervenciones discutidas se basan en el entrenamiento docente para dos objetivos principales: 1) el desarrollo de habilidades para mejorar la práctica

**Figura 4**  
Estrategias docentes en preescolar para afrontar desafíos de la convivencia



Fuente: Elaboración propia con información de Chávez et al. (2017).

en el aula, como establecer hábitos o sustituir conductas de manera saludable, y 2) la aplicación de técnicas específicas como el juego de la buena conducta, economía de fichas o monitoreo de la conducta, o el desarrollo de habilidades aplicadas al aula. Mientras tanto, desde la experiencia docente, estas reconocen que tienen un rango amplio de acciones posibles y útiles, aun si no son capaces de señalar hacia qué dimensión de la conducta se dirige cada acción.

## CONCLUSIONES

A lo largo de esta revisión fue posible resaltar tres categorías de los trabajos que hablan de la conducta disruptiva en México: la discusión alrededor del concepto mismo, las cuestiones relacionadas a una visión pedagógica presentada por los autores y las estrategias que se proponen para enfrentar la conducta disruptiva. La discusión alrededor del concepto mismo se encuentra dividida entre tres subcategorías que muestran la forma en que se aborda la definición de la conducta disruptiva en la investigación educativa en México: las conceptualizaciones en las que se reconoce y nombra a la conducta disruptiva como tal; las que sin nombrarla como “conducta disruptiva” establecen un marco de observación con características similares que permite su revisión, y las que subsumen el fenómeno a otros, a veces permitiendo que este aparezca sin definición alguna.

En relación con las visiones pedagógicas presentadas por los autores, estas se pueden clasificar en tres subcategorías en las que se pueden observar los ideales a nivel de trabajo en el aula que sostienen los distintos autores y desde los que se plantea la conducta disruptiva como problema. La primera subcategoría son los rasgos de los estudiantes, vistos como las características que se espera que tenga un alumno en la escuela; la segunda abarca las consideraciones de las cuestiones que se ven entre la didáctica y la conducta disruptiva, es decir, la forma en que se entiende la actividad dentro de clase, y las expectativas que se tienen sobre la dinámica de enseñanza-aprendizaje; por último, se retoma la visión que tienen los autores sobre las relaciones entre agentes educativos.

Respecto a los trabajos que proponen estrategias para enfrentar la conducta disruptiva, se identificaron cuatro trabajos que discutían distintas formas de confrontar la conducta. El trabajo de Chávez et al. (2017) ofrecía su propia clasificación en estrategias de contención, pedagógicas y de atención especializada; mientras tanto, Joslyn et al. (2015), Cuenca y Mendoza (2017) y Mendoza y Pedroza (2015) se centraron en describir estrategias más especializadas, dígame, el juego de la buena conducta y un programa de intervención para disminuir comportamiento disruptivo y acoso escolar.

Se observó que los trabajos revisados no se agrupan en formas que muestren una tendencia significativa, pues no hay patrones claros dentro de los resultados ni pareciera que estos encajen bien dentro de algún marco de referencia existente, o al menos no una que pueda ser representativa de toda la investigación posible que se produzca sobre el tema. No obstante, siguen existiendo algunas coincidencias en

las que sería interesante ahondar, como el hecho de que mientras más centrado en el ámbito escolar se encuentre el propósito de la investigación, es más probable que proponga una definición más completa de lo que se entiende por *conducta disruptiva*. O el hecho de que los trabajos que reconocen y conceptualizan de alguna manera a la conducta disruptiva tienden tener muy poca o nula discusión de los factores que causan dicha conducta o de las consecuencias que esta puede tener. Las coincidencias anteriores ayudan a asentar una base desde la que discutir los abordajes existentes para indagar sobre la conducta disruptiva.

En el presente trabajo se hace referencia a la forma en que se acercan de manera teórica y metodológica los distintos autores a un mismo fenómeno de estudio, los instrumentos característicos, los marcos teóricos propios, perspectivas que respaldan la propuesta epistémica y metodológica, la finalidad con la que se intenta adentrarse al estudio del fenómeno. A pesar de la cantidad relativamente reducida de trabajos revisados, existen algunas características y tendencias metodológicas o teóricas que vale la pena tomar en cuenta.

Por otro lado, los trabajos en los que se hace conjunción de la conducta disruptiva con otros fenómenos escolares y sociales, así como aquellos que describen un aspecto social implicado en la conducta disruptiva, se concentran mayormente entre los trabajos en los que el fenómeno de la CD se subsume y deja de referir bajo el término de “disrupción”; es decir que mientras más centrado en el ámbito escolar se encontraba el propósito de la investigación, era más probable que propusiera una definición más completa de lo que entiende por *conducta disruptiva*. Por otro lado, los textos que reconocen y conceptualizan de alguna manera a la conducta disruptiva tienden a tener muy poca o nula discusión de los factores que causan dicha conducta o de las consecuencias que esta puede tener.

Ningún tipo de trabajo revisado presta especial atención a un tipo de factores y consecuencias que tuviera la conducta. La carencia de inclinaciones fuertes hacia algún tratamiento de la conducta disruptiva implica que cada trabajo propone un abordaje distinto para tratar con el tema. Al final, las coincidencias están presentes, pero no son lo suficientemente significativas para plantear una taxonomía de las maneras en que se revisa la conducta.

En resumen, la mayoría de los textos analizados reconocen que la conducta disruptiva está relacionada con la interferencia sistemática de las actividades en el aula. Varios textos mencionan factores dentro de la misma escuela que contribuyen

a la conducta disruptiva, como cambios sociales percibidos como negativos, alguna característica individual y la necesidad de mejorar las prácticas. La conducta disruptiva genera conflictos entre agentes, lo que puede tener un impacto negativo en la calidad educativa y en el bienestar del docente. Algunos textos proponen estrategias para enfrentar la conducta disruptiva, mientras que otros se centran en la descripción de un aspecto social implicado en la conducta disruptiva. Varios textos se enfocan en la adaptación de un instrumento o en la aportación metodológica para observar la conducta disruptiva. Hay autores que discuten cómo la conducta disruptiva se subsume bajo el término de “disrupción” y se enfocan en cómo se relaciona con otros fenómenos escolares y sociales.

El panorama actual del estudio de la conducta disruptiva en investigación educativa en México presenta carencias importantes que no permiten ni siquiera clasificarle en su uso, por lo que hay una necesidad urgente de retomar el concepto de manera sistemática, tanto a nivel académico como social, pues no ha dejado de ser un tema de interés para aquellos que trabajan en el aula.

### Referencias

- Ahuja Sánchez, R., y García Medina, A. M. (2018). *La convivencia escolar en las escuelas primarias de México. ECEA 2014 | Resultados generales*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D250.pdf>
- Álvarez Hernández, M., Castro Pañeda, P., González González-de-Mesa, C., Álvarez Martino, E., y Campo Mon, M. Á. (2016). Conductas disruptivas desde la óptica del docente: validación de una escala. *Anales de Psicología*, 32(3), 855. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.223251>
- Andrade Benavides, D. (2016). *¿Qué cuentos contamos? Análisis de literatura infantil desde una perspectiva de género en bibliotecas públicas*. Biblioteca de Quinta Normal [Tesis de Maestría]. Universidad de Chile.
- Baños, R. (2021). Motivational climate and disruptive behaviors in physical education in Spanish and Mexican high school students. *Journal of Sport and Health Research*, 13(1), 1-12. <https://recyt.fecyt.es/index.php/JSHR/article/view/87340/63865&ved>
- Barmby, P. (2006). Improving teacher recruitment and retention: The importance of workload and pupil behaviour. *Educational Research*, 48(3), 247-265. <https://doi.org/10.1080/00131880600732314>
- Berumen Martínez, R., Arredondo Chávez, J. M., y Ramírez Quistian, M. A. (2016). Formación docente, competencias emocionales y conductas disruptivas en la escuela secundaria. *Ra Ximhai*, 12(6), 487-505. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194032.pdf>

- Chávez Romo, M. C., Ramos Sánchez, A., y Velázquez Jaramillo, P. Z. (2017). Análisis de las estrategias docentes para promover la convivencia y disciplina en el nivel de educación preescolar. *Educación*, 26(51), 55-78. <https://doi.org/10.18800/educacion.201702.003>
- Contreras Ruiz, I. I., Castillo Ochoa, E., Montes Castillo, M., y García Medina, M. C. (2013). Violencia escolar y conductas disruptivas en adolescentes caso escuela secundaria general no. 1 “Juan Escutia” como objeto de estudio. En S. Castillo Arredondo (coord.), *Reflexiones, análisis y propuestas sobre la formación del profesorado de educación secundaria* (vol. 1, pp. 87-91). UNED.
- Contreras Salinas, S., y Ramírez Pavelic, M. (2011). Análisis de textos literarios infantiles: avanzando en la desconstrucción de códigos patriarcales. *Revista Estudios Feministas*, 19(2), 573-590. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200018>
- Cuenca Sánchez, V., y Mendoza González, B. (2017). Comportamiento prosocial y agresivo en niños: Tratamiento conductual dirigido a padres y profesores. *Acta de Investigación Psicológica*, 7(2), 2691-2703. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007471917300261>
- Del Rio Galván, M. L., y Molina López, C. M. (2017). La conducta disruptiva en preescolar valorada socialmente. En A. Rodríguez Martín (comp.), *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp. 1121-1130). Universidad de Oviedo/Centro Unesco Principado de Asturias. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=713283>
- Fierro-Evans, C., y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-19. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/1486/980>
- Gavotto Nogales, O. I. (2015). Actuaciones disruptivas en educación secundaria: Un análisis para mejorar la convivencia escolar. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 5(10), 1-21. <https://www.redalyc.org/pdf/4981/498150318010.pdf>
- Glaser, B. G., y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Transaction. [http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser\\_1967.pdf](http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser_1967.pdf)
- Hernández de la Toba, C. V., y Caso Niebla, J. (2017). Adaptación de un instrumento para la medición de la convivencia escolar en escuelas de educación secundaria de México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 131-151. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.007>
- Joslyn, P. R., Vollmer, T. R., y Hernández, V. (2014). Implementation of the Good Behavior game in classrooms for children with delinquent behavior. *Acta de Investigación Psicológica - Psychological Research Records*, 4(3), 1673-1681. <https://www.redalyc.org/pdf/3589/358940857004.pdf>
- Jurado de los Santos, P., y Justiniano Domínguez, M. D. (2015). El fracaso escolar y su relación con las conductas disruptivas en alumnos de la ESO. Hacia un proceso de intervención. En A. S. Jiménez Hernández, A. Pantoja Vallejo, J. J. Leiva Olivencia, E. Moreno Sánchez

- y J. D. Gutiérrez-Sánchez (coords.), *Congreso Internacional Infancia en Contextos de Riesgo* (pp. 1195-1209). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5574722>
- Mejía Hernández, J. M. G. (2012). Incivilidad y violencia: significados de las relaciones sociales entre estudiantes de educación secundaria. *El Cotidiano*, (176), 57-65. <https://elcotidianoenlinea.azc.uam.mx/index.php/numeros-por-articulos/incivilidad-y-violencia-significados-de-las-relaciones-sociales-entre-estudiantes-de-educacion-secundaria/viewdocument/978>
- Mejía-Hernández, J. M. G. (2015). Del “payaso” al chavo “bien portado”. Algunas “formas de ser adolescente” entre varones de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1081-1104. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14042022004>
- Mendoza González, B. (2011). Bullying entre pares y el escalamiento de agresión en la relación profesor-alumno. *Psicología Iberoamericana*, 19(1), 58-71. <https://doi.org/10.48102/pi.v19i1.241>
- Mendoza González, B., Morales Reynoso, T., y Arriaga Gómez, Y. (2015). Variables proximales relacionados con violencia escolar y bullying en alumnado de bachillerato. *Psychology, Society & Education*, 7(2), 185-200. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6360214>
- Mendoza González, B., y Pedroza Cabrera, F. J. (2015). Evaluación de un programa de intervención para disminuir el acoso escolar y la conducta disruptiva. *Acta de Investigación Psicológica*, 5(2), 1947-1960. [https://doi.org/10.1016/S2007-4719\(15\)30015-6](https://doi.org/10.1016/S2007-4719(15)30015-6)
- Ministerio de Cultura y Deporte (2014). *TALLS 2013 Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje: informe español*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=783577>
- Montes Castillo, M. M., Castillo Ochoa, E., León Duarte, G. A., y Cota Juárez, A. (2013). Diagnóstico de situaciones de riesgo y conductas disruptivas. En S. Castillo Arredondo (coord.), *Reflexiones, análisis y propuestas sobre la formación del profesorado de educación secundaria* (vol. 1, pp. 133-137). UNED.
- Morales, I. M., De la Sancha, E. O., y Meraz, E. (2023). Las conductas disruptivas en la literatura educativa. En E. O. De la Sancha y M. Martí (coords.), *Formación-es. Aportaciones de jóvenes a la investigación educativa* (pp. 117-137). Universidad de Guanajuato.
- Moreno Olmedilla, J. M., y Torrego Seijo, J. C. (1999). *Resolución de conflictos de convivencia en centros escolares*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Morse, J., Hupcey, J., Mitcham, C., y Lenz, E. (1996a). Concept analysis in nursing research: A critical appraisal. *Scholarly Inquiry for Nursing Practice*, 10(3), 253-277. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9009821/>
- Morse, J., Mitcham, C., Hupcey, J. E., y Cerdas Tazón, M. (1996b). Criteria for concept evaluation. *Journal of Advanced Nursing*, 24(2), 385-390. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1996.18022.x>
- Noyola Cortés, V. S., Martínez Rodríguez, O. K., y Aguilera García, M. A. (2018). *La gestión del aprendizaje en las escuelas primarias. ECEA 2014 | Informe de resultados*. INEE: <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D249.pdf>

- Osuna Valdéz, M., Montes Castillo, M., Castillo Ochoa, E., y García Medina, M. C. (2013). Violencia escolar y conductas disruptivas en adolescentes: caso Escuela Secundaria General No. 5 José Vasconcelos. En S. Castillo Arredondo (coord.), *Reflexiones, análisis y propuestas sobre la formación del profesorado de educación secundaria* (vol. 1, pp. 148-152). UNED.
- Sanders, D., y Hendry, L. B. (1997). *New perspectives on disaffection*. Cassell.
- Santoyo Velasco, C., Jonsson, G., Anguera, M. T., y López-López, J. A. (2017). Análisis observacional de la organización acerca de la persistencia en el trabajo académico en el aula, aplicando análisis de datos complementarios. *Anales de Psicología*, 33(3), 497-514. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.3.271061>
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura] (2004). *Educación para todos. El imperativo de la calidad*. <https://www.unesco.org/gem-report/es/efa-quality>

## EPÍLOGO

La conformación de este libro es un reflejo de nuestra pretensión inicial y de las rutas que dibujan las y los autores de cada capítulo: la investigación es un camino que se traza y se construye en cada fase; es una andanza que se va dando, con pasos más firmes en algunos trechos, y con otros que se van fortaleciendo con nuevos conocimientos y experiencias.

Los diversos trabajos que conforman *Andanzas jóvenes* muestran que hacer investigación educativa no se reduce a tener conocimientos teóricos de qué es la metodología, aunque los manuales la refieran como el *camino a seguir*. El camino se va haciendo conforme al objeto de estudio, que, por otro lado, tampoco se da por generación espontánea; este camino tampoco es único ni impersonal. Los reportes evidencian que son producto de las decisiones y acciones de las y los investigadores; así, para algunos resulta un sendero recto, para otros con más o menos vericuetos y hay quienes transitan por más de un camino. Lo anterior suelen vivirlo las y los investigadores que se estrenan en esta actividad.

Por eso, en *Andanzas jóvenes* se presentan trabajos realizados por estudiantes acompañados de sus asesoras y asesores. El resultado es que el camino puede no ser más corto, pero sí con una especie de luz que permite ver el final de este, o de una etapa de este andar. El resto se anotará en las conclusiones del trabajo, a manera de temas pendientes, perspectivas o categorías que han emergido a lo largo de las indagatorias que no se anticiparon o que no se alcanzan a cubrir por varias causas: el plazo, el bagaje de conocimientos o de herramientas o la especialización que exigen ciertos temas de estudio.

Igual nos ha ocurrido al confeccionar este libro. Nos hubiera gustado incluir otros capítulos, pero teníamos un tiempo limitado para la entrega de la obra organizada. Nos hubiera agradado integrar temáticas urgentes para ciertas agendas del ámbito internacional y nacional a las que buscaremos un espacio siguiente, pero en este no las vemos. Hubiera sido propicio profundizar en reportes de investigación y en acciones

de intervención y mostrar, con mayor claridad y contundencia, cómo las andanzas son diferentes en una u otra de estas elecciones. Como personas comprometidas con la investigación como vía para el desarrollo de la educación, ya estamos planeando esas alternativas que se quedaron pendientes.

Varias pueden ser propuestas también por las y los lectores. De allí que invitamos, nuevamente a ver estas páginas como los aportes de los pasos nuevos y experimentados que son estas andanzas en indagación educativa. De ese viaje, sin duda, surgirán preguntas que nos pueden proponer para proseguir en este camino.

Cirila CERVERA DELGADO

Mireya MARTÍ REYES

Enoc Obed DE LA SANCHA VILLA

## RELACIÓN DE AUTORAS Y AUTORES

JESSICA GODÍNEZ BAÑOS

Maestra en Investigación Educativa por la Universidad de Guanajuato, Licenciada en Educación con especialización en las áreas de Diseño Curricular y Desarrollo Comunitario por la misma institución. Es educadora con interés en la educación crítica y transformadora, con experiencia en personalizar la orientación educativa en el contexto del nivel básico. Comprometida con la innovación y formación con perspectiva inclusiva. Como producto de sus investigaciones, ha sido ponente tanto en México como en Cuba. Sus líneas de investigación son: educación y género; prácticas educativas en espacios escolares; procesos de formación; educación, desigualdad social e inclusión. Entre sus publicaciones más recientes se encuentra: De la Sancha, E., y Godínez, J. (2022). *El discurso educativo oficial y la equidad de género* (en prensa).

ENOC OBED DE LA SANCHA VILLA

Adscrito al Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato. Máximo grado de estudios: Doctorado en Ciencia del Comportamiento. Líneas de investigación: desarrollo socioemocional en niños y adolescentes; aspectos disposicionales en el aprendizaje; análisis del comportamiento con derivaciones educativas. Publicaciones recientes: De la Sancha, E. O., Meraz, E., y Cortés, A. (2021). Efectos del nivel funcional de interacción en la satisfacción de requerimientos de logro intrasituacionales. *Revista IPyE: Psicología y Educación*, 15(30), pp. 43-63. Ibarra, L. J., De la Sancha Villa, E. O., Galván, M., y Gutiérrez, S. (2021). “Conocimientos y habilidades sobre la inclusión educativa de personas con discapacidad en una universidad mexicana”, en T. Fontaines-Ruiz, J. Maza-Cordova y J. Pirela (eds.). *Convergencias y divergencias en investigación 2. Literacidades múltiples en contextos pandémicos* (pp. 185-192), Ediciones REISEI. Correo electrónico: eo.delasancha@ugto.mx

CIRILA CERVERA DELGADO

Profesora de Tiempo Completo del Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato, México. Doctora en Historia, Maestra en Investigación Educativa y Licenciada en Educación Primaria. Es Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y cuenta con el Perfil Deseable PRODEP. Integrante del Cuerpo Académico consolidado Educación en la Cultura, la Historia y el Arte. Sus líneas de investigación son historia de la educación, educación y género y formación y currículo. Correo electrónico: [circervera@ugto.mx](mailto:circervera@ugto.mx). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8036-838X>

CYNTHIA PÉREZ GÁLVEZ

Es Licenciada en Innovación Educativa y Maestra en Investigación Educativa. Sus líneas de investigación están enfocadas en tecnologías en la educación. Entre sus publicaciones recientes se encuentran el capítulo “Condiciones desiguales en el hogar: seguimiento de la educación a distancia desde las voces de niñas y niños de primaria”, en *Un año en pandemia: miradas desde la educación*, Universidad de Guanajuato, y el artículo “Sociabilidad, aprendizajes escolares y empatía en pandemia”, en la revista *Cuadernos Fronterizos, Pobreza y COVID-19, Miradas latinoamericanas*, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

MARCOS JACOBO ESTRADA RUIZ

Doctor en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Actualmente es Profesor-Investigador en la Universidad de Guanajuato, en el Departamento de Educación. Perfil PRODEP desde el año 2009 y miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel II. Ha sido Profesor-Investigador en El Colegio de Sonora, en el Centro de Estudios del Desarrollo, fue responsable de proyecto en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), también fue Profesor-Investigador de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ). Del 2006 al 2009 fue responsable del área de Investigación y Evaluación en Innovación y Apoyo Educativo A.C. y Casa de la Ciencia, en San Cristóbal de las Casas, Chiapas. En años recientes ha desarrollado estudios sobre la participación social en la educación, abandono escolar en la educación media superior, diversos trabajos en los telebachilleratos comunitarios, educación para la paz y las sociabilidades juveniles, entre otros.

ALEJANDRA SANTOYO PANTOJA

Egresada de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Guanajuato. Entre sus actividades académicas destaca la elaboración y creación de talleres para estudiantes de primaria baja, con base en el desarrollo de estrategias didácticas. Asimismo se dedicó a la creación de talleres sobre los elementos básicos de la Nueva Escuela Mexicana. Líneas de investigación: educación, prácticas docentes y estrategias didácticas. Correos electrónicos: a.santoyopantoja@ugto.mx, alejandra1684@outlook.com

SYLVIA CATHARINA VAN DIJK KOCHERTHALER

Sylvia Catharina van Dijk Kocherthaler es Doctora en Ciencias de la Educación. Actualmente se desempeña como profesora de tiempo completo en el Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato. Cuenta con perfil docente deseable y es miembro del SNI nivel 1; coordina la Maestría en Investigación Educativa de la UG. Es miembro del Cuerpo Académico consolidado Configuraciones formativas, Significaciones y Prácticas. Durante 50 años ha promovido y dirigido programas y proyectos de transformación educativa, tanto en los Países Bajos como en México. Ha formado a docentes y educadores ambientales, y tiene más de 40 publicaciones producto de las investigaciones realizadas. Correo electrónico: sylviavd@ugto.mx

GUILLERMO ESCALANTE RODRÍGUEZ

Licenciado en Psicología por la Universidad Autónoma de Guadalajara, campus Tabasco, y maestro en Investigación Educativa por la Universidad de Guanajuato. Actualmente es profesor de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Humanidades, C-VI, en la Universidad Autónoma de Chiapas, impartiendo los cursos de investigación educativa. Ha publicado artículos sobre convivencia y participación escolar enfocándose en telesecundaria. Correo electrónico: guillermo\_er95@hotmail.com

DANIELA MEJÍA LEONAR

Egresada de la Licenciatura en Educación por la Universidad de Guanajuato. Tiene pasión por la enseñanza y la lectura, e interés en el desarrollo comunitario. Ha colaborado en el fomento de la cultura a través de su participación en el proyecto independiente de la escritora de cuentos infantiles Elena Ortiz *Alas para niños lectores y escritores*, que busca alentar y orientar a infantes que tengan habilidad y gusto por estas prácticas. También participó en el desarrollo del proyecto *Filosofía para niñas*, cuya intención principal es propiciar el pensamiento crítico a través del juego y el arte. Actualmente se desempeña como profesora en educación básica. Correo electrónico: d.mejialeonar@ugto.mx

ANEL GONZÁLEZ ONTIVEROS

Doctora en Pedagogía por el Centro de Estudios de Posgrado del Bajío. Maestra y Licenciada en Filosofía por la Universidad de Guanajuato. Actualmente es profesora de tiempo completo en la División de Ciencias Sociales y Humanidades, en los departamentos de Educación y Filosofía de la Universidad de Guanajuato. Principales líneas de investigación: pedagogía crítica contemporánea y arte en la educación para la formación temprana. Entre sus publicaciones se encuentran: “Educación inclusiva con enfoque de derechos”, en coautoría con Sylvia van Dijk y Víctor Hernández Briseño (2022), publicado en la *Revista Miradas y Voces de la Investigación Educativa* VII de la UDG; “La dimensión educativa del museo universitario” (2020), capítulo en el libro *En torno a la historia y la educación. Campos y travesías*, de la Universidad de Guanajuato. Correo electrónico: ontiveros@ugto.mx

CÉSAR AUGUSTO HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ

Licenciado en Educación por la Universidad de Guanajuato y maestro en Investigación Educativa por la misma institución. Actualmente funge como Coordinador Operativo Occidente en Youth Build Guanajuato. Sus líneas de investigación han sido el tema de las juventudes, derechos de las juventudes, derecho de la educación y formación docente. Coautor en el año 2019 del libro *El telebachillerato comunitario. De la cobertura a la búsqueda de la equidad* con el capítulo “El derecho a la educación en los telebachilleratos comunitarios”, y en el 2022 en el libro *Las ciencias sociales en la transición* con el capítulo “Situación del derecho a la educación en México: el caso de los telebachilleratos comunitarios en Guanajuato”.

MIREYA MARTÍ REYES

Doctora en Ciencias sobre Arte por la Universidad de las Artes de Cuba. Es Profesora de Tiempo Completo desde 1995 y actualmente se desempeña como directora del Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato. Ingresó al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores en el año 2001, cuenta con el Perfil PRODEP preferente y es responsable del Cuerpo Académico consolidado Educación en la Cultura, la Historia y el Arte. Miembro de la Unión de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC), del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE), entre otros organismos y redes a nivel nacional e internacional. Sus principales líneas de investigación son: estudios interdisciplinarios sobre educación y cultura, políticas y reformas educativas en México, historia de la educación de mujeres en Guanajuato y paisajes

de la música popular en Guanajuato. Ha publicado artículos, libros y capítulos de libros a nivel nacional e internacional. Correo electrónico: mireya@ugto.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8959-7541>

#### DAVID MARTÍNEZ MÁRQUEZ

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Unidad Chihuahua, pasante de Maestría en Educación, campo Práctica Docente. Es Licenciado en Artes Plásticas por la Universidad Autónoma de Chihuahua. Actualmente es titular del Museo de la Lealtad Republicana Casa de Juárez. Su línea de investigación se centra en los estudios sociales y culturales en la educación. Correo electrónico: david.espacio2@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3559-5056>

#### STEFANY LIDDIARD CÁRDENAS

Profesora-Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua. Doctora en Educación, Artes y Humanidades por la Universidad Autónoma de Chihuahua. Su línea de investigación es la historia de la educación. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel Candidato; miembro asociado candidato del Consejo Mexicano de Investigación Educativa; socia activa de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua, y miembro de la Sociedad Mexicana de la Historia de la Educación. Cuenta con las siguientes publicaciones: Liddiard, S., Hernández, G., y Cervera, C. (co-coords.) (2022). *La educación en México desde sus regiones* (tt. I y II). Liddiard, S., Trujillo, J., Pérez, F., y Hernández, G. (co-coords.) (2021). *La historia oral: usos y posibilidades en la investigación histórico-educativa*. Correo electrónico: sliddiard@upnech.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3234-4372>

#### YOLANDA CORAL MARTÍNEZ DORADO

Maestra en Desarrollo Docente por la Universidad de Guanajuato y Doctora en Pedagogía por el Colegio de Estudios de Posgrado del Bajío. Coordinadora de Posgrado en la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato. Responsable del Cuerpo Académico en consolidación Gestión del Conocimiento para la Innovación Educativa, en el que cultiva la línea uso y producción del conocimiento en la formación docente. Publicaciones: “Gamificación como estrategia para evaluar contenidos conceptuales en un grupo de maestría en pedagogía”, en *Las tecnologías de la información y comunicación en la educación latinoamericana: modelos y tendencias de uso* (2021). Correo electrónico: yc.martinezdorado@ensog.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6770-6978>

J. LORETO ORTIZ ARREDONDO

Doctor en Ciencias de la Educación por el Instituto Lev Vygotsky. Profesor de Tiempo Completo de la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato. Integrante del Cuerpo Académico en consolidación Gestión del Conocimiento para la Innovación Educativa, en el cual desarrolla la línea uso y producción del conocimiento en la formación docente. Correo electrónico: [jl.ortizarredondo@ensog.edu.mx](mailto:jl.ortizarredondo@ensog.edu.mx)

REYNA SANDOVAL BARRÓN

Licenciada en Educación Media en el área de Ciencias Sociales, egresada de la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato. Docente frente a grupo de Telesecundaria durante 22 años. Directora comisionada de la Telesecundaria Miguel de Cervantes Saavedra de Santa Teresa, Guanajuato. Estudiante de la Maestría en Pedagogía en la ENSOG de la generación 2022-2024. Correo electrónico: [r\\_sandovalbarron@ensog.edu.mx](mailto:r_sandovalbarron@ensog.edu.mx). ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5512-8921>

ISAÍAS MISAEL MORALES VILLASEÑOR

Maestro en Investigación Educativa. Investigador en las áreas de desarrollo infantil en entornos educativos y estrategias de intervención para la convivencia y calidad educativa. Trabajos más recientes: De la Sancha, E. O., Meraz, E., Cervera, C., Martí, M., y Morales, I. (2020). Concepciones sobre estilos de aprendizaje de estudiantes de licenciatura y maestría en programas vinculados al ámbito educativo. *El Cotidiano*, 35(220), 83-94. Morales, I., De la Sancha, E. O., y Meraz, E. (2023). Las conductas disruptivas en el discurso educativo oficial mexicano. En E. O. De la Sancha y M. Martí (coords.), *Formación-es. Aportaciones de jóvenes a la investigación educativa*, Universidad de Guanajuato. Correo electrónico: [im.moralesvillasenor@ugto.mx](mailto:im.moralesvillasenor@ugto.mx)

EMANUEL MERAZ MEZA

Adscrito al Instituto de Psicología y Educación de la Universidad Veracruzana. Máximo grado de estudios: Doctorado en Ciencia del Comportamiento. Líneas de investigación: lenguaje como comportamiento; estudio de la complejidad del comportamiento en el ajuste lector; atención a la población con diversidad del aprendizaje. Publicaciones recientes: Jaimes, R., Meraz, E., y Juárez-Cerrillo, S. F. (2022). Modelación Rasch de los ítems de un examen de conocimientos para estudiantes de bachillerato. *Revista IPYE: Psicología y Educación*, 16(32), 44-58. Carmona García, D. V., Meraz, E., y De la Sancha, E. O. (2022). Análisis del ajuste lector en estudiantes sordos: su relación con la historia de referencialidad y la modalidad de texto. En J. Camacho, A. D. Gómez-Fuentes, E. Meraz, E. Zepeta y F. Cabrera (coords.), *Planteamientos conceptuales y de atención psicológica dirigidos a la educación especial*, Universidad Autónoma de Tlaxcala. Correo electrónico: [emeraz@uv.mx](mailto:emeraz@uv.mx)

# UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO

Directorio

Rectora General

**Dra. Claudia Susana Gómez López**

Secretario General

**Dr. Salvador Hernández Castro**

Secretario Académico

**Dr. José Eleazar Barboza Corona**

Secretaria de Gestión y Desarrollo

**Dra. Graciela Ma. de la Luz Ruiz Aguilar**

Coordinadora General del Programa Editorial Universitario

**Dra. Elba Margarita Sánchez Rolón**

Campus Guanajuato

Rector del Campus Guanajuato

**Dr. Martín Picón Núñez**

Secretario Académico

**M. en C. Gabriel Alejandro Andreu de Riquer**

Director de la División de Ciencias Sociales y Humanidades

**Dr. Miguel Ángel Hernández Fuentes**

Directora del Departamento de Educación

**Dra. Mireya Martí Reyes**

ANDANZAS JÓVENES. CAMINOS EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA  
se terminó de editar en octubre de 2024.

Diseño editorial:



Calle Cd. Delicias n. 251, Col. Revolución, Chihuahua, Chih., México, 31135  
Tels. 614 140 1305 y 614 482 6684, villalobos7@gmail.com

# ANDANZAS JÓVENES

## CAMINOS EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

*A*ndanzas jóvenes. Caminos en la investigación educativa presenta trabajos realizados por estudiantes acompañados de sus asesoras y asesores. El título refleja esta intención: mostrar resultados de caminar juntos una senda que suele no ser corta ni recta; a veces, no parece siquiera una ruta que ofrezca posibilidades de recorrer. Las andanzas las dibujan las y los autores de cada capítulo, puesto que la investigación es un camino que se traza y se construye en cada fase; es una aventura que se va dando, con pasos más firmes en algunos trechos, y con otros que se van fortaleciendo con nuevos conocimientos y experiencias.

Los diversos trabajos que conforman *Andanzas jóvenes* muestran que hacer investigación educativa no se reduce a tener conocimientos teóricos de qué es la metodología. El camino se va haciendo conforme al objeto de estudio, que, por otro lado, tampoco se da por generación espontánea; este camino tampoco es único ni impersonal. Al final, los capítulos de esta obra evidencian que son un producto moldeado por las y los investigadores; algunos con respuestas a sus preguntas y todos con conclusiones provisionales que invitan a continuar con otra andanza en el campo inmenso de la investigación educativa.

UNIVERSIDAD DE  
GUANAJUATO



Ediciones  
Universitarias