



EDUCAR EN TIEMPOS DE CAMBIO

REFLEXIONES PARA UNA
DOCENCIA CRÍTICA Y COMPROMETIDA

ELISA ESTHER CHAVARÍN CAMPOS
VIRGINIA MIRELLA ZATARAIN AVENDAÑO
COORDINADORAS

Transdigital[®]
editorial

EDUCAR EN TIEMPOS DE CAMBIO

Reflexiones para una docencia crítica y comprometida

ELISA ESTHER CHAVARÍN CAMPOS
VIRGINIA MIRELLA ZATARAIN AVENDAÑO
COORDINADORAS

VIRGINIA MIRELLA ZATARAIN AVENDAÑO, MARÍA ESMERALDA SÁNCHEZ NAVARRO, MARCIA AYALA ELENES, NADIA DAWNEE CRESPO SANROMÁN, NERI CAROLINA BAEZ RIVERA, VIRIDIANA PAOLA FRANCO IBARRA, MARÍA LUISA PEREIRA HERNÁNDEZ, LIDIA MARSELLA QUINTERO RODRÍGUEZ, MARÍA LAURA AGLAHÉ SÁNCHEZ GARCÍA, JUAN JOSÉ RAMÍREZ GÁMEZ, SANDRA LUZ PEÑUELAS PEÑUELAS, LUIS MIGUEL DÍAZ RODRÍGUEZ, ADELINA CANO JUMILLA, CARLOS ADRIÁN HERNÁNDEZ DÍAZ, MARCIA AYALA ELENES, MARÍA ESMERALDA SÁNCHEZ NAVARRO, KENIA ALEJANDRA LULE LARA, DULCE MARÍA PORTILLO PÉREZ

AUTORES Y AUTORAS

Transdigital[®]
editorial

Título original: Educar en tiempos de cambio: reflexiones para una docencia crítica y comprometida / Elisa Esther Chavarín Campos y Virginia Mirella Zatarain Avendaño (Coordinadoras) — Ciudad de Querétaro, México: Editorial Transdigital, 2025 — 138 páginas.

International Standard Book Number (ISBN): 978-968-9724-05-6.

Digital Object Identifier (DOI) del libro: <https://doi.org/10.56162/transdigitalbc01>

Clasificación DEWEY. Materia: 370.7 - Estudio y enseñanza de la educación. Tipo de Contenido: Libros universitarios. Clasificación thema: JN-Educación. Tipo de soporte: libro digital gratuito descargable. Formato: PDF. Tamaño: 1.7 Mb.



Este libro es una publicación de acceso abierto con los principios de Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY-NC-SA). Esta licencia permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y desarrollar el material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales y siempre que se otorgue la atribución al creador. Si remezcla, adapta o construye sobre el material, debe licenciar el material modificado bajo términos idénticos.

Esta obra ha sido dictaminada por pares académicos expertos con el método de doble ciego. Los dictámenes están resguardados en los archivos de la Editorial *Transdigital*.

D.R. 2025 Elisa Esther Chavarín Campos y Virginia Mirella Zatarain Avendaño (Coordinadoras.).

D.R. 2025 Virginia Mirella Zatarain Avendaño, María Esmeralda Sánchez Navarro, Marcia Ayala Elenes, Nadia Dawnee Crespo Sanromán, Neri Carolina Baez Rivera, Viridiana Paola Franco Ibarra, María Luisa Pereira Hernández, Lidia Marsella Quintero Rodríguez, María Laura Aglahé Sánchez García, Juan José Ramírez Gámez, Sandra Luz Peñuelas Peñuelas, Luis Miguel Díaz Rodríguez, Adelina Cano Jumilla, Carlos Adrián Hernández Díaz, Marcia Ayala Elenes, María Esmeralda Sánchez Navarro, Kenia Alejandra Lule Lara, Dulce María Portillo Pérez (autores y autoras).

D.R. 2025 Sello Editorial *Transdigital*.



Sociedad de Investigación sobre Estudios Digitales, S. C. Nombre de marca: *Transdigital*. Dirección: Circuito Altos Juriquilla 1132. Colonia Altos Juriquilla. C. P. 76230, Juriquilla, Querétaro, México. +52 (442) 301 32 38. editorial@transdigital.mx www.editorial.transdigital.mx



Registro en el Padrón Nacional de Editores como agente editor Sociedad de Investigación sobre Estudios Digitales, S. C., con el Dígito Identificador 978-607-99594.



Afiliación a la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (CANIEM) con el número 4069, de conformidad con el artículo 17 de la Ley de Cámaras Empresariales y sus Confederaciones en vigor.

Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) de México con el folio: RENIECYT 2400068.



Sugerencia de referencia para el libro en APA 7a. edición:

Chavarín Campos, E. E., y Zatarain Avendaño, V. M. (2025) (Coords.). *Educar en tiempos de cambio: reflexiones para una docencia crítica y comprometida*. Editorial Transdigital. <https://doi.org/10.56162/transdigitalbc01>

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	7
ELISA ESTHER CHAVARÍN CAMPOS Y VIRGINIA MIRELLA ZATARAIN AVENDAÑO	
01. PRÁCTICA REFLEXIVA: UN ANÁLISIS EN DOCENTES EN FORMACIÓN INICIAL Y PRINCIPIANTES	11
MARÍA ESMERALDA SÁNCHEZ NAVARRO Y MARCIA AYALA ELENES	
02. FORMACIÓN DOCENTE PARA UNA PRACTICA INCLUSIVA: TRANSFORMACIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL	25
NADIA DAWNEE CRESPO SANROMÁN, VIRGINIA MIRELLA ZATARAIN AVENDAÑO Y NERY CAROLINA BAEZ RIVERA	
03. TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD EN PREESCOLAR: INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA INDIVIDUALIZADA DESDE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	41
VIRIDIANA PAOLA FRANCO IBARRA Y MARÍA LUISA PEREIRA HERNÁNDEZ	
04. EL DESARROLLO PSICOSOCIAL EN ALUMNOS DE NIVEL PREESCOLAR	55
LIDIA MARSELLA QUINTERO RODRÍGUEZ	
05. INCLUSIÓN EDUCATIVA EN PREESCOLAR: ESTRATEGIAS DOCENTES PARA ATENDER LAS NECESIDADES DE APOYO	67
MARÍA LAURA AGLAHÉ SÁNCHEZ GARCÍA Y JUAN JOSÉ RAMÍREZ GÁMEZ	
06. NECESIDADES FORMATIVAS EN DOCENTES DE AULA REGULAR PARA ATENDER ALUMNOS QUE ENFRENTAN BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN	79
SANDRA LUZ PEÑUELAS PEÑUELAS Y LUIS MIGUEL DÍAZ RODRÍGUEZ	
07. LA IMPORTANCIA DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ALUMNOS DE NUEVO INGRESO	93
ADELINA CANO JUMILLA Y CARLOS ADRIÁN HERNÁNDEZ DÍAZ	
08. PRÁCTICAS DOCENTES Y PENSAMIENTO CRÍTICO: BRECHAS EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA.....	107
MARCIA AYALA ELENES Y MARÍA ESMERALDA SÁNCHEZ NAVARRO	
09. LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y SU IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA.....	123
KENIA ALEJANDRA LULE LARA Y DULCE MARÍA PORTILLO PÉREZ	
SEMBLANZA DE LAS COORDINADORAS	137



INTRODUCCIÓN

ELISA ESTHER CHAVARÍN CAMPOS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA, MÉXICO

0000-0001-9987-4506

VIRGINIA MIRELLA ZATARAIN AVENDAÑO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA, MÉXICO

0009-0008-8324-2916

INTRODUCCIÓN


La educación, en sus múltiples dimensiones, constituye uno de los pilares fundamentales para el desarrollo de las sociedades contemporáneas. En ella convergen las aspiraciones de equidad, justicia y transformación social que se demandan con urgencia en un mundo cada vez más complejo y diverso. Sin embargo, también es un campo atravesado por tensiones y desafíos que exigen ser analizados críticamente desde la investigación, la práctica docente y la formación profesional.

Este libro surge como una respuesta a dichas exigencias, integrando diversas miradas que, desde la investigación educativa, buscan iluminar los retos actuales y proponer alternativas para el fortalecimiento del quehacer docente. Los capítulos que lo conforman ofrecen un recorrido por problemáticas centrales de la educación contemporánea: la necesidad de consolidar una práctica reflexiva en los docentes en formación y principiantes; los desafíos de la educación inclusiva y el impacto de programas de intervención en la transformación del conocimiento profesional; las estrategias pedagógicas frente al Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en preescolar; y el desarrollo psicosocial de los alumnos como eje articulador de la vida escolar.

La obra también aborda cuestiones que atraviesan transversalmente al sistema educativo, como la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en aulas regulares, las necesidades formativas de los docentes de aula regular para atender a quienes enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, la importancia de reconocer los estilos de aprendizaje en los estudiantes de nuevo ingreso y la incorporación de la perspectiva de género en las prácticas universitarias. Finalmente, se abre un espacio de reflexión crítica sobre las brechas que persisten en el desarrollo del pensamiento crítico en la Nueva Escuela Mexicana, subrayando la urgencia de trascender prácticas memorísticas y de repetición.

El lector encontrará en estas páginas un conjunto de reflexiones sustentadas en experiencias empíricas y análisis teóricos que, sin pretender ofrecer respuestas definitivas, invitan a cuestionar, problematizar y repensar el papel de la docencia en el presente. Cada capítulo constituye, en sí mismo, un aporte relevante; en conjunto, la obra se convierte en un referente valioso para estudiantes, académicos, formadores de docentes y responsables de políticas educativas interesados en construir una educación más justa, inclusiva y humanista.

Más allá de la diversidad de enfoques, métodos y técnicas de investigación, así como de objetos de estudio, lo que une a los trabajos aquí presentados es la convicción de que la escuela puede y debe ser un espacio de transformación social. Este libro, por tanto, aporta conocimiento, y también abre caminos para la acción pedagógica crítica, comprometida y reflexiva ante los retos y desafíos actuales del campo educativo.



01.
**PRÁCTICA REFLEXIVA:
UN ANÁLISIS EN DOCENTES
EN FORMACIÓN INICIAL Y PRINCIPIANTES**

MARÍA ESMERALDA SÁNCHEZ NAVARRO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA, UNIDAD CULIACÁN

ORCID: 0000-0002-8812-2189

MARCIA AYALA ELENES

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA, UNIDAD MAZATLÁN

ORCID: 0009-0004-8261-1661

01.

PRÁCTICA REFLEXIVA: UN ANÁLISIS EN DOCENTES EN FORMACIÓN INICIAL Y PRINCIPIANTE

INTRODUCCIÓN

En los 30 años en el sistema educativo mexicano se ha implementado un enfoque instrumental, conductista y eficientista que, aunque se ha ido ajustando en cada proceso de reforma, ignora la autonomía y los significados de los saberes del docente (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022). “Bajo el lema de *impulsar la calidad, la equidad y la cobertura del sistema* se han promovido una serie de políticas que afectan la concepción del trabajo docente” (Díaz Barriga, 2009, p. 20), y el desarrollo de una práctica reflexiva.

El docente ha quedado sumido en un papel determinado por la ideología y políticas dominantes, que bajo esta orientación, en la práctica de los docentes “se esconde una metáfora de *producción*, una visión de la enseñanza como una *ciencia aplicada* y una visión de profesor como, ante todo, un *ejecutor* de las leyes y principios del aprendizaje efectivo” (Giroux, 1990, p. 173).

Aunque se han buscado implementar *propuestas innovadoras* en la educación, como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje colaborativo y el enfoque por competencias (Díaz Barriga, 2009), la práctica del docente ha quedado determinada por un conjunto de estrategias y conocimientos que deben desarrollar en las actividades escolares, sin dar paso a que los docentes puedan contemplarse como intelectuales que convoquen a la transformación social y a la reflexión crítica (Giroux, 1990).

La práctica docente reflexiva queda *minada* por las imposiciones de ideologías técnico-instrumentalistas, centradas principalmente en el logro de objetivos sin cuestionarse el ¿para qué o por qué educar? La presente investigación tiene como propósito analizar desde las narrativas las concepciones de la práctica reflexiva en docentes en formación inicial y principiantes, y como pregunta de investigación: ¿Cuál es la concepción que tienen los docentes en formación inicial y principiantes de la práctica reflexiva?

Las primeras apreciaciones que sitúan la práctica del docente en esferas de la reflexión y crítica inician en el movimiento de la pedagogía progresista con John Dewey en su obra *Democracia y educación* (1998) y la pedagogía crítica con algunos exponentes como Paulo Freire con su obra *La pedagogía del oprimido* (1999), Henry Giroux con *Los docentes como intelectuales* (1999), Peter McLaren con *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación* y Michael Apple con *Ideología y currículum* (1986).

Específicamente, Schön en su obra *El profesional reflexivo* (1979) aborda la práctica reflexiva del docente desde sus acciones y experiencias al inicio, durante y después dentro del aula. En los últimos años, las investigaciones señalan que la práctica reflexiva del docente es un modelo transformador de la praxis del docente (Domingo, 2021); se concibe como un método de investigación aplicada para el proceso de desarrollo profesional docente (Echaurren, 2023) y es un eje que impulsa la retroalimentación formativa en entornos virtuales (Medina Zuta y Mollo Flores, 2021).

MARCO TEÓRICO

La práctica docente se concibe como el trabajo que realiza el docente dentro de un espacio social específico: la institución escolar (Rockwell y Mercado, 1988), es decir, la acción institucionalizada que se desarrolla dentro del aula de clases, determinada especialmente por el proceso de enseñar (De Lella, 1999). Para García Cabrero et al. (2008), la práctica docente es una actividad dinámica y reflexiva a la vez, que engloba todos los procesos educativos dentro del aula y la intervención pedagógica en los procesos interactivos que suceden antes y después del aula de clases.

La práctica docente es la profesionalización del docente dentro de una institución educativa, donde interviene pedagógicamente. El análisis de la práctica docente es concebido desde diferentes tradiciones, como los aportes de Liston y Zeichner (1997), en orientaciones conceptuales de Marcelo (1995) y en las perspectivas de Pérez Gómez (2000). Desde este análisis teórico puede señalarse una convergencia de, al menos, cuatro tipos de prácticas de los docentes que desarrollan en su ejercicio profesional: académica, técnica, práctica y de reflexión para la reconstrucción social. En la Tabla 1 se aprecia la estructuración y definición de los diferentes tipos de práctica docente.

Tabla 1
Estructuración de la práctica docente

	Liston y Zeichner (1997)	Marcelo (1995)	Pérez Gómez (2000)
Académica, donde la práctica docente:	Se basa en el dominio de las artes y las ciencias, restándole valor a la pedagogía, puesto que el docente debe estar adecuadamente preparado para la disciplina que imparte.	Depende de la especialización de una o varias disciplinas, el docente es experto en el contenido a enseñar y en cómo enseñar.	Se concibe desde la especialización del conocimiento científico y desde el intelectualismo en el dominio de técnicas didácticas para la enseñanza eficaz.
Técnica, donde la práctica docente:	Se deriva del desarrollo de competencias observables que deben dominar.	Se desarrolla desde el dominio y la actuación de aplicaciones del conocimiento científico.	Es concebida desde el desarrollo de técnicas, competencias y actitudes adecuadas para su intervención en el aula.
Práctica, donde la práctica docente:	Se caracteriza por seguir el orden natural del aprendiz, siendo la base de la enseñanza.	Se concibe como una actividad compleja, que depende de la experiencia y observación de los “buenos docentes”.	Como la función de un artesano, artista o profesional clínico que desarrolla su sabiduría a través de la experiencia y la creatividad en el aula.
De reflexión para la reconstrucción social, donde la práctica docente:	Asume un rol clave en la reconstrucción social y en la educación de ciudadanos dispuestos a actuar críticamente.	Es una parte fundamental y crucial para el desarrollo de sociedades más justas y democráticas.	Es una actividad crítica que pretende desarrollar el pensamiento reflexivo y la pedagogía crítica en la enseñanza.

Nota. Adaptada de Liston y Zeichner (1997), Marcelo (1995) y Pérez Gómez (2000).

Desde los aportes de Liston y Zeichner (1997), Marcelo (1995) y Pérez (2000), en la práctica docente académica se concibe al profesor como un especialista del conocimiento, fungiendo como un intelectual y experto en la disciplina y el contenido a enseñar. En la práctica docente técnica, el profesor es un técnico que domina las competencias necesarias para una buena intervención en el aula.

La práctica docente concibe la docencia como una profesión compleja, donde el profesor cumple un rol de *artesano* capaz de dominar el arte de la enseñanza a través de

la experiencia y observando a los que considera como *buenos docentes*. Asimismo, la práctica docente reflexiva, para la reconstrucción social, considera al profesor activista político, crítico y reflexivo, capaz de transformar la educación de los futuros ciudadanos con sus enseñanzas.

El análisis teórico muestra que la práctica docente no es un concepto único, puesto que su desarrollo depende de las reformas y políticas educativas implementadas (Díaz Barriga, 2009), sin olvidar que el mismo contexto escolar y la cultura institucional ejercen presencia en el desarrollo de la práctica docente, como señala Pérez Gómez (2000).

La fuerza del ambiente, la inercia de los comportamientos de los grupos docentes, estudiantes y familiares, van minando los intereses, las creencias y las actitudes de los docentes [...], acomodándolos, sin debate ni deliberación reflexiva, a los ritmos habituales del conjunto social que forma la escuela. (p. 412)

La cultura institucional somete y termina minando los intereses de los docentes, conllevando a la reproducción y no a la transformación en el espacio educativo; la práctica docente no tiene ninguna razón para estar completamente de lado de la reproducción, sino que debe anticipar las transformaciones. Es justamente hacer evolucionar las prácticas lo que importa: describir en las condiciones y las dificultades del trabajo real de los docentes (Perrenoud, 2009).

PRÁCTICA REFLEXIVA

El concepto de reflexión en la práctica se muestra desde los aportes de John Dewey (1998), en su propuesta de la pedagogía basada en la acción y la reflexión para el desarrollo reflexivo en el aprendizaje. La reflexión ocurre:

En el descubrimiento de las conexiones detalladas de nuestras actividades con lo que ocurre como consecuencia, se hace explícito el pensamiento implicado en la experiencia de ensayo y error. Su cantidad aumenta de modo que su valor proporcional es muy diferente. De aquí que cambie la cualidad de la experiencia; el cambio es tan significativo que podemos llamar reflexivo a este tipo de experiencia; es decir, reflexivo por excelencia. (Dewey, 1998, p. 129)

La reflexión conlleva cambiar significativamente la experiencia, es un cambio diferente a las estructuras explícitas del pensamiento, “implica también preocupación por el resultado, cierta identificación simpática de nuestro propio destino, aunque sea dramáticamente, con

el resultado del curso de acontecimientos” (Dewey, 1998, p. 130). La reflexión reconoce las responsabilidades de los futuros resultados y consecuencias que se desprenden de las acciones presentes. La reflexión en la práctica docente involucra un cambio significativo en las experiencias y el reconocimiento de la acción.

Shulman (1987) enfoca la reflexión en el conjunto de procesos en los cuales los docentes aprenden desde la experiencia, recolectando datos por sí mismos o por sus colegas. El docente desarrolla una práctica reflexiva cuando “trata de explicarse lo que pasa, reflexiona también sobre los conocimientos que están implícitos en su acción; conocimientos que saca a la luz, critica, reestructura e incorpora a acciones posteriores” (Schön, 1979, p. 50). Por lo tanto, el desarrollo de la práctica reflexiva permite al docente lograr cambios significativos en la experiencia, conociendo el resultado futuro de las acciones presentes, y le permite reflexionar sobre los conocimientos de su acción mediante la crítica, reestructuración e incorporación a acciones futuras.

MÉTODO

Se empleó un enfoque cualitativo con un alcance descriptivo, a través de la implementación de narrativas, en concordancia con las investigaciones de Sfard y Prusak (2005) y Elías (2016), donde la narración es concebida como un proceso de construcción de la identidad, tanto personal como profesional (Goodson, 2011, como se citó en Porta et al., 2015), y pone en relieve la manera en que los docentes principiantes y en formación inicial reflejan sus experiencias en la medida en que van construyendo su identidad docente profesional (Pérez Valverde y Ruiz Cecilia, 2014).

En la investigación participaron 651 docentes, de los cuales 521 fueron mujeres y 130 hombres, de la mayoría de los estados de la República Mexicana (con excepción del estado de Campeche), con una representación mayor en los estados de Puebla (17%), Sinaloa (14%) y Estado de México (9%). La ocupación se distribuyó con 416 docentes principiantes (DP) con una antigüedad de 0 a 5 años en servicio y 235 docentes en formación inicial (DFI), teniendo una mayor representación del séptimo semestre, con un 48%, y del octavo semestre, con un 22%.

Para la recolección de datos se empleó el cuestionario *¿Por qué quiero ser docente?*, el cual consiste en cinco preguntas distribuidas en tres apartados, conformado por tres de respuesta abierta (narrativas) y dos de respuesta cerrada (escala Likert) (Tabla 2).

Tabla 2

Cuestionario: ¿Por qué quiero ser docente?

	Pregunta	Respuesta
Identidad docente	¿Por qué quiero ser docente?	Narrativa
	¿Qué es la práctica reflexiva?	Narrativa
Concepción práctica reflexiva	¿Qué tan reflexivo es o quiere ser como futuro(a) docente?	Escala likert de 7 punto De 1= nada intelectual a 7= completamente intelectual
	¿Qué es la práctica intelectual?	Narrativa
Concepción práctica intelectual	¿Qué tan intelectual es o quiere ser como futuro(a) docente?	Escala likert de 7 punto De 1= nada intelectual a 7 = completamente intelectual

Para fines de la presente investigación solo se presentan los resultados del apartado de la práctica reflexiva. El cuestionario fue administrado en *Google Forms* (<https://forms.gle/5aDG6jB2zrKdReFb6>) entre los meses de agosto de 2023 y enero de 2024 con apoyo del Centro de Actualización del Magisterio, unidad Mazatlán, para lograr una mayor participación.

RESULTADOS

El análisis descriptivo se desarrolló desde las narrativas tanto de los docentes en formación inicial como de los principiantes, profundizando en la concepción que tienen de la práctica reflexiva. Se estructuraron dos categorías para situar los principales hallazgos:

NARRATIVAS DE DOCENTES EN FORMACIÓN INICIAL DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Los hallazgos señalan que el 77% de los DFI se consideran completamente reflexivos, un 14% muy reflexivos y un 9% reflexivos. Aun en niveles de formación profesional con un acercamiento a la práctica docente, los futuros docentes se conciben a sí mismos como reflexivos. Desde las narrativas, se señala que la práctica reflexiva es:

“Es aquella que permite al docente pensar en lo que hace y el por qué lo hace. Permitiendo la reflexión ante su práctica profesional y de esta manera ver qué es lo que puede mejorar y de qué manera lo puede hacer. [...] Cabe destacar que la práctica reflexiva lleva a ser un docente intelectual” (DFI 67, 20 de septiembre de 2023, Hidalgo).

“Considero que la práctica reflexiva significa observarnos y hablar con nosotros mismos sobre las acciones que tomamos y también sobre lo que pensamos. Preguntarnos si lo que estamos haciendo realmente está bien o si necesitamos mejorar, que siendo el caso, tengamos la capacidad de hacer los cambios que sean necesarios para el bienestar de la educación” (DFI73, 21 de septiembre de 2023, Tabasco).

“La práctica reflexiva considero que es un proceso o el medio por el cual se estimula el desarrollo de la capacidad de observarse así mismo y de emprender un diálogo crítico consigo mismo y con todo lo que se piensa y se hace” (DFI20, 21 de septiembre de 2023, Puebla).

“Es un procedimiento reflexivo en el que hacemos una introspección o nos interrogamos sobre nuestros pensamientos o acciones, para adoptar una postura o actitud crítica hacia la propia práctica y la de los demás, involucrándose en un proceso de adaptación y aprendizaje continuo” (DFI99, 21 de septiembre de 2023, Sonora).

“La práctica reflexiva es la capacidad de reflexionar sobre las propias acciones para adoptar una postura o actitud crítica hacia la propia práctica y la de los compañeros, involucrándose en un proceso de adaptación y aprendizaje continuo” (DF234, 7 de noviembre de 2023, Morelos).

Las narrativas de los DFI señalaron que la práctica reflexiva es un proceso mediante el cual el docente hace una introspección y observación de sí mismo en su desarrollo profesional en el aula, a fin de evaluar su práctica y las estrategias implementadas haciendo un análisis de los objetivos establecidos y los logrados. Los DFI hacen un énfasis especial en la acción del docente para la práctica reflexiva, tanto en el desarrollo de su práctica como después de la práctica.

NARRATIVAS DE DOCENTES PRINCIPIANTES DE LA PRÁCTICA DOCENTE

En cuanto a los DP los hallazgos señalan que el 83% se consideran completamente reflexivos, un 11% muy reflexivos, un 4% reflexivos y un 2% en una posición neutral, aún en los primeros años de servicio profesional los docentes consideran que desarrollan una práctica reflexiva, aquí ya se muestran un posicionamiento neutral de un 2%. Desde las narrativas la práctica reflexiva se concibe como una autoevaluación y valoración de la práctica del docente, como se muestra:

“Desde mi punto de vista, es una valoración que el docente realiza con el objetivo de mejorar las condiciones o situaciones que se presentan dentro y fuera del aula

buscando un beneficio en el aprendizaje de sus alumnos” (DP109, 21 de septiembre de 2023, Sinaloa).

“Es el proceso que realizamos deliberando si lo que estamos realizando es correcto o no, de esta manera podemos pensar críticamente si estamos realizando un buen desempeño” (DP130, 21 de septiembre de 2023, Guanajuato).

“Considero que podría ser el momento en el que como docentes nos cuestionamos a nosotros mismos, sobre qué es lo que estamos haciendo bien y qué es lo que podemos mejorar en la práctica educativa, para que de esta manera podamos brindar un servicio educativo de calidad...a nuestros educandos!!!” (DP139, 23 de septiembre de 2023, Estado de México).

“Para mí es una autoevaluación de la práctica analizando varios puntos como: ¿Voy bien?, ¿En verdad me está funcionando esta técnica?, ¿Cómo diseño este tema?, ¿Cómo logro un buen aprendizaje en los alumnos?, etc.” (DP171, 23 de septiembre de 2023, Chiapas).

“A mi parecer la práctica reflexiva es un cuestionamiento constante, en el trabajo que se realiza a dentro y fuera del aula, el ser autocríticos y honestos con el trabajo que se ejerce. Ser honestos y empáticos con lo que podemos mejorar y estar en constante aprendizaje para ser mejor” (DP99, 16 de noviembre de 2023, Guanajuato).

“Es cuando realizas tu trabajo tomando en cuenta la autoevaluación constante de la práctica y poder mejorar cada día cuando realizas tu trabajo tomando en cuenta la autoevaluación constante de la práctica y poder mejorar cada día” (DP63, 22 de noviembre de 2023, Sinaloa).

Por otro lado las narrativas de los DP señalan que la práctica reflexiva es un proceso de reflexión haciendo consciencia de la misma práctica profesional que se están realizando, como se muestra:

“Es la capacidad para reflexionar sobre nuestras acciones de forma crítica, para poder adaptarnos y aprender de nuestras acciones continuamente” (DP213, 24 de septiembre de 2023, Estado de México).

“Proceso continuo y sistemático de reflexión, aplicado en el ámbito educativo, busca el cambio con el propósito de mejorar su labor, su persona y, en general, los procesos de enseñanza-aprendizaje” (DP 630, 25 de septiembre de 2023, Puebla).

“Es un medio para estimular el desarrollo de la capacidad de observarse a sí mismo y de emprender un diálogo crítico consigo mismo y con todo lo que se piensa y se hace; es un procedimiento reflexivo en el que nos interrogamos sobre nuestros pensamientos o acciones” (DP238, 8 de octubre de 2023, Jalisco).

“Es cuando analizamos y pensamos de manera reflexiva y crítica sobre los conocimientos, experiencias y acciones, de forma que identificamos por sí mismos las fortalezas y debilidades buscando mejoras para crecer como personas y profesionales” (DP185, 17 de noviembre de 2023, Veracruz).

“Hacer conciencia sobre los resultados de mi trabajo, si en realidad estoy obteniendo resultados favorables en mis alumnos, de no considerarlo así, estar dispuesto a corregir, replantear mi forma de trabajar” (DP354, 19 de noviembre de 2023, Chihuahua).

“Reflexionar cómo realicé mi trabajo escolar, editar si las estrategias o lo que establecí en la planeación didáctica dio el resultado esperado y de lo contrario modificarla a como sea necesario” (DP649, 20 de noviembre de 2023, Puebla).

“Es aquella práctica en la que eres consciente de las estrategias de enseñanza que utilizas, su eficacia y, a partir de ello, eres capaz de mejorar tus intervenciones. en los alumnos, la práctica reflexiva también los ayuda a ser conscientes de lo que aprenden, cómo y de las estrategias de aprendizaje que pueden utilizar, asimismo, aprenden de sus errores para mejorar en futuras actividades” (DP527, 25 de noviembre de 2023, Sonora).

“Es donde analizamos qué es lo que estamos haciendo como docentes si analizamos si las estrategias que estamos utilizando son las adecuadas o no ! Si realmente están funcionando en nuestros educandos!” (DP577, 7 de diciembre de 2023, Sonora).

“Analizar, y evaluar todo el proceso de enseñanza de una planeación docente, donde reflexionas y mejoras en base a la experiencia que uno va adquiriendo, de ambos lados, es decir mejorar como docente para reflejar en el alumno” (DP580, 7 de noviembre de 2023, Jalisco).

“La práctica reflexiva es la capacidad que tenemos de analizar críticamente las propias acciones o experiencias con el propósito de mejorar, comprender más profundamente o desarrollar un mayor conocimiento. [...] Es el análisis crítico de las acciones y la disposición a adaptarse y cambiar con base en las conclusiones alcanzadas a través de la reflexión” (DP621, 11 de diciembre de 2023, Sonora).

“Saber cómo es que nosotros como maestros estamos impartiendo nuestros conocimientos, saber en qué estamos avanzando y en qué medida nuestros alumnos aprenden de nuestra enseñanza” (DP642, 24 de septiembre de 2023, Estado de México).

Las narrativas de los docentes principiantes señalaron que la práctica reflexiva es un proceso de autoevaluación, pero a la vez es un proceso de reflexión y análisis crítico de la práctica que desarrollan en el aula de clases, para hacer conciencia sobre cómo se está desarrollando el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Desde los aportes de Shulman (1987), la práctica reflexiva conlleva procesos en los cuales los docentes reflexionan y aprenden desde su experiencia. Las narrativas señalan que los docentes en formación inicial la conciben como un proceso autoevaluativo de su práctica, buscando identificar las áreas de oportunidad a fin de proponer mejoras. Sin embargo, los docentes principiantes conciben la práctica reflexiva desde el análisis de su desarrollo profesional y de las acciones realizadas en el aula de clases, para lograr mejoras futuras, aspecto que coincide también con Schön (1979). La práctica reflexiva es el análisis crítico de las acciones del docente para buscar y reestructurar mejoras a esas acciones posteriores.

La práctica reflexiva debe concebirse como algo más que una autoevaluación o conscientización de la práctica del docente; implica que el mismo docente se preocupe por el resultado de sus acciones, que identifique el destino y el resultado del curso de acontecimientos (Dewey, 1998). La práctica reflexiva requiere que los docentes posean un carácter intelectual transformativo. “Ver a los profesores como intelectuales nos capacita para empezar a repensar y reformar las tradiciones y condiciones que hasta ahora han impedido que los profesores asuman su potencial como académicos profesionales activos y reflexivos” (Giroux, 1990, p. 177). En el desarrollo de la práctica reflexiva intelectual transformativa, el docente también asume el papel de reflexivo intelectual transformativo desde su potencial profesional, capaz de hacer posible un cambio ante las tradiciones imperantes y de repensar la educación desde su acción, desde su labor en el aula de clases.

El papel de la enseñanza implica una categoría reflexiva e intelectual que relacione “el objetivo de la educación de los profesores, de la instrucción pública y del perfeccionamiento de los docentes con los principios mismos necesarios para desarrollar una ordenación


y una sociedad democrática” (Giroux, 1990, p. 176). La docencia es una tarea reflexiva e intelectual, y, como tal, los docentes en formación inicial y principiantes necesitan ser y actuar reflexivamente al desempeñar su rol desde una pedagogía incluyente de los diferentes ámbitos sociales.

Este acercamiento a las concepciones de la práctica reflexiva de los docentes en formación inicial y principiantes muestra que los docentes buscan ser productores capaces de reflexionar, pensar con creatividad y autonomía, y actuar con alto sentido ético para el desarrollo de una sociedad más justa y democrática, generando en los estudiantes la formación de un espíritu crítico, innovador y más humano.

REFERENCIAS

- De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente. En I Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación. Lima, Perú.* Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación.* Morata.
- Díaz Barriga, Á. (2009). *Pensar la didáctica.* Amorrortu.
- Domingo, À. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona próxima*, (34), 1-21. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>
- Echaurren, Á. N. (2023). Práctica reflexiva docente como método de investigación aplicada en educación. *Revista Realidad Educativa*, 3(1), 24-45. <https://doi.org/10.38123/rre.v3i1.284>
- Elías, M. E. (2016). La construcción de identidad profesional en los estudiantes del profesorado de educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3), 335-365. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18557>
- García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J. y Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(esp). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/200>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales.* Paidós.
- Liston, D. P., y Zeichner, K. M. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización.* Morata.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo.* Poblagrásic, S. L.
- Medina Zuta, P., y Mollo Flores, M. (2021). Práctica reflexiva docente: eje impulsador de la retroalimentación formativa. *Conrado*, 17(81), 179-186. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1884>

- Pérez Gómez, Á. (2000). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno Sacristán y Á. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (398-441). Morata.
- Pérez Valverde, C., y Ruiz Cecilia, R. (2014). Narrativas de la identidad docente en la formación del profesorado de lenguas extranjeras. *Andamios*, 11(24), 215-234. <https://doi.org/10.29092/uacm.v11i24.240>
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología educativa*, 14(3), 503-523. https://programa4x4-cchsur.com/wp-content/uploads/2016/11/La-formacion-de-los-docentes-en-el-siglo-XXI_Perrenoud.pdf
- Porta, L., de Laurentis, C. G., y Aguirre, J. E. (2015). Indagación narrativa y formación del profesorado: nuevas posibilidades de ruptura y construcción en la identidad docente. *Praxis educativa*, 19(2), 53-56. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/1039>
- Rockwell, E., y Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, 2(4), 65-78. <https://doi.org/10.12795/IE.1988.i04.08>
- Schön, D. (1979). *The reflective practitioner*. Basic Books.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *El Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. Gobierno de México. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO-1.pdf>
- Sfard, A., y Prusak, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational researcher*, 34(4), 14-22. <https://doi.org/10.3102/0013189X034004014>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Shulman, L. S. (2011). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9(2), 1-30. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19743>



02.
**FORMACIÓN DOCENTE PARA
UNA PRÁCTICA INCLUSIVA:
TRANSFORMACIÓN DEL CONOCIMIENTO
PROFESIONAL**

NADIA DAWNEE CRESPO SANROMÁN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA
ORCID: 0009-0009-0632-0754

VIRGINIA MIRELLA ZATARAIN AVENDAÑO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA
ORCID: 0009-0008-8324-2916

NERI CAROLINA BAEZ RIVERA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA
ORCID: 0009-0000-9455-4802

02.

FORMACIÓN DOCENTE PARA UNA PRÁCTICA INCLUSIVA: TRANSFORMACIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL

INTRODUCCIÓN

Garantizar una educación de calidad y equitativa para todos sigue siendo un desafío; a pesar de los avances en el acceso a la educación primaria en las últimas décadas, aún persisten barreras que dificultan la inclusión plena y el aprendizaje significativo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2025).

En México, la educación básica pública atendió a 21,489,117 estudiantes en el ciclo escolar 2022-2023, distribuidos en 199,500 escuelas, con el apoyo de 1,224,351 docentes (Gobierno de México, 2025). En educación especial, se brindó atención a 644,941 estudiantes, de los cuales la gran mayoría fue atendida por instituciones públicas y la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Estas cifras representan un fuerte llamado de atención para el sistema de formación docente en México y reflejan los desafíos que enfrenta en términos de calidad e inclusión el sistema educativo mexicano.

La Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) reconoce avances hacia un sistema más inclusivo (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019b). Asimismo, la reforma al Artículo 3.º constitucional y la Ley General de Educación (SEP, 2019a) establece que la educación debe ser inclusiva, equitativa y obligatoria, eliminando toda forma de discriminación y barreras para el aprendizaje y la participación (BAP). Sin embargo, la aplicación de estos principios enfrenta obstáculos, especialmente por la falta de formación docente en prácticas inclusivas, lo que limita la capacidad de respuesta a las necesidades del alumnado, afectando a su vez la calidad educativa.

Específicamente, en Sinaloa, México, 505,053 estudiantes cursan educación básica en el sistema público, de los cuales 21,912 presentan necesidades educativas especiales y fueron atendidos por 1,391 docentes, incluyendo 1,019 de la USAER, que se distribuyeron en 209 escuelas (Gobierno de México, 2025). Esto demuestra que la inclusión educativa es una competencia esencial para todos los docentes. En este sentido, la formación inicial

y continua del profesorado debe integrar de manera transversal contenidos, enfoques y herramientas para atender la diversidad en el aula. Conceptos como las BAP, los ajustes razonables (AR) y el diseño universal para el aprendizaje (DUA) deben formar parte del lenguaje y la práctica pedagógica cotidiana.

El caso específico de Sinaloa, México, sugiere una alta carga de trabajo para los equipos de apoyo y una posible insuficiencia en los recursos humanos especializados. Por ello, la formación docente debe estar cada vez más contextualizada, respondiendo a las realidades locales y fortaleciendo las capacidades del profesorado para adaptarse a contextos específicos, tanto rurales como urbanos, con alto grado de vulnerabilidad.

Además, estos datos invitan a replantear el perfil de egreso del profesorado. Frente a la diversidad del estudiantado, ya no basta con dominar contenidos disciplinarios; hoy día se requiere también desarrollar habilidades para diseñar estrategias pedagógicas diferenciadas, capacidades para trabajar colaborativamente con familias y equipos interdisciplinarios, así como una actitud crítica y comprometida con la justicia social. La formación continua, en este sentido, debe ser parte estructural del sistema educativo y no una acción eventual o voluntaria.

Ante esta situación, se piensa en la urgencia de transformar la manera en que se forma a los docentes y en la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos, aunque esto implique colocar en el centro de la política educativa a la formación docente, dotándola de sentido crítico, profundidad pedagógica y una perspectiva ética que prepare al profesorado para los desafíos del presente y del futuro.

Tras un estudio previo, llevado a cabo en un Jardín de Niños en el municipio de Cuiliacán, México, los docentes manifestaron que la atención a niños con BAP representaba un reto profesional, debido a la carencia de herramientas pedagógicas pertinentes. Por lo cual se diseñó e implementó un programa de intervención que fortaleciera el conocimiento profesional del docente con miras a trascender la implementación de estrategias inclusivas más efectivas. Sin embargo, una vez finalizado el programa surgió el siguiente cuestionamiento: ¿De qué manera la intervención formativa en educación inclusiva influyó en la transformación del conocimiento profesional docente? Por eso, el presente estudio busca analizar la transformación del pensamiento docente sobre la educación inclusiva a partir de su participación en un programa de intervención formativa.

Estudios recientes describen cómo un programa de intervención intencionado puede generar transformaciones en el pensamiento profesional del profesorado. El programa se implementó con 24 docentes universitarios y estuvo centrado en mejorar la práctica de la evaluación de los aprendizajes bajo un diseño que contempló tres estrategias de trabajo orientadas a fomentar la reflexión, el diálogo y la colaboración. Los resultados de este estudio evidenciaron un cambio conceptual en el discurso docente, con transformaciones flexibles y modificadas en su saber profesional, lo que confirmó la educabilidad del pensamiento docente. En suma, el estudio subraya la importancia de diseñar programas de formación fundamentados en la investigación para responder eficazmente a los desafíos actuales de la docencia (Zatarain et al., 2024).

Otro estudio reciente sobre el pensamiento docente en educación inclusiva se centró en estudiar la percepción que tienen los docentes sobre el nuevo paradigma de inclusión adoptado por la educación contemporánea. Dicho estudio destacó que la disposición y la actitud del profesorado son factores clave para implementar con éxito propuestas afines. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo y documental, basado en revisión bibliográfica. Las conclusiones señalaron que la percepción docente reconoce la inclusión educativa, la cual requiere de una transformación profunda de los modelos pedagógicos vigentes. Asimismo, refieren que este cambio implica un proceso genuino de reflexión y renovación en las políticas de inclusión, lo cual demanda una formación integral del docente en el nivel superior y en la capacitación continua. Esto, con el objetivo de superar las limitaciones y deficiencias que han caracterizado los programas y proyectos socioeducativos implementados en Colombia hasta el momento (Martínez-Sarmiento, 2023).

Por otro lado, Cavalheiro Crittelli et al. (2024), analizaron los recursos didácticos inclusivos elaborados por estudiantes de una carrera de profesorado en ciencias naturales, dentro del contexto de una asignatura de metodología de la enseñanza. El propósito central fue comprender cómo los saberes docentes vinculados a la educación inclusiva, particularmente aquellos relacionados con la multisensorialidad y los enfoques teórico-metodológicos, fueron incorporados por los estudiantes en la creación de materiales para el aula.

Los hallazgos revelaron que los estudiantes lograron integrar parte de las reflexiones trabajadas en clase en sus propuestas didácticas demostrando que acciones formativas breves pueden tener un impacto significativo en la construcción de una práctica pedagógica más inclusiva. El estudio concluye que, aunque este tipo de iniciativas no garantiza por completo que los futuros profesores se sientan totalmente preparados para atender a

la diversidad, sí les brinda la posibilidad de iniciar una reflexión crítica sobre su práctica docente y su responsabilidad en la construcción de entornos educativos más equitativos y accesibles.

EDUCACIÓN INCLUSIVA

La desaparecida Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) estableció como objetivo central impulsar una mejora educativa que garantice el acceso de todas las niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) a una educación de calidad con justicia social. Este enfoque implica reconocer y atender la diversidad de características, contextos, necesidades y condiciones de los estudiantes, eliminando las barreras sociales y culturales que impiden su participación escolar (MEJOREDU, 2022).

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad reconoce el derecho a la educación de las personas con discapacidad y obliga a los Estados a establecer sistemas educativos inclusivos a lo largo de toda la vida (CNDH, 2020). De igual modo, la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2024) establece medidas de nivelación, inclusión y acciones afirmativas para garantizar igualdad de oportunidades. La educación, en este sentido, debe promover la equidad y la diversidad, combatiendo cualquier forma de exclusión.

La Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) promueve la transformación del sistema educativo tradicional, caracterizado por su rigidez, centralización y fragmentación, en un modelo flexible, pertinente e inclusivo (SEP, 2019b). Esta estrategia busca eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), tanto dentro del sistema como en el entorno, asegurando así el acceso, la permanencia y la conclusión de estudios de todos los estudiantes, en condiciones de igualdad. La ENEI se basa en principios como la equidad, la interculturalidad, la autonomía progresiva y el interés superior de la niñez, impulsando una convivencia escolar basada en el reconocimiento de la diversidad y la eliminación de prejuicios, estereotipos y prácticas discriminatorias (SEP, 2019b).

El índice de inclusión (propuestos por Booth y Ainscow, 2000) permite realizar una autoevaluación institucional basada en tres dimensiones: cultura, políticas y prácticas. Esta herramienta busca acompañar a las escuelas en un proceso continuo de desarrollo hacia la inclusión, entendiendo que siempre pueden surgir nuevas barreras. El enfoque se centra en la creación de comunidades escolares que colaboren, aprendan juntas y valoren la diversidad.

Finalmente, la modalidad de educación especial en México debe alinearse con la inclusión, mediante estrategias como el diagnóstico temprano, la atención oportuna y la formación docente pertinente. El objetivo es satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad o en situación de desventaja, eliminando las BAP desde prácticas, actitudes y políticas escolares. En conjunto, estos marcos legales, estrategias y herramientas apuntan a un modelo educativo centrado en la equidad, la no discriminación y la valoración de la diversidad como base de una educación verdaderamente inclusiva.

CAMBIO CONCEPTUAL

Desde un enfoque constructivista, Posner et al. (1982) plantean que el cambio conceptual implica una reconstrucción activa del conocimiento. Para los estudiantes, es un proceso reflexivo; para los docentes, una práctica de investigación-acción que exige repensar y transformar constantemente su enseñanza.

Esta perspectiva de Posner et al. se centra en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, resaltando la importancia del contexto educativo y la reflexión crítica para modificar saberes previos. Según Gómez y Pozo (2009) y Raynudo y Peralta (2017), cambiar conceptualmente implica sustituir o modificar los conocimientos previos, transformando los procesos que les dieron origen y su aplicación cotidiana. En este sentido, el cambio se activa cuando los esquemas previos resultan insuficientes para comprender la realidad, generando un conflicto cognitivo que estimula el desarrollo del pensamiento. Este proceso puede tomar distintas formas (Jacob, 2012):

- Cambio débil, cuando se incorpora nueva información sin alterar estructuras profundas.
- Cambio radical, que implica una reestructuración del pensamiento.
- Enriquecimiento o accretion, que añade conocimientos sin modificar el esquema base.
- Cambio por *bootstrapping*, donde el sujeto accede a conocimientos nuevos no deducibles desde sus esquemas anteriores.

En el ámbito docente, estos cambios son fundamentales para mejorar la práctica educativa, ya que promueven una reflexión crítica continua y permiten el desarrollo profesional a través de procesos de intervención y mejora constante.

METODOLOGÍA

El presente es un estudio cualitativo orientado a comprender cómo las personas enfrentan dificultades y generan soluciones (Taylor y Bogdan, 1987). Se recurre al método experimental, entendido como un proceso de razonamiento en el que las ideas se contrastan sistemáticamente con la realidad (de La Orden, 2025), que aporta datos empíricos para evaluar la efectividad de las intervenciones.

El estudio se llevó a cabo con cinco profesores de una escuela de educación preescolar de Culiacán, Sinaloa, donde se estudió el cambio conceptual resultante de su participación en un programa de intervención pedagógica con contenido específico de educación inclusiva. La recolección de datos se logró con dos instrumentos: uno previo a la intervención y otro posterior, con el fin de identificar las concepciones iniciales y finales del profesorado, reflejando tanto su saber previo como los conocimientos adquiridos; mismos que fueron aplicados con el consentimiento informado de los participantes, asegurando la confidencialidad de su identidad y el uso exclusivo de la información con fines académicos.

Posteriormente, se realizó un análisis de contenido que permitió organizar y presentar la información de forma lógica, mediante las categorías analíticas (definiciones idénticas y definiciones modificadas) propuestas por Zatarain, Jacobo y Pereira (2024), mismas que fueron inspiradas en la teoría del cambio conceptual de Posner et al. (1982). Estas categorías permitieron clasificar el cambio conceptual del conocimiento generado por los docentes para dar cuenta de la efectividad del programa de intervención.

RESULTADOS

DESCRIPCIÓN DE LOS CAMBIOS CONCEPTUALES POR PARTICANTES

Tras un análisis de las respuestas dadas por los participantes en el cuestionario preactivo y postactivo, se encontró que el primer participante presentó transformaciones significativas en las diez respuestas, destacándose seis cambios flexibles y cuatro radicales. A continuación, algunos ejemplos representativos de ambos tipos de cambios. Antes de la intervención, el participante tenía una concepción limitada de la educación inclusiva, entendida como el derecho de los estudiantes a acceder a la escuela sin importar su discapacidad. Su respuesta previa a la intervención fue: “La educación inclusiva significa permitir que todos los niños puedan asistir a la escuela sin importar su discapacidad” (Participante 1, 2024).

Después de la intervención, su comprensión se amplió significativamente. Ahora entiende la educación inclusiva como un proceso más complejo que va más allá del acceso, abarcando la participación activa y el aprendizaje de todos los estudiantes, mediante la identificación y eliminación de barreras en diversos niveles. La respuesta reformulada incluye una visión más técnica y detallada, que se alinea con los marcos normativos y los principios internacionales sobre inclusión educativa: “La inclusión educativa es un proceso que busca garantizar no solo el acceso, sino también la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, mediante la identificación y eliminación de barreras físicas, actitudinales, pedagógicas y estructurales en el entorno escolar” (Participante 1, 2024).

Este cambio refleja una transformación radical, ya que la definición original fue profundamente reestructurada para incluir una dimensión más holística y crítica de la inclusión. Un ejemplo del cambio flexible se muestra en la definición dada sobre el concepto de ajustes razonables, pues la respuesta inicial del participante era más general y no diferenciaba los aspectos pedagógicos y normativos; en este sentido, refiere: “Los ajustes razonables son adaptaciones para que los alumnos con discapacidad puedan aprender” (Participante 1, 2024).

Tras la intervención, la respuesta se modificó para incluir una comprensión más precisa y detallada. Ahora, el participante reconoce que los ajustes razonables no solo son adaptaciones pedagógicas, sino también medidas jurídicas específicas que deben aplicarse sin alterar los objetivos curriculares, lo cual se alinea con las normativas legales sobre accesibilidad y participación, refiriendo lo siguiente: “Son medidas jurídicas y pedagógicas específicas que deben aplicarse para eliminar barreras sin modificar los objetivos curriculares. No implica bajar el nivel de exigencia, sino garantizar condiciones equitativas de participación” (Participante 1, 2024). Este cambio se clasifica como flexible, ya que refleja una profundización y expansión del concepto previo, pero sin alteraciones drásticas en la idea central.

En resumen, el primer participante demostró un proceso de cambio conceptual significativo en sus respuestas, con una redefinición radical en su comprensión de la educación inclusiva y un ajuste flexible en la comprensión de los ajustes razonables. Estos cambios reflejan una apropiación más precisa y compleja de los marcos normativos y pedagógicos relacionados con la educación inclusiva.

El segundo participante mostró modificaciones en las once respuestas, de las cuales siete fueron cambios flexibles y tres radicales. Si bien no se observan tantas transforma-

ciones profundas como en otros casos, sí se evidencian ajustes importantes en su forma de comprender los conceptos clave.

Respecto al DUA, el participante, en un inicio, se refería a él de manera ambigua, como una estrategia para diversificar actividades. Posteriormente, su respuesta se vuelve más precisa, pues ahora incluye elementos como los principios del DUA y su enfoque preventivo para la eliminación de barreras desde el diseño. Este cambio se clasificó como flexible, ya que muestra una profundización de una idea parcialmente correcta. Aunque el participante no alcanza el mismo nivel de transformación que otros, su evolución es significativa y evidencia un proceso activo de reorganización conceptual.

El tercer participante presentó cambios en las diez respuestas, con una distribución equilibrada entre transformaciones radicales (5) y flexibles (5). En general, su proceso refleja una transición de ideas vagamente articuladas a conceptos más técnicos, relacionados con los marcos normativos y las propuestas internacionales sobre inclusión educativa.

Un ejemplo claro se observa en la pregunta sobre barreras para el aprendizaje. Inicialmente, el participante entiende estas barreras como dificultades que los estudiantes tienen para aprender, sin identificar su origen en el entorno escolar. En este sentido, afirma: “Las barreras para el aprendizaje son los problemas o dificultades que tienen algunos alumnos para entender los temas, por ejemplo, cuando no pueden concentrarse o tienen discapacidad” (Participante 3, 2024).

Después de la intervención, el participante reformula su respuesta y señala que las barreras están en el contexto educativo, lo que muestra que reconoce la necesidad de transformar dicho contexto: “Las barreras para el aprendizaje y la participación no están en los estudiantes, sino en el entorno educativo” (Participante 3, 2024).

Estas barreras se relacionan con factores actitudinales, pedagógicos, organizativos y estructurales que impiden la plena inclusión. “Es necesario identificar y eliminar estas barreras para que se garantice el aprendizaje de todos” (Participante 3, 2024). Esta nueva perspectiva representa un cambio radical en su concepción.

De forma similar, al principio define la educación inclusiva como el derecho de todos los estudiantes a estar en la escuela. En la fase postactiva, amplía su definición al incorporar elementos como la participación, el aprendizaje y la eliminación de barreras. Aunque parte de una noción correcta, la profundización en el concepto y la articulación con marcos

legales convierten este cambio en una transformación flexible. En conjunto, las respuestas del participante 3 reflejan un proceso sólido de apropiación conceptual, caracterizado por un lenguaje técnico y una visión más crítica e inclusiva del quehacer docente.

El cuarto participante mostró transformaciones conceptuales significativas, con siete cambios radicales y tres cambios flexibles, lo cual demuestra una evolución en la apropiación de los conceptos clave abordados durante la intervención. En su concepción inicial sobre educación inclusiva, se limitaba a relacionarla con el acceso físico a la escuela. Posteriormente, la redefinió como un proceso continuo orientado a garantizar la participación activa y el aprendizaje de todos, mediante la eliminación de barreras. Este cambio es radical y se alinea con los principios propuestos por la UNESCO (2025) y con el marco legal nacional.

En la pregunta sobre el DUA, su respuesta preactiva fue vaga, pues mencionaba el término sin aportar mayores detalles. Luego de la intervención, el participante logró una definición técnica, en la que explicó sus principios, la vinculación con las redes neuronales (afectiva, del reconocimiento y estratégica) y su objetivo como herramienta para eliminar barreras desde el diseño pedagógico.

En algunos casos, los cambios fueron flexibles. Por ejemplo, en la descripción de ajustes razonables, partía de una idea general, aunque imprecisa. Posteriormente, incorporó elementos normativos y pedagógicos que enriquecieron su respuesta, reconociendo el carácter obligatorio y adaptativo de estas medidas sin modificar los objetivos de aprendizaje. Este participante se destaca por el uso preciso de un lenguaje técnico y por su capacidad para vincular los marcos teóricos con la práctica docente, mostrando así una transformación conceptual sólida.

Por consiguiente, el quinto participante también presentó un avance notable, con siete respuestas que evidencian cambios conceptuales radicales y tres cambios flexibles. En la pregunta cuatro, por ejemplo, su concepción inicial sobre la educación inclusiva se limitaba a aspectos relacionados con el acceso, sin contemplar la participación ni el aprendizaje. Luego de la intervención, redefinió el concepto como un proceso continuo que busca eliminar barreras y garantizar tanto la participación como el aprendizaje efectivo de todo el estudiantado.

En la pregunta siete, su definición inicial del DUA era vaga, ya que se refería a él simplemente como *una estrategia*, sin aportar detalles sobre su estructura o propósito.

Tras la intervención, el participante logra ofrecer una definición técnica del DUA, en la que menciona sus principios, las redes neuronales que lo sustentan y su finalidad como marco de diseño inclusivo.

En otros casos, como en la pregunta diez, se aprecia un cambio flexible. El participante parte de una base ya existente, pero amplía sus ideas al incluir herramientas concretas como rúbricas, aprendizaje personalizado y múltiples formas de presentación de la información. De este modo, demuestra que ha empezado a vincular los principios del DUA con estrategias pedagógicas aplicables a su práctica docente. En términos generales, el quinto participante muestra una evolución significativa, tanto en su lenguaje como en la profundidad de sus ideas, apropiándose de los marcos teóricos abordados en la intervención y articulándolos con su quehacer educativo.

RESUMEN COMPARATIVO DE LOS CINCO PARTICIPANTES

Del análisis se desprende que todos los participantes mostraron transformaciones conceptuales tras la intervención. En la mayoría de los casos, no se registraron respuestas idénticas entre los momentos preactivo y postactivo, lo que indica que el proceso formativo generó reflexión y modificación en sus conocimientos previos (Tabla 1).

Tabla 1

Comparativo general de cambios conceptuales por participante

Participante	Idéntico	Radical	Flexible	Total definiciones modificadas
1	0	4	6	10
2	0	3	7	10
3	0	5	5	10
4	0	7	3	10
5	0	7	3	10

Los participantes 4 y 5 destacan por presentar el mayor número de cambios radicales, lo que sugiere una apropiación más profunda de los nuevos marcos conceptuales. Por su parte, los participantes 1, 2 y 3 exhibieron sobre todo cambios flexibles, es decir, enriquecimiento o reestructuración parcial de sus ideas iniciales. En todos los casos, el total de definiciones modificadas es elevado, lo que confirma el impacto positivo de la intervención formativa.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los hallazgos evidencian un cambio conceptual visible en los cinco participantes tras su aportación en la intervención formativa. Todos presentaron modificaciones en sus respuestas en términos de profundidad conceptual y en el uso de un lenguaje más técnico y alineado con los marcos normativos de la educación inclusiva.

Este fenómeno concuerda con lo planteado por Zatarain, Pereira y Jacobo (2024), quienes señalan que los programas de formación docente diseñados intencionalmente y sustentados en la reflexión, el diálogo y la colaboración tienen el potencial de transformar el pensamiento profesional.

En este caso, los cambios se clasificaron en flexibles y radicales, siguiendo las categorías de análisis conceptual. Los participantes 4 y 5 destacan por presentar el mayor número de transformaciones radicales (siete cada uno), lo cual sugiere una apropiación más profunda de los marcos conceptuales abordados. Por su parte, los participantes 1, 2 y 3 mostraron una tendencia mayor hacia los cambios flexibles, es decir, una ampliación o reorganización parcial de ideas preexistentes. Esto implica una progresión hacia la comprensión más compleja, lo cual coincide con lo que Martínez-Sarmiento (2023) que describe como un proceso de reflexión y renovación gradual en torno al paradigma inclusivo.

Un hallazgo relevante es la transformación radical en la concepción de la educación inclusiva. En las respuestas preactivas, los participantes asociaban este concepto únicamente con el acceso físico a la escuela. Tras la intervención, las respuestas incorporan aspectos como la participación, el aprendizaje efectivo y la eliminación de barreras actitudinales y pedagógicas. Esta evolución demuestra un cambio en la definición y en la comprensión de las implicaciones pedagógicas del quehacer docente, lo cual refuerza la tesis de que la educabilidad del pensamiento docente es necesaria ante los desafíos contemporáneos.

También se observaron avances sustanciales en la comprensión de conceptos como ajustes razonables y de DUA. En ambos casos, las respuestas iniciales eran vagas o poco articuladas, mientras que, al finalizar la intervención, se identifican elementos técnicos, normativos y metodológicos que evidencian una apropiación más precisa. Tal como lo plantea el estudio de Cavalheiro Crittelli et al. (2024), donde acciones formativas breves pueden tener un efecto tangible en la práctica docente, cuando logran conectar la teoría con la aplicación pedagógica.

En este sentido, la mejora en las definiciones sobre el DUA (al incluir sus principios, su base neurocientífica y su función preventiva) refleja una integración teórica que va más allá de la repetición memorística y se orienta hacia la transformación de la práctica educativa.

Otro aspecto destacable es que no se registraron respuestas idénticas entre los momentos preactivo y postactivo, lo que indica que la intervención tuvo un impacto formativo en todos los casos. Esta ausencia de respuestas inalteradas también puede interpretarse como una señal del compromiso reflexivo de los participantes con su propio proceso de aprendizaje, aspecto clave en los programas de formación docente.

Además, se observó que los nuevos conceptos fueron comprendidos, interiorizados y articulados en un lenguaje más técnico y especializado. Esto concuerda con los planteamientos de la teoría del cambio conceptual de Posner et al. (1982), según la cual un nuevo conocimiento se adopta cuando resulta inteligible, plausible y útil para resolver problemas reales. En este sentido, los docentes reformularon sus ideas y visualizaron cómo aplicar estos conceptos en su práctica pedagógica cotidiana.

Finalmente, al analizar los datos desde una perspectiva comparativa, es posible sostener que los participantes mostraron trayectorias diversas en la profundidad de sus cambios. Estas diferencias podrían explicarse por factores como el *bagaje previo*, la disposición al cambio o el nivel de experiencia profesional, variables que han sido ampliamente reconocidas en la literatura como influyentes en el proceso de transformación del pensamiento docente (Martínez-Sarmiento, 2023; Zatarain et al., 2024).

Este patrón de resultados sugiere que la intervención formativa generó procesos activos de reestructuración cognitiva. La información fue transformada en la manera en que los docentes comprenden su papel frente a la inclusión. Dichos resultados confirman la efectividad de la intervención formativa aplicada y, a su vez, respaldan la necesidad de diseñar propuestas de formación continua que propicien procesos reflexivos genuinos y articulen marcos teóricos con la práctica educativa para avanzar hacia una práctica más inclusiva.

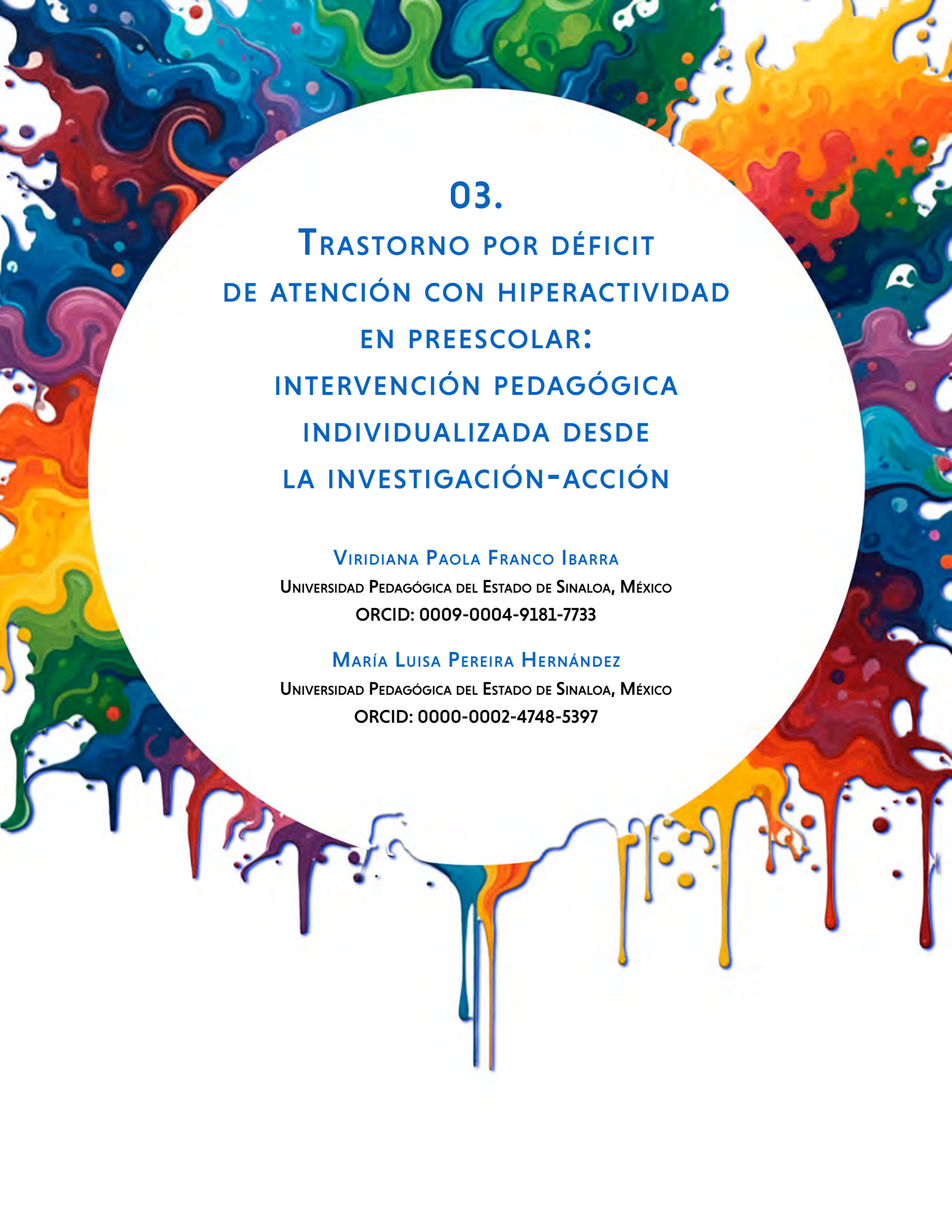
Por tanto se concluye que la intervención formativa centrada en el análisis y aplicación de las BAP, los AR y el DUA provocó un cambio conceptual significativo en los docentes, manifestado en dos formas principales: la reorganización del conocimiento previo, propia de los cambios flexibles, y la transformación profunda y estructural de concepciones, propia de los cambios radicales.

Estos resultados confirman el valor de las intervenciones formativas cuidadosamente diseñadas para promover la reflexión, el análisis y el diálogo entre pares. En contextos de educación inclusiva, donde los marcos normativos y éticos demandan transformaciones profundas en la enseñanza, este tipo de procesos formativos se vuelven pertinentes e imprescindibles.

REFERENCIAS

- Booth, T., y Ainscow (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO y CSIE New Redland. <https://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/alumnos/educaci%C3%B3n%20especial/1-138159spao.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2024). *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*. Diario oficial de la federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFPED.pdf>
- Cavalheiro Crittelli, B., Guridi, V. M., Rodrigues Chaves Dominguez, C. y Pires de Carmargo, E. . (2024). Saberes docentes y educación inclusiva en la confección de recursos didácticos de ciencias. *Enseñanza de las ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*, 42(1), 85–103. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.5957>
- CNDH, (2020). *La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo en México*. Comisión Nacional de Derechos Humanos. <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-05/Discapacidad-Protocolo-Facultativo%5B1%5D.pdf>
- de la Orden, A. (2025). La perspectiva experimental en pedagogía. *Revista Española de Pedagogía*, 39(153). <https://revistas.unir.net/index.php/rep/article/view/3221>
- Gobierno de México. (2025). *Estadística educativa*. Secretaría de Educación Pública. https://siged.sep.gob.mx/SIGED/estadistica_educativa.html
- Gómez, M., y Pozo, J. (2009). *Aprender y enseñar ciencia: del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Morata
- Jacobo, H. M. (2012). Aprendizaje autorregulado en contextos virtuales. En A. Mojar-din-Heraldez y J. Varela (Eds.), *Estudios sobre la pertinencia de distintos modos instruccionales* (pp. 89-108). Segunda Generación Ediciones.
- Martinez-Sarmiento, M. A. (2023). Percepción docente sobre la educación inclusiva. *CIENCIAMATRÍA, Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 9(17), 133-144. <https://doi.org/10.35381/cm.v9i17.1129>
- MEJOREDU. (2022). *Discapacidad y derecho a la educación en México*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.

- Posner, G. J., Kenneth A., Strike, Hewson, P. W., William A. & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66(2), 211-227. <https://doi.org/10.1002/sce.3730660207>
- Raynaudo, G. M., y Peralta, O. (2017). Cambio conceptual: una mirada desde las teorías de Piaget y Vygotsky. *Liberabit*, 23(1), 110-122. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.10>
- SEP. (2019a). Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Secretaría de Educación Pública. <https://cdnsnte1.s3.us-west-1.amazonaws.com/wp-content/uploads/2020/04/11073434/ENEI.pdf>
- SEP. (2019b). Ley General de Educación, Diario oficial de la federación. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_30sep19.pdf
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- UNESCO. (2025). *La inclusión en la educación*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://www.unesco.org/es/education/inclusion>
- Zatarain, V., Pereira, M. L., y Jacobo, H. (2024). Aproximación al cambio conceptual en el conocimiento profesional docente: resultados de un programa de intervención. *REDIE, Praxis investigativa*, 16 (31), 188-201. <http://praxisinvestigativa.mx/assets/praxisinv31.pdf>



03.
**TRASTORNO POR DÉFICIT
DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD
EN PREESCOLAR:
INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA
INDIVIDUALIZADA DESDE
LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN**

VIRIDIANA PAOLA FRANCO IBARRA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA, MÉXICO

ORCID: 0009-0004-9181-7733

MARÍA LUISA PEREIRA HERNÁNDEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA, MÉXICO

ORCID: 0000-0002-4748-5397

TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD EN PREESCOLAR: INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA INDIVIDUALIZADA DESDE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

INTRODUCCIÓN

El trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) es un trastorno neuroconductual frecuente en la infancia, con prevalencia mundial. Desde el punto de vista del *National Center for Health Statistics* (NCHS), el TDAH se caracteriza por un patrón persistente de inatención, hiperactividad e impulsividad que afecta de manera significativa la funcionalidad en diversos contextos (Reuben & Elgaddal, 2024). Es el síndrome neuroconductual más común en la niñez y puede continuar a través de la adolescencia y la edad adulta. Los síntomas incluyen: dificultad para mantener la atención, hiperactividad y dificultad para controlar la conducta (Molina-Torres et al., 2022).

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), el 8.8% de la población mundial padece TDAH, cifra congruente con recientes meta-análisis (Salari et al., 2023). Según los centros para el control y la prevención de enfermedades en Estados Unidos, el 11.3% de los infantes de entre 5 y 17 años han sido diagnosticados con TDAH (Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2024). En México, por su parte, las cifras oficiales indican que el 5–6% de los infantes entre 6 y 16 años tienen TDAH, siendo aproximadamente 1.6 millones de niños. Dada la alta prevalencia de este trastorno, se considera un problema de salud pública infantil (Reuben & Elgaddal, 2024).

Durante el preescolar, los infantes con TDAH suelen mostrar dificultades para cumplir instrucciones, permanecer atentos y controlar sus impulsos, lo que obstaculiza la adquisición de habilidades básicas, como resolver problemas de comunicación e interacción social. Ante esto, la detección del TDAH en la etapa preescolar (entre los 3 y 5 años) permite intervenir de manera precoz, reducir sus síntomas y modificar el curso del trastorno. De acuerdo con Palacios et al. (2009), identificar de manera temprana el TDAH en los primeros años de vida del niño posibilita la intervención precoz del trastorno, reduce los síntomas y modifica el curso a largo plazo y su pronóstico.

Por lo anterior, se trabajó un caso clínico que ilustra la problemática descrita: un niño mexicano de cuatro años once meses (tercer año de preescolar) diagnosticado con TDAH, quien presenta inatención marcada e hiperactividad. En consecuencia, muestra un rezago notable en habilidades académicas esenciales: no domina el abecedario, no escribe su nombre si no copia y tiene dificultades con el conteo. En el plano socioemocional, el alumno presenta problemas para seguir reglas, compartir materiales y esperar turnos (síntomas típicos del TDAH). A partir de esto, surgió la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las características de intervención para un infante de preescolar con TDAH?

Chávez Méndez y Carbajal-Valenzuela (2024) documentaron la aplicación de la terapia de interacción maestro-niño (TIMN) junto con otras estrategias, como la interacción dirigida por el niño (IDN) y la interacción dirigida por la maestra (IDM). El caso fue un niño de cuatro años 11 meses con diagnóstico de TDAH y Trastorno del Lenguaje Expresivo. Durante la intervención, se aplicaron herramientas estandarizadas como el inventario de conducta para maestros Sutter-Eyberg, el inventario de comportamiento infantil de Eyberg (ICIE) y la escala de valoración de Conners. Tras un proceso de entrenamiento estructurado para la docente, los resultados indicaron una disminución de los síntomas clínicos del TDAH y una mejora significativa en las habilidades de interacción entre la maestra y el alumno.

Crisol Moya y Campos Soto (2019) documentaron el caso nombrado *Antonio*, correspondiente a un niño matriculado en el tercer curso del segundo ciclo de educación infantil, con señales de inquietud, impulsividad y dificultades para regular el sueño, la alimentación y el lenguaje, quien comenzó a hablar hasta los 18 meses. El tratamiento consistió en ejercicios de rehabilitación cognitiva orientados a fortalecer las funciones ejecutivas del menor. Aunque se observaron algunas mejoras, los resultados generales fueron bajos (Crisol Moya y Campos Soto, 2019).

Carrasquilla Mercado y Pinzón Penagos (2020) describen una intervención psicológica realizada a un niño de cuatro años en etapa preescolar, quien fue atendido por presentar conductas relacionadas con el TDAH. La terapia se orientó al uso del juego como herramienta fundamental para favorecer el desarrollo de la atención voluntaria, el seguimiento de normas y la interacción social; también se aplicó la estrategia de economía de fichas para reforzar comportamientos positivos, como la responsabilidad y el compromiso en las sesiones.

Los tres estudios de caso coinciden en la importancia de una intervención temprana y multidisciplinaria para atender el TDAH en edad preescolar. El caso de Chávez Méndez y

Carbajal-Valenzuela (2024) destaca la efectividad de estrategias centradas en la interacción educativa (TIMN, IDN, IDM). Crisol Moya y Campos Soto (2019), por su parte, enfocan la intervención en la rehabilitación cognitiva y ponen en evidencia la necesidad del diagnóstico oportuno, así como la colaboración docente para activar redes de apoyo educativo. Finalmente, el caso de Carrasquilla Mercado y Pinzón Penagos (2020) resalta el uso del juego como técnica terapéutica efectiva, y adapta la intervención al perfil cognitivo del menor.

CONCEPTUALIZACIÓN DEL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD EN LA INFANCIA

El TDAH es un trastorno del neurodesarrollo. Su origen es multifactorial; se manifiesta por un patrón persistente de hiperactividad, inatención e impulsividad, con niveles desadaptativos, lo anterior en comparación con el desarrollo esperado del infante (American Psychiatric Association [APA], 2013). En cuanto a los contextos escolares, el trastorno puede llegar a afectar el rendimiento académico, la interacción social y la regulación emocional (Molina-Torres et al., 2022).

El TDAH, a nivel clínico, no se presenta de forma aislada; es común su comorbilidad con dificultades de aprendizaje, ansiedad, trastornos del lenguaje, trastornos de conducta e incluso altas capacidades cognitivas, lo que dificulta su detección a temprana edad (Carrasquilla Mercado y Pinzón Penagos, 2020). Dado lo anterior, es necesario realizar evaluaciones multidisciplinarias basadas en herramientas diagnósticas validadas y en información del entorno social.

DETECCIÓN TEMPRANA DEL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD

La edad preescolar es una etapa estratégica en la identificación temprana del TDAH y la modificación del curso del trastorno; se ha demostrado que la intervención oportuna permite reducir la intensidad de los síntomas, mejorar el pronóstico a largo plazo y mitigar los efectos en la autoestima (Palacio et al., 2009). Los desafíos que surgen en la detección en edades tempranas son las propias conductas del TDAH, como la impulsividad, el movimiento constante y la dificultad para mantener la atención, ya que dichos comportamientos corresponden a patrones normativos de niños entre tres y cinco años (Chávez Méndez y Carbajal-Valenzuela, 2024; Crisol Moya y Campos Soto, 2019).

ENFOQUES PEDAGÓGICOS DEL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD

Las intervenciones en el aula han sido en su mayoría de carácter estructurado, personalizado y lúdico; la eficacia de la TIMN y de las IDN y el IDM deben centrarse en la reducción de comportamientos disruptivos y el fortalecimiento de la relación educativa (Chávez Méndez y Carbajal-Valenzuela, 2024).

El entrenamiento mediante tareas de planificación, memoria y autorregulación emocional mejora el rendimiento académico; estas tareas deben ir acompañadas de adaptaciones curriculares que reduzcan la sobrecarga cognitiva y aumenten el nivel de respuesta del infante (Crisol Moya Campos Soto, 2019).

De igual manera, el juego ha demostrado ser una herramienta terapéutica y educativa en la etapa preescolar, pues favorece la motivación por el aprendizaje, la atención y la inhibición de conductas impulsivas (Carrasquilla Mercado y Pinzón Penagos, 2020). El refuerzo positivo inmediato y el modelamiento gradual, de igual manera, constituyen técnicas validadas para sostener la participación y reducir la frustración en infantes diagnosticados con TDAH.

MÉTODO

La presente intervención educativa se enmarcó en un enfoque cualitativo y usó como método principal la investigación-acción, por tratarse de una propuesta sistemática de mejora dentro del aula que permitió a la docente actuar, observar, reflexionar y reajustar sus prácticas pedagógicas en función de las necesidades específicas de un alumnado con diagnóstico de TDAH (Latorre, 2005).

El diseño metodológico se basó en un estudio de caso único, centrado en un alumno que cursaba el tercer año de preescolar y presentaba múltiples dificultades de atención, lenguaje, motricidad y autorregulación. Se emplearon técnicas de observación directa no participante para identificar patrones conductuales, niveles de atención, participación en clase y desempeño académico (Yin, 2018).

Asimismo, se utilizó la entrevista estructurada al padre de familia, con el fin de obtener información sobre el desarrollo temprano del niño, antecedentes médicos, entorno familiar y trayectoria escolar. La técnica cualitativa permitió triangular los datos obtenidos con los informes clínicos y los registros escolares previos; además, se recurrió al análisis documental de productos del alumno y constancias de atención de especialistas (neurología, lenguaje,

psicología), lo que permitió sustentar el diagnóstico multidisciplinario del menor (Carrasquilla Mercado y Pinzón Penagos, 2020).

Se aplicó un protocolo de detección de TDAH como instrumento cuantitativo complementario, el cual fue contestado por la docente titular. El protocolo ayudó a precisar la frecuencia y severidad de los síntomas reportados, y así facilitó el diseño de la intervención pedagógica.

En cuanto a las estrategias metodológicas, estas fueron individualizadas, activas y lúdicas, y se enfocaron en tres objetivos específicos: el reconocimiento de las letras del nombre, la diferenciación entre mayúsculas y minúsculas, y el desarrollo de la conciencia fonémica y la motricidad fina. Las técnicas incluyeron el juego educativo, la asociación fonema-grafema, las praxias bucolinguofaciales, ejercicios de soplo, segmentación de tareas, uso de ayudas visuales, refuerzo positivo y adaptaciones curriculares tanto no significativas como significativas (Chávez Méndez y Carbajal-Valenzuela, 2024; Crisol Moya y Campos Soto, 2019).

PROCEDIMIENTO DE LA APLICACIÓN

Durante una primera fase, la docente titular del grupo identificó en un alumno conductas recurrentes como inatención, impulsividad, dificultad para seguir instrucciones, frustración frecuente, aislamiento social, bajo rendimiento académico, y escasa regulación emocional. Posteriormente, se realizaron observaciones sistemáticas dentro del aula y se aplicó un protocolo de detección para TDAH, el cual arrojó resultados en las categorías de *Frecuente* y *Siempre*, complementándose la información mediante una entrevista estructurada al padre de familia, así como el análisis de documentos clínicos y terapéuticos otorgados por especialistas (neurología, lenguaje y psicología), así se confirmó un diagnóstico multidisciplinario.

En la segunda fase, se elaboró una planeación estratégica con base en los hallazgos, cuyo objetivo general fue proporcionar apoyo al alumno para que lograra escribir su nombre. El objetivo se desglosó en tres metas específicas: 1) reconocer las letras que conforman su nombre, 2) identificar la diferencia entre mayúsculas y minúsculas, y 3) desarrollar conciencia fonémica y motricidad fina. Los objetivos fueron acompañados de estrategias didácticas específicas, recursos materiales y tiempos determinados, ajustados a las necesidades del alumno; de igual manera, se contemplaron adaptaciones curriculares no significativas tales

como la corrección del trazo y la direccionalidad de letras y adaptaciones de acceso como el uso de apoyos visuales y segmentación de tareas.

En la tercera fase se llevaron a cabo las sesiones de trabajo individualizado enfocadas en actividades lúdicas y multisensoriales como el armado del *gusano del nombre*, ejercicios con el alfabeto, juegos de praxias bucolinguofaciales y el uso de videos educativos. Además, se aplicaron técnicas de refuerzo positivo, segmentación de instrucciones y apoyo de recursos visuales.

La última fase fue la de evaluación, donde se realizaron tres seguimientos; se registraron productos del infante, observaciones de comportamiento y análisis de desempeño. La atención educativa al alumno, diagnosticado con TDAH y otras condiciones asociadas, exigió el diseño de una intervención pedagógica cuidadosamente planificada y adaptada a sus necesidades particulares.

Desde el enfoque de la educación inclusiva y apoyada en los principios de la investigación-acción, la docente-investigadora estructuró un proceso de intervención que conjugó tanto la planeación estratégica como la aplicación de adaptaciones curriculares flexibles, todo ello con el fin de favorecer el aprendizaje y la participación activa del alumno en el contexto del aula regular.

El punto de partida fue la definición de un objetivo general concreto: proporcionar apoyo educativo individualizado para que el alumno lograra escribir su nombre propio de forma progresiva y autónoma. Este objetivo respondió a las observaciones iniciales, que mostraban un marcado rezago en habilidades prelectoras y motrices finas, junto con escasa tolerancia a la frustración, impulsividad y baja autorregulación emocional. A partir de este objetivo general, se formularon tres metas específicas: 1) que el alumno reconociera visualmente las letras de su nombre, 2) que diferenciara mayúsculas y minúsculas asociadas a esas letras, y 3) que desarrollara conciencia fonémica y coordinación visomotora mediante actividades lúdicas.

La intervención se implementó entre el 7 de abril y el 2 de mayo de 2025, en sesiones individuales de 25 a 40 minutos, tres veces por semana, fuera del horario habitual de trabajo grupal. La docente organizó las sesiones siguiendo una lógica de creciente complejidad, partiendo de actividades de reconocimiento visual y oral, hasta llegar a ejercicios gráficos con mayor exigencia cognitiva y motriz. Para ello, se diseñaron estrategias didácticas cen-

tradas en el juego, el uso de materiales visuales atractivos, la segmentación de tareas, la estimulación multisensorial y la aplicación sistemática del refuerzo positivo.

Entre las estrategias implementadas destacaron el uso del *gusano del nombre* (actividad manipulativa que permitía al alumno ordenar letras en círculos de colores unidos como segmentos del cuerpo del insecto), juegos de asociación fonema-imagen, ejercicios con letras móviles, y actividades de praxias bucolinguofaciales para fortalecer la articulación y la motricidad orofacial. Además, se incorporaron canciones del abecedario, tarjetas visuales codificadas por color, ejercicios de soplo, plastilina y materiales con texturas para reforzar la memoria visual y la coordinación motriz.

La planeación contempló, además, adaptaciones curriculares no significativas y adaptaciones de acceso al currículo, elementos indispensables para responder al perfil del alumno sin modificar los aprendizajes esperados del programa de educación preescolar. Entre las adaptaciones no significativas destacan la fragmentación de instrucciones, la ampliación de los tiempos de trabajo, el uso constante de apoyos visuales, la repetición guiada y la aplicación de consignas claras y concretas. Las adaptaciones implementadas facilitaron la comprensión de las actividades y redujeron la frustración al permitir un acceso más asequible a las tareas.

En cuanto a las adaptaciones de acceso, se hicieron ajustes en el entorno y la disposición del aula: el alumno fue ubicado estratégicamente cerca de la docente, en un espacio libre de estímulos distractores y con delimitaciones visuales que marcaban su zona de trabajo. Se ofrecieron materiales manipulativos personalizados, recursos auditivos, pictogramas y fichas de seguimiento individual. Además, se incorporaron pausas activas entre actividades, considerando el nivel de energía del alumno y su necesidad de movimiento.

Las medidas favorecieron tanto el desarrollo de la atención sostenida como la contención emocional. A lo largo de la intervención, se observó un incremento en la disposición del alumno para participar, así como avances en el reconocimiento de letras y en la organización secuencial del nombre. Aunque no logró escribirlo de manera autónoma sin modelo visual, sí fue capaz de reproducirlo con apoyo y con un mayor control en el trazo. A nivel socioemocional, se identificó una mejora en la capacidad del alumno para tolerar la espera, solicitar ayuda, seguir instrucciones y recibir correcciones sin desbordarse emocionalmente.

La planeación estratégica y las adaptaciones curriculares permitieron responder a las necesidades específicas del alumno, y generaron un contexto más comprensivo e inclusivo para todo el grupo, al promover la empatía, el respeto por la diferencia y la flexibilidad pedagógica. En suma, esta experiencia evidencia que cuando el currículo se adapta a las personas y *no las personas al currículo*, es posible avanzar en el desarrollo integral de los estudiantes con TDAH, lo que les permite construir aprendizajes significativos a partir de sus propios ritmos, estilos y potencialidades.

RESULTADOS

A continuación, se presentan las secciones correspondientes a la metodología, procedimiento, resultados y análisis de la intervención realizada con un infante de tercer grado de preescolar con diagnóstico de TDAH, acompañado de otras condiciones del desarrollo. Se detallan el marco metodológico adoptado, las etapas del trabajo, los avances observados y las reflexiones derivadas del proceso de intervención educativa.

Desde el punto de vista académico, uno de los logros fue el reconocimiento de las letras que conforman su nombre, algo que al inicio no podía hacer ni con apoyo visual. Durante las primeras sesiones, al presentarle tarjetas con letras, mostraba indiferencia o frustración. Sin embargo, cuando se utilizaron recursos lúdicos como el *gusano del nombre* (una actividad en la que armaba su nombre con círculos de colores que simulaban los segmentos del gusano), comenzó a identificar las letras en orden.

También fue capaz de distinguir entre mayúsculas y minúsculas mediante ejercicios de asociación con imágenes (por ejemplo, “A de avión” y “a de abeja”), lo que mejoró su conciencia fonológica. Aunque no pudo escribir su nombre sin copiarlo, fue capaz de reproducirlo con apoyo visual y mostró avances importantes en la direccionalidad del trazo.

En el ámbito socioemocional, se observaron cambios en la forma de relacionarse con la docente y sus pares. En las primeras sesiones, solía interrumpir actividades con llanto o se negaba a participar, con manifestación de baja tolerancia a la frustración. Con rutinas estructuradas y el uso de reforzamiento positivo (por ejemplo, el elogio verbal inmediato y la entrega de estrellas como reconocimiento), empezó a anticipar positivamente la sesión y a solicitar participar con mayor frecuencia en las actividades.

Poco a poco aceptó corregir sus errores sin molestarse, e incluso pidió ayuda con frases como: “¿me enseñas otra vez?.” Además, mejoró su disposición para integrarse a actividades grupales cortas, como juegos de memoria, lo cual al inicio resultaba impensable debido a su aislamiento voluntario.

En relación con las habilidades motrices finas, la intervención incluyó ejercicios de coordinación visomotora y estimulación bucolinguofacial. Al principio, sujetaba el lápiz con fuerza excesiva y se cansaba rápidamente. Gracias a ejercicios como seguir líneas punteadas con crayones gruesos, moldear plastilina para formar letras y usar pinzas para clasificar objetos pequeños, logró mejorar gradualmente su control manual. Además, se incluyeron ejercicios de soplo con popotes y burbujas, lo que contribuyó al fortalecimiento de los músculos faciales implicados en el lenguaje y en la precisión del trazo. A pesar de estas mejoras, aún presenta dificultad para mantener un trazo uniforme sin guías visuales.

Respecto a la atención y concentración, se observó una evolución significativa. Inicialmente, el alumno solo podía mantenerse en una actividad durante tres a cinco minutos y *perdía el foco* ante cualquier estímulo externo. Mediante el uso de materiales atractivos y técnicas como fragmentar instrucciones en pasos cortos e incorporar pausas activas entre tareas, fue posible extender su tiempo de atención sostenida hasta los 20 minutos en actividades uno a uno.

Un ejemplo fue su participación continua en un juego de asociación de letras y sonidos, durante más de 15 minutos, sin necesidad de redirección constante. No obstante, en contextos grupales aún requiere apoyo directo para mantener la concentración. Aunque no se alcanzó el objetivo general en su totalidad, se identificaron avances en habilidades prelectoras, regulación emocional y motivación por el aprendizaje. Finalmente, se reconoció la necesidad de mantener la intervención con ajustes continuos y fortalecer la coordinación con los especialistas externos y la familia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de la intervención presentan coincidencias, así como algunos matices particulares, respecto a los hallazgos reportados en investigaciones previas que abordan casos similares de TDAH en edad preescolar. En todos los estudios revisados se reconoce que el TDAH afecta la atención, la conducta e interfiere significativamente en el desarrollo

académico, emocional y social de los niños, lo que justifica la necesidad de intervenciones pedagógicas personalizadas, tempranas y sostenidas.

El estudio de Chávez Méndez y Carbajal-Valenzuela (2024) guarda estrecha relación con la intervención aquí descrita, especialmente en lo referente a la mejora de las habilidades de interacción y el vínculo entre docente y alumno. En su trabajo, la implementación de la TIMN, complementada con sesiones de IDN y la IDM, resultó en una reducción significativa de los síntomas de inatención, hiperactividad y conducta disruptiva, así como en un incremento de las habilidades docentes para gestionar conductas y fortalecer un ambiente emocionalmente seguro.

Respecto a los hallazgos de Crisol Moya y Campos Soto (2019), relacionados con la rehabilitación de las funciones ejecutivas de un infante con TDAH, reflejan similitudes en cuanto a la identificación de dificultades en atención sostenida, organización y planificación, así como en la necesidad de llevar a cabo actividades que favorezcan el desarrollo de estas habilidades cognitivas.

En dicho estudio, a pesar de una intervención prolongada, los avances fueron parciales, lo que llevó a derivar al menor a atención clínica especializada. En la intervención aquí presentada se aplicaron estrategias similares, como la fragmentación de tareas, el uso de pictogramas, actividades de praxias y la segmentación de instrucciones para fortalecer la atención sostenida y las habilidades motoras finas.

Como ocurrió con Moya en el estudio de Crisol y Campos Soto (2019), los avances observados fueron positivos, especialmente en la disposición del infante a participar en actividades que antes evitaba, en la mejora de su trazo y en la consolidación del reconocimiento del nombre. Sin embargo, también se reconoce que, al igual que en el estudio citado, no se logró alcanzar una autonomía plena en tareas académicas como la escritura del nombre, lo cual refuerza la importancia de mantener la intervención de forma continua y complementarla con otros apoyos terapéuticos.

De igual manera, el caso documentado por Carrasquilla Mercado y Pinzón Penagos (2020) coincide con el abordaje utilizado, sobre todo en cuanto al valor del juego como herramienta terapéutica y educativa para captar la atención, establecer normas y promover la participación. En dicho estudio, el niño de cuatro años presentaba conductas hiperactivas,

impulsividad, escasa tolerancia a la frustración y dificultades emocionales, a pesar de contar con un coeficiente intelectual alto.

Por último, una constante de las tres investigaciones revisadas y del presente caso es la necesidad de una intervención multidisciplinaria. Tanto Chávez Méndez y Carbajal-Valenzuela (2024), como Crisol Moya Campos Soto (2019) y Carrasquilla Mercado y Pinzón Penagos (2020), subrayan que los mejores resultados se logran cuando la escuela, la familia y los profesionales de la salud actúan de manera coordinada.

En el caso de esta investigación, el seguimiento con especialistas, la información clínica aportada por los padres y la colaboración de la docente para adaptar el entorno educativo fueron factores decisivos para explicar los progresos obtenidos. No obstante, como señalan los autores citados, las intervenciones deben mantenerse en el tiempo, ajustarse de manera periódica y estar acompañadas por un sistema educativo flexible que comprenda que el sistema debe adaptarse a las necesidades del niño.

REFERENCIAS

- APA. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5ª ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Carrasquilla Mercado, J. P. y Pinzón Penagos, Y. C. (2020). *Estudio de caso: Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en la primera infancia*. Universidad Politécnico Gran Colombiano. <https://alejandria.poligran.edu.co/handle/10823/1679>
- CDC. (2024). *El TDAH en el salón de clases: Cómo ayudar a los niños a tener éxito en la escuela*. Página web oficial de los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades. <https://www.cdc.gov/adhd/es/treatment/el-tdah-en-el-salon-de-clases-como-ayudar-a-los-ninos-a-tener-exito-en-la-escuela.html>
- Chávez Méndez, A. D. y Carbajal-Valenzuela, C. C. (2024). Intervención en el TDAH dentro del aula: Un estudio de caso. *Revista arbitrada del centro de investigación y estudios gerenciales*, (69), 98-106. <https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2024/08/Ed.6998-106-Chavez-y-Carbajal.pdf>
- Crisol Moya, E. y Campos Soto, M. N. (2019). Rehabilitación de las funciones ejecutivas en niños de 6 años con TDAH. Un estudio de caso. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 285-306. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9155>
- Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos, Institutos Nacionales de la Salud. (INS) (2012). *Trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH)* (Publicación de NIH núm. SP 12-3572). https://www.ocecd.org/Downloads/adhd_booklet_spanish_cl5082.pdf

- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar y la práctica educativa*. Grao.
- Miranda, A. (Coord.). (2011). *Manual práctico de TDAH*. Editorial Síntesis.
- Molina-Torres, J., Orgiléz, M., y Servera, M. (2022). El TDAH en la etapa preescolar: Una revisión narrativa. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 9(3), 6. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2022.09.3.5>
- Palacio, J. D., Ruiz-García, M., Bauermeister, J. J., Montiel-Navas, C., Henao, G. C., y Agosta, G. (2009). Algoritmo de tratamiento multimodal para preescolares latinoamericanos con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). *Salud Mental*, 32(S1), 3–16. https://revistasaludmental.gob.mx/index.php/salud_mental/article/download/1324/1322
- Reuben, C., & Elgaddal, N. (2024). *Attention-deficit/hyperactivity disorder in children ages 5–17 years: United States, 2020–2022*. NCHS Data Brief, 499. <https://doi.org/10.15620/cdc/148043>
- Salari, N., Ghasemi, H., Abdoli, N., Kazemi, A., Mohammadi, M., & Mohammadi, M. (2023). The global prevalence of ADHD in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Italian Journal of Pediatrics*, 49(1), 48. <https://doi.org/10.1186/s13052-023-01456-1>
- Yin, R. (2018). *Investigación sobre estudios de caso, diseño y método* (2.^a ed.). SAGE.



04.

**EL DESARROLLO PSICOSOCIAL
EN ALUMNOS DE NIVEL PREESCOLAR**

LIDIA MARSELLA QUINTERO RODRÍGUEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA, MÉXICO

ORCID: 0000-0002-8910-5372

04.

EL DESARROLLO PSICOSOCIAL EN ALUMNOS DE NIVEL PREESCOLAR

INTRODUCCIÓN

Los escenarios de la educación preescolar han sido escasamente problematizados. Predomina la percepción de que, al tratarse de una etapa centrada en el cuidado y la atención, no existen dificultades de fondo que afecten a la infancia de las y los niños. Sin embargo, abordar esta etapa desde una perspectiva educativa y social permite visibilizar diversos factores que influyen significativamente en el desarrollo integral de los alumnos. Es fundamental que educadoras y demás actores interesados en el desarrollo infantil comprendan cómo ciertas condiciones sociales inciden en el proceso de socialización y aprendizaje en esta etapa evolutiva.

En consecuencia, resulta relevante establecer la relación entre el problema tratado y el nivel educativo en cuestión, ya que su análisis implica, por un lado, observar el comportamiento y la expresión emocional de las y los alumnos, y por otro, contrastar su desarrollo psíquico y social conforme a sus formas de interacción. Reconocer las razones que motivan esta investigación permite identificar la necesidad de profundizar en cómo las y los niños en edad preescolar enfrentan las situaciones sociales en las que se encuentran inmersos, así como el modo en que su desarrollo psicosocial y emocional se manifiesta en los comportamientos observables en el aula.

En primer lugar, es preciso conocer las formas de externalización emocional y conductual del alumnado para que las y los docentes de educación preescolar propongan un enfoque teórico, científico y metodológico capaz de favorecer el desarrollo integral de los estudiantes.

El desarrollo infantil se relaciona íntimamente con características psicológicas, biológicas y contextuales. Lacunza y Contini de González (2009), sostienen que las habilidades psicosociales constituyen un componente esencial en la formación personal del niño, pues le permiten construir las bases de su seguridad ante la vida. Desde esta perspectiva, las

relaciones entre iguales no solo contribuyen al desarrollo cognitivo y social, sino que además tienen incidencia en la eficacia con la que cada persona funciona en la adultez.

Por ello, al considerar la relevancia de los factores que configuran la vida social y personal del individuo, así como los elementos que modelan su manera de enfrentar la realidad, resulta indispensable identificar aquellos que inciden en el desarrollo psicosocial del alumnado de nivel preescolar. Es importante destacar que dichas condiciones sociales son diversas y que la forma en que cada infante las experimenta varía según múltiples factores, entre ellos las conductas que otras personas manifiestan hacia él o ella, sus propias características biológicas y psicológicas, y sus vivencias personales y sociales.

Las y los alumnos y docentes asumen de manera diferente las condiciones de su entorno, cada uno desde su experiencia particular y su rol; a partir de este, la forma de relacionarse en la escuela resulta más visible, según las distintas percepciones y construcciones que lo social puede posibilitar.

La escuela constituye un espacio en el cual los niños deben desarrollar y estimular una serie de actitudes y aptitudes que favorecen el desarrollo físico, mental y social; estas conforman la base para formar una personalidad idónea, capaz de resolver diversos problemas, tanto prácticos como teóricos, mientras cumple con una tarea. Por ello, investigar cuáles son las características psicosociales de los alumnos en nivel preescolar y cómo los factores externos inciden en la construcción de su autoconcepto representa un aspecto que merece valoración.

Algunos estudios consideraron la importancia de la influencia social y familiar en esta etapa; resulta pertinente precisar que, a lo largo de la vida, las personas requieren que el contexto sociocultural genere recursos que incentiven el funcionamiento cognitivo (Claudio Urbano, 2014). Para lograrlo, se requiere que existan oportunidades en casa, lo que permite al niño expresar, interrogar, escuchar, participar y vincularse con actividades y situaciones comunicativas propias de la vida cotidiana. En muchas ocasiones, los padres limitan las acciones que sus hijos pueden realizar al suponer que son pequeños, y a la vez deciden comunicarse con un lenguaje especial, conocido como *lenguaje materno*, sin reconocer las implicaciones que esto puede tener en el futuro, según lo señalado anteriormente.

Los aspectos más característicos de estas actitudes en los alumnos se muestran cuando existe una desadaptación al medio social, desinterés por las actividades académicas

y dificultades para que el docente implemente un proceso de enseñanza adecuado. Este proceso resulta deficiente cuando el niño no evidencia los aprendizajes adquiridos, como lo indica Catelli (2019):

Aun cuando las y los maestros han trabajado y se han preocupado por las emociones de los estudiantes, tradicionalmente la escuela ha dirigido mayor atención al desarrollo de las habilidades cognitivas y motrices que al desarrollo socioemocional, pues hasta hace poco se consideraba que esta área correspondía principalmente al ámbito familiar y no al escolar, o que el carácter y la personalidad de cada individuo determinan la vivencia y la expresión emocional. No se consideraba que estas dimensiones pudieran cultivarse y fortalecerse en la escuela de manera explícita. (p. 46)

Esta situación produce padecimientos mayores relacionados con crisis emocionales, sentimientos de soledad y frustración, lo que deriva en una identidad cultural vulnerada en niños expuestos a situaciones de riesgo social. Desde esta perspectiva, las oportunidades para lograr una adecuada formación de niñas y niños cada vez se tornan más complejas. El hogar y las instituciones educativas reproducen contextos sociales y culturales desfavorables, en desventaja frente a aquellos considerados los más apropiados, los cuales los menores llegan a aceptar como estilo de vida y no como problema que les afecta directamente.

La problemática de las niñas y los niños se agrava, dentro de la misma institución, cuando no existe interés en conocer sus condiciones individuales, lo que se traduce en la ausencia de un diagnóstico personal y general de los alumnos, que permita identificar las características e intereses de cada estudiante. Esta falla se refleja en el plan didáctico escolar diseñado por la maestra, mediante acciones descontextualizadas que contribuyen a la negligencia en la atención de quienes presentan dificultades para adaptarse y expresar sus emociones. Esto propicia situaciones que pueden generar apatía, bajo estado de ánimo, dificultad para aprender, entre otros problemas.

En cuanto a las condiciones y necesidades que deben cumplirse en el ámbito educativo y social internacional, se reconoce que el derecho universal en el artículo 26 de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2024) señala que toda persona tiene derecho a la educación y establece su gratuidad. Sin embargo, se observa que al inicio del ciclo escolar, por lo menos, un 6% de los niños presentan dificultades en sus habilidades socioemocionales (Figura 1). Aunque no resulta claro cómo se valoró este aspecto, sí ejemplifica lo que ocurre en los planteles educativos.

Figura 1

Porcentaje del desarrollo socioemocional de los alumnos del jardín de niños

		NIVELES DE LOGRO EN LAS HABILIDADES BÁSICAS POR PERIODOS DE EVALUACIÓN									
		» Registrar la cantidad de alumnos por grado que alcanzaron cada nivel de logro en las habilidades básicas al término de cada periodo de evaluación.									
PERIODO DE EVALUACIÓN	GRADO	TOTAL ALUMNOS INSCRITOS	Socioemocional								
			Dominio suficiente		En desarrollo		Requieren apoyo		Sin evidencia		
			#	%	#	%	#	%	#	%	
PRIMER CORTE	1°	7	2	29%	2	29%	3	43%		0%	
	2°	45	35	78%	3	7%		0%		0%	
	3°	46	19	41%	24	52%	3	7%		0%	
TOTAL GENERAL		98	56	57%	29	30%	6	6%	0	0%	
SEGUNDO CORTE	1°	7	2	29%	3	43%	2	29%		0%	
	2°	44	16	36%	26	59%	2	5%		0%	
	3°	44	23	52%	21	48%		0%		0%	
TOTAL GENERAL		95	41	43%	50	53%	4	4%	0	0%	
TERCER CORTE	1°	7	2	29%	5	71%		0%		0%	
	2°	45	24	53%	18	40%	3	7%		0%	
	3°	44	30	68%	14	32%		0%		0%	
TOTAL GENERAL		96	56	58%	37	39%	3	3%	0	0%	

Nota. Valoración de porcentaje del desarrollo socioemocional que tuvieron los alumnos del jardín de niños al culminar el ciclo escolar. Elaboración propia, zona escolar 045, preescolar Federal.

De igual forma, diversos autores destacan que las interacciones sociales favorecen el desarrollo del pensamiento y del lenguaje en los seres humanos. Esta premisa se aplica en el ámbito educativo, como señala la teoría sociocultural de Vygotsky (Aubert et al., 2008). La unificación de una persona en el contexto social, cultural, histórico y político facilita la comprensión de su relación dialéctica. El individuo no puede comprenderse fuera de su contexto. La psicología de Vygotsky vincula la cognición, la mente y las ideas con la acción y el lenguaje. *Pensar es actuar*; se piensa para hacer en el mundo mediante distintas herramientas culturales (Aubert et al., 2008, p. 102).

En este sentido, una interacción educativa exige que los involucrados actúen solidariamente y de modo simultáneo en el espacio escolar para alcanzar objetivos concretos. Estas características resultan inherentes al trabajo colaborativo (Dillenbourg, 1999). Dillenbourg plantea que la noción de colaboración en el aprendizaje posee un significado más amplio, pues considera la probabilidad de abordar situaciones educativas, donde las interacciones similares ocurren entre los estudiantes durante la clase. Así, se establece un marco que exige que los estudiantes entablen relaciones de apoyo mutuo, ya sea de manera espontánea o a través de negociaciones verbales dentro del grupo.

Por su parte, los infantes demuestran dominio en la comunicación oral con otros sujetos. Vigotsky (citado en Vargas-Mendoza, 2007), sostiene que el ser humano se caracteriza por una sociabilidad primaria. Asimismo, Wallon (Vargas-Mendoza, 2007) defiende el concepto unitario del individuo y subraya que el desarrollo humano implica una transición de lo biológico hacia lo social y cultural.

Este planteamiento se fundamenta en investigaciones de índole biológica y empírica acerca del desarrollo social en la primera infancia. Bajo dicho enfoque, se determina el alcance de las interacciones con otras personas y su influencia en las actividades que realiza el infante, lo cual define su comportamiento y lo configura desde lo social.

No obstante, en la práctica, esta perspectiva revela que los educandos enfrentan dificultades al momento de expresarse en situaciones comunicativas, por lo que resulta imprescindible una intervención educativa destinada a generar espacios y oportunidades para que participen y demuestren competencias que reflejen lo que piensan y empleen el razonamiento derivado de sus experiencias previas. Así lo indica Montiel Pradal et al. (2015), quienes reflexionan sobre los factores que obstaculizan el desarrollo de los estudiantes, afectan a la comunidad escolar y repercuten en la forma en que se relacionan alumnos y miembros de las escuelas.

Para especificar el alcance de esta investigación, es necesario problematizar, desde distintos enfoques, los factores que inciden en el desarrollo psicosocial; es decir, resulta preciso analizar el objeto de estudio desde diversas perspectivas, según lo propuesto por García (2005). En relación con la problemática mencionada y los múltiples factores que generan dificultades en el desarrollo psicosocial de los alumnos, resulta pertinente analizar cómo estos elementos inciden en la interacción social y en las posibilidades de desarrollo de todos los miembros de la comunidad escolar, sin importar su nivel socioeconómico o sus habilidades sociales.

Para definir los objetivos de la investigación, se planteó la necesidad de problematizar el fenómeno desde diferentes enfoques y se consideró relevante aproximarse al objeto de estudio desde distintas perspectivas antes de establecer la ruta metodológica definitiva. Este estudio se fundamentó en el método de investigación analítico-observacional, en entrevistas semiestructuradas y en la autobiografía como recurso de presentación infantil. En consecuencia, la investigación se vincula con líneas emergentes que subrayan la importancia de

visibilizar y atender el desarrollo psicosocial desde edades tempranas, como complemento del proceso educativo, y como eje articulador del mismo.

MÉTODO

Este estudio se sustentó en el método de investigación analítico-observacional. Según Casas Anguita et al. (2003), este enfoque implicó seleccionar variables de interés para identificar la relación entre ellas, aprovechando su presencia o ausencia en grupos de sujetos elegidos cuidadosamente, de modo que fuera posible controlar la variable determinada por el investigador. Esto orientó el procedimiento a seguir en la aplicación del instrumento y que surgieron de la observación directa en el aula.

Las técnicas utilizadas incluyeron entrevistas semiestructuradas aplicadas a alumnas, alumnos y a educadoras, lo cual permitió obtener insumos valiosos para el análisis e interpretación de la información recabada en esta investigación. En este sentido y de manera específica sobre el tema del desarrollo psicosocial de niñas y niños en edad preescolar, se delimitó el contexto histórico y social correspondiente a un Jardín de Niños ubicado en la periferia de la ciudad de Culiacán, Sinaloa, México, inmerso en una comunidad de condición socioeconómica medio baja.

Es importante señalar que el alumnado de esta institución se clasificó en condiciones de nivel bajo; provenía de familias que, en su mayoría, trabajaban como empleados de negocios comerciales y de servicio doméstico, por lo que los niños asistían al plantel y recibían cuidados por parte de terceras personas como abuelos, tíos u otros integrantes de la familia, con poca asistencia y atención de sus padres.

Respecto al límite temporal, el periodo establecido para esta investigación fue el ciclo escolar 2022-2023, y el escenario para la obtención de datos incluyó dos grupos de tercer grado de nivel preescolar, cada uno con una educadora y siete alumnos, entre niñas y niños de aproximadamente cinco y seis años de edad, sumando un total de 14 alumnos.

Es importante mencionar que las condiciones del contexto de la zona resultaron en cierta medida desfavorables, ya que se observó una situación de pobreza, producto de una población invasora de terrenos, en cuya zona ocurrían actos frecuentes de narcotráfico, vandalismo y enfrentamientos violentos.

Resaltó que algunos de los niños de este plantel mostraron algún tipo de desatención por parte de la comunidad y la familia, pues no les atendían sus necesidades básicas de alimentación y de cuidados de índole emocional y educativa. Esto generó una población altamente vulnerable en su desarrollo cognitivo, social, afectivo, lingüístico, físico, de salud, moral y ético. Con base en lo anterior, la investigación se centró en reconocer: ¿de qué manera influyeron los aspectos psicosociales del niño preescolar en su desarrollo emocional?

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para los propósitos de la investigación, se optó por la técnica de la autobiografía, empleada como estrategia para rescatar de manera simbólica la vivencia de los alumnos de nivel preescolar en relación con su desarrollo psicosocial. El propósito consistió en conocer sus pensamientos más allá del dibujo.

La estrategia autobiográfica permitió, en un primer momento, reconocer los indicadores: culpa y miedos, familia básica, triada y propósito *yo soy lo que puedo imaginar*. Se observaron los indicadores conforme a la etapa tres del nivel de desarrollo psicosocial. El dibujo elaborado por ellos, a partir de los aspectos previamente explorados (culpas y miedos, familia y triada), sirvió como sustento para la representación de su autobiografía. En cada aspecto se describió la situación que afrontaba cada uno de los niños, lo que facilitó identificar las características psicosociales presentes en cada caso.

Respecto a la forma en que el desarrollo psicosocial influye en la manera de relacionarse en clase, se observó que, de los nueve alumnos con desarrollo psicosocial favorable, seis mantuvieron relaciones sociales positivas, lo cual confirma, en buena medida, la validez del supuesto planteado al inicio de la investigación. Este resultado muestra que el desarrollo psicosocial constituye un factor importante en la participación y el desempeño del alumno de preescolar en clase.

Aunque el impacto no se refleja con gran magnitud, la atención que se le otorga mediante la práctica pedagógica no debe desestimarse y requiere ser valorada como parte del fortalecimiento de las habilidades sociales promovidas en el aula. Sin embargo, el estudio también revela que parte de la muestra con desarrollo psicosocial favorable (tres de nueve alumnos) presentó una participación desfavorable o nula en clase.

En cuanto a la manera en que un desarrollo psicosocial positivo incide en la socialización, se identificó que, de los nueve alumnos con desarrollo psicosocial favorable, seis manifestaron una interacción adecuada en clase, lo cual también confirma la validez del supuesto inicial. Esto evidencia que el desarrollo psicosocial es un factor relevante en las relaciones sociales de los alumnos de preescolar en clase.

Aunque su repercusión directa no resulta sobresaliente, su atención en la práctica pedagógica no debe minimizarse y merece ser revalorada como parte fundamental del fortalecimiento de las habilidades sociales a impulsar en el aula. Se destaca que tres de nueve alumnos con desarrollo psicosocial favorable tuvieron una participación desfavorable o nula en clase, lo que plantea la necesidad de futuras investigaciones sobre el tema.

De los enfoques teóricos, se enfatiza el desarrollo de las distintas habilidades psicosociales que manifiestan los alumnos en el contexto educativo. El marco teórico se fundamentó principalmente en el desarrollo psicogenético de la personalidad, que describe ocho etapas de la persona, ajustadas a las características del estudio y a los elementos que corresponden al desarrollo infantil. Específicamente, se parte del nivel tres del desarrollo evolutivo (Erikson, 1985), donde se señalan los aspectos generales que constituyen las bases del desarrollo posterior del niño. Robles Marínez (2008) retoma esta etapa al precisar que las particularidades psicosociales que enfrentan los niños constituyen la base para el desarrollo gradual de su identidad en etapas posteriores, y se expresan en cada sujeto como el sentimiento de estar bien, de ser sí mismo y de alcanzar aquello que otras personas esperan de él.

A partir de este marco, el estudio orientó la observación y el análisis de una experiencia concreta, ejemplificada en un grupo de alumnos de nivel preescolar ubicados en un contexto y situación particular. Bajo estas circunstancias se observó y reconocieron los aspectos señalados previamente por la teoría, y se identificaron características propias en los alumnos estudiados, quienes manifestaron a través de diversas situaciones vividas sus relaciones con padres, hermanos, amigos y consigo mismos.

Así se identificó el tipo de situación que experimentan, las condiciones de conflicto que caracterizan esta etapa evolutiva, en la cual pueden aparecer amenazas, abandono y violencia física, factores que influyen en sus comportamientos. Se observaron conductas de temor, angustia e inseguridad; por el contrario, los alumnos que recibieron atención afectiva acorde a sus necesidades proporcionaron señales de mayor seguridad y apego a sus padres, y expresaron emociones de afecto hacia ellos. Como señala Robles Martínez (2008):

En cada etapa, el ser humano enfrenta lo que Erikson (1985) llama crisis o conflictos, que ponen a prueba su grado de madurez para afrontar y superar los problemas propios de cada etapa de su vida. En la fase inicial de la infancia temprana, el niño demuestra su desarrollo psicosocial al sonreír y mostrar sentirse bien, muchas veces después de superar una crisis que demanda la atención de sus padres. Si esta crisis no se resuelve, podrá manifestarse posteriormente en ciertos rasgos de su personalidad, en tanto permanezca como una tarea sin resolver en cada etapa de la vida, en función de las capacidades adquiridas en etapas anteriores. (p. 30)

Esta es la forma en que el niño da solución a la crisis, etapa por etapa. Al respecto, Erikson (1985) postula que la identidad se construye y fortalece la personalidad de los adultos si todo transcurre dentro de parámetros normales. La Tabla 1 presenta el concentrado de resultados de las valoraciones de los alumnos.

Tabla 1

Número de niños que presentaron desarrollo psicosocial favorable y desfavorable

No. de niño	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Total
Desarrollo favorable		X	X		X	X	X		X	X		X	X	X	10
Desarrollo desfavorable	X			X				X			X				4

Si bien es importante el desarrollo psicosocial de los alumnos al relacionarse en el aula, es necesario reconocer otros factores que inciden como la falta de oportunidades para que el niño exteriorice su pensamiento. Esto, debido a la carencia de un ambiente de aprendizaje adecuado (generalmente promovido por la educadora), lo cual impide identificar las potencialidades que puede desarrollar en sus alumnos y limita las posibilidades de mejora y superación de las dificultades que enfrenta.

Cuando hablamos de ambiente de aprendizaje adecuado, nos estamos refiriendo a la forma de promover las actividades en clase, a la direccionalidad que toma la dinámica de las participaciones, al papel que juegan y se les otorga a las emociones de los alumnos, entre otros.

CONCLUSIONES

Al respecto, conviene referir, como parte de la conclusión del presente estudio, que el elemento psicosocial en los niños de preescolar cobra mayor relevancia, al no existir programa ni propuesta escolar que enfatice la importancia del desarrollo psicosocial, como parte de

lo que se ha dado en llamar la habilidad del siglo XXI para los niños, enfocado a la solución de problemas.

Esto plantea repensar la escuela como un espacio de colaboración vinculado a la comunidad, donde se propicie la conciencia y las acciones a tomar por parte de los respecto a su salud mental y la de los demás, al igual que a los factores biológicos, psicológicos, culturales y sociales, que están presente en el proceso del desarrollo físico, afectivo, mental, lingüístico y sexual de las y los niños.

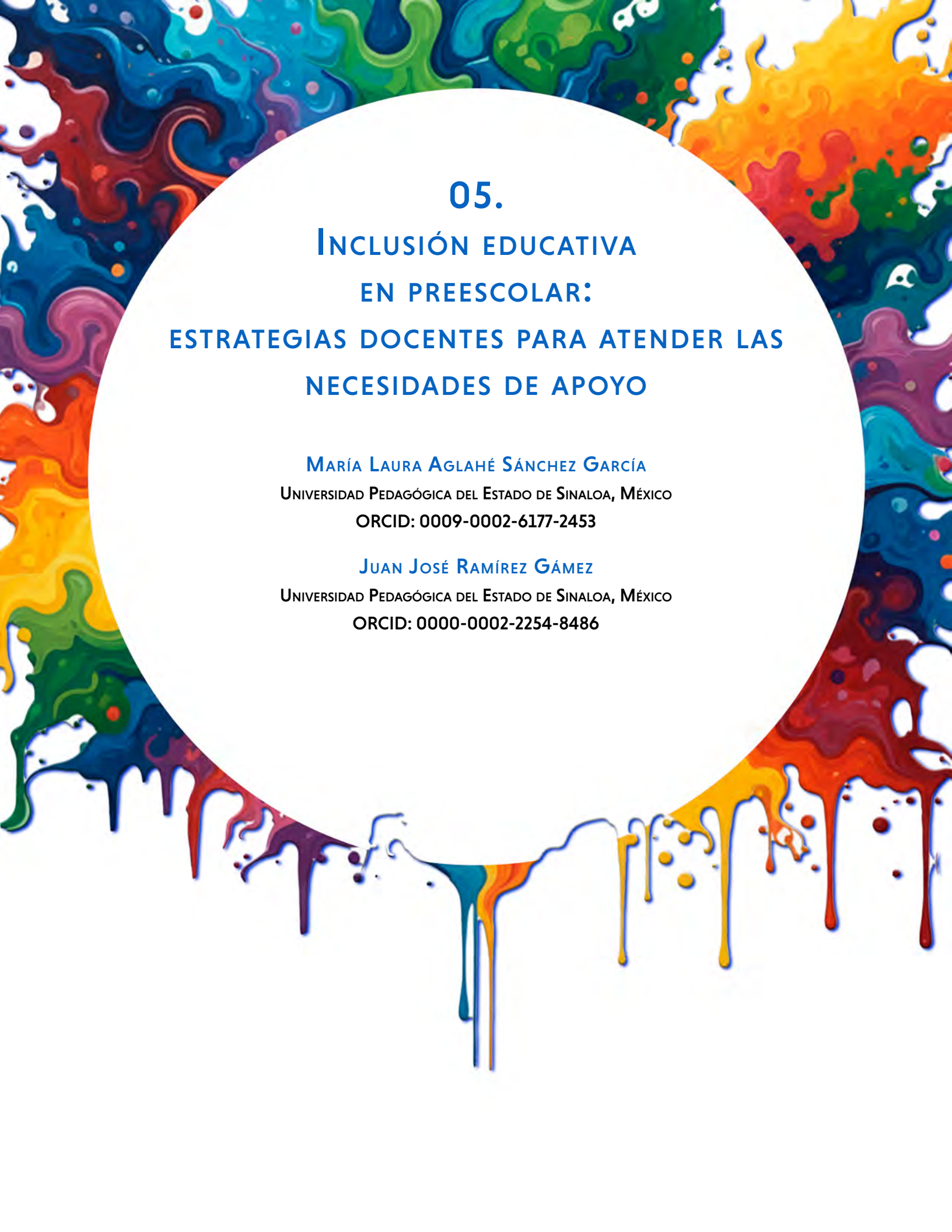
Apoyar la escuela en esta nueva dirección nos plantea retomar la importancia de un clima democrático en clase, cuya pertinencia en la educación y para la ciudadanía demanda al docente un rol central. Esto, en la medida en que se requiera observar y analizar para su evaluación, la percepción que despierta en los estudiantes el proceso de apertura y discusión en clase propiciado por el maestro en las áreas del conocimiento cívico y de participación en actividades comunitarias.

El papel del docente refiere al impulso para la democracia en las escuelas y el alumno la fuente para ella, al reivindicar la importancia del factor psicosocial del alumno, potenciado como parte del proceso de participación y desarrollo del niño. Ello ocurre en la medida de que las voces del alumnado, puede proporcionar una excelente base para una reflexión compartida.

REFERENCIAS

- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionera, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia.
- Casas Anguita, J. R., Repullo Labrador, J. R. y Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. *Atención primaria*, 31(8), 527-538. <https://doi.org/10.1157/13047738>
- Catelli, J. E. (2019). Fundamentos para una “educación socioemocional”: apuntes conceptuales desde una mirada posible. *Voces de la educación*, 45-63. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/211>
- Claudio Urbano, J. Y. (2014). *Psicología del desarrollo. Enfoques y perspectivas del curso vital*. Brujas.
- Dillenbourg. (1999). *Colaborative learning: Cognitive and Computational Approaches*. Pergmon Prees.
- Erikson, E. (1985). *El ciclo vital completado*. Paidós.

- García, I. (2005). Algunas consideraciones sobre los métodos que propician la participación productiva de los alumnos en la clase de iniciación deportiva. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, IX(Edición especial). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i.2941>
- Lacunza, A. B., y Contini de González, N. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. *Ciencias Psicológicas*, 3(1), 57–66. <https://doi.org/10.22235/cp.v3i1.137>
- Montiel Pradal A. M., Reyes Soto, L. C. y Torres Huesca, J. R. (2015). Café filosófico y argumentativo. En C. Mayorga Madrigal y T. Mijangos Martínez (Eds.), *Lógica, argumentación y pensamiento crítico: su investigación y didáctica* (pp. 247-254). Trauco editorial. <https://mexicanculturalcentre.com/wp-content/uploads/2016/01/libro-logica-argumentacion-y-pensamiento-crtico-2015.pdf>
- ONU. (2024). *La declaración Universal de las Naciones Unidas*. Organización de las Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Robles Martínez, B. (2008). La infancia y la niñez en el sentido de identidad. Comentarios en torno a las etapas de la vida de Erik Erikson. *Revista Mexicana de Pediatría*, 75(1), 29-34. <https://www.medigraphic.com/pdfs/pediat/sp-2008/sp081g.pdf>
- Vargas-Mendoza, J. E. (2007). *Desarrollo infantil: la Teoría de Wallon*. Documento de trabajo. Asociación Oaxaqueña de Psicología A. C. http://www.conductitlan.net/henry_wallon.ppt



05.
INCLUSIÓN EDUCATIVA
EN PREESCOLAR:
ESTRATEGIAS DOCENTES PARA ATENDER LAS
NECESIDADES DE APOYO

MARÍA LAURA AGLAHÉ SÁNCHEZ GARCÍA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA, MÉXICO

ORCID: 0009-0002-6177-2453

JUAN JOSÉ RAMÍREZ GÁMEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA, MÉXICO

ORCID: 0000-0002-2254-8486

05.

INCLUSIÓN EDUCATIVA EN PREESCOLAR: ESTRATEGIAS DOCENTES PARA ATENDER LAS NECESIDADES DE APOYO

INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa constituye en la actualidad uno de los retos y, al mismo tiempo, una de las metas más ambiciosas para los sistemas escolares a nivel global. Más que una política o un conjunto de acciones, la inclusión representa un principio ético y social que busca garantizar que todas las personas, independientemente de sus condiciones o características, accedan, participen y progresen en una educación de calidad (Booth y Ainscow, 2015). Este enfoque implica eliminar barreras para el aprendizaje y la participación, así como transformar de manera profunda las culturas, políticas y prácticas escolares (Ainscow et al., 2006).

En México, como en otros contextos, este compromiso se fundamenta en marcos internacionales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006), los cuales reconocen la educación como derecho fundamental y exigen que sea inclusiva, equitativa y de calidad. La Estrategia Nacional de Educación Inclusiva y el modelo de la Nueva Escuela Mexicana (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023) refuerzan este compromiso al establecer que todas las y los estudiantes deben recibir una educación de excelencia, pluricultural, colaborativa e inclusiva a lo largo de su trayectoria formativa (SEP, 2019; 2023).

A pesar de los avances normativos y discursivos, la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en aulas regulares sigue enfrentando barreras significativas. Entre estas se encuentran limitaciones en la formación docente, escasez de apoyos especializados, resistencia cultural a la diversidad y prácticas pedagógicas poco flexibles (Echeita y Ainscow, 2011). Dichas barreras dificultan la participación plena de los estudiantes y también restringen su desarrollo académico, social y personal.

En el contexto específico de esta investigación, surge la necesidad de analizar cómo las y los docentes implementan estrategias inclusivas con estudiantes con discapacidad

intelectual en el aula regular y de qué manera sus creencias, expectativas y atribuciones inciden en dichas prácticas. La falta de estudios empíricos que vinculen de forma directa las percepciones docentes con sus prácticas concretas representa un vacío que este trabajo pretende atender.

La discusión contemporánea sobre inclusión educativa tiene sus raíces en el movimiento de integración escolar de mediados del siglo XX, el cual evolucionó hacia un paradigma más amplio y transformador: el de la inclusión. Booth y Ainscow (2015) han propuesto el *Index for Inclusion* como una herramienta para guiar este cambio, centran la atención en tres dimensiones clave: culturas inclusivas, políticas inclusivas y prácticas inclusivas. Por su parte, Slee (2011) advirtió que la inclusión debe cuestionar y transformar las estructuras que perpetúan la exclusión.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) identificó que en América Latina las políticas inclusivas requieren un enfoque intersectorial, formación inicial y continua de docentes con perspectiva de diversidad y participación activa de la comunidad escolar (UNESCO, 2022). Sin embargo, permanece una distancia entre el discurso normativo y las condiciones reales de las escuelas, lo que provoca que la inclusión se desarrolle de forma fragmentada y desigual (Ainscow & Miles, 2008; Echeita, 2020).

Este estudio se fundamenta en un marco teórico que combina perspectivas de la inclusión educativa y teorías psicológicas, las cuales explican la relación entre creencias docentes y prácticas pedagógicas.

INCLUSIÓN EDUCATIVA Y BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN

El concepto de barreras para el aprendizaje y la participación (Booth & Ainscow, 2015) orienta el análisis hacia los factores del contexto escolar, social y cultural que limitan la participación plena de los estudiantes. Este enfoque reconoce que las barreras se encuentran en la interacción entre el alumno y su entorno.

TEORÍA DE LA AUTOEFICACIA

Esta teoría sostiene que las creencias de una persona sobre su capacidad para organizar y ejecutar acciones influyen en su comportamiento (Bandura, 1977). En el ámbito

educativo, los y las docentes con alta autoeficacia son más propensos a implementar prácticas inclusivas y a persistir ante las dificultades (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

TEORÍA DE LA ATRIBUCIÓN

Weiner (1986) explica que las atribuciones que las personas hacen sobre las causas de los eventos afectan sus expectativas y acciones futuras. Así, si un docente asigna las dificultades de un estudiante a causas modificables, es más probable que busque estrategias para superarlas.

TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL

Bandura (1966) desarrolló también esta teoría y plantea que el aprendizaje acontece a través de la observación e imitación de modelos. En el contexto inclusivo, observar a colegas que aplican estrategias exitosas fortalece las creencias positivas y la disposición para aplicarlas.

Desde este marco, el análisis centra su interés en comprender cómo las creencias docentes, sus atribuciones y su sentido de autoeficacia interactúan con los marcos institucionales y las prácticas escolares, lo que configura las oportunidades reales de inclusión para los estudiantes con discapacidad intelectual.

A partir de lo anterior, surgió la siguiente pregunta de investigación, que ha guiado el estudio: ¿Cómo implementan los y las docentes las estrategias de inclusión para estudiantes con discapacidad intelectual en el aula regular? El objetivo fue examinar las estrategias que emplean los y las docentes de aulas regulares para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual y considerar sus creencias, prácticas pedagógicas, apoyos disponibles y desafíos que enfrentan.

MÉTODO

El presente estudio adoptó un enfoque cualitativo, idóneo cuando el objetivo es comprender en profundidad fenómenos sociales y educativos desde la perspectiva de los propios participantes en sus contextos naturales (Creswell & Poth, 2018; Denzin & Lincoln, 2018). Este enfoque permite captar la complejidad de las interacciones, significados y experiencias, y reconoce el papel del contexto en la configuración de la realidad observada.

Tal como señalan Flick (2015) y Hernández Sampieri et al. (2022), la investigación cualitativa se apoya en métodos de recolección de datos flexibles y no estandarizados, privilegiando la obtención de perspectivas, emociones, prioridades y significados que los participantes atribuyen a su experiencia. En este estudio, dicha perspectiva permitió indagar las prácticas docentes y las estrategias de inclusión que emergieron en la enseñanza de estudiantes con discapacidad intelectual (DI) en aulas de educación regular.

Se eligió el estudio de caso como diseño metodológico, dado que posibilita examinar un fenómeno en profundidad dentro de su contexto real, al considerar las condiciones propias del entorno y sus múltiples dimensiones (Merriam, 2009; Stake, 1995; Yin, 2018). Este diseño resulta pertinente cuando se busca explorar un *sistema delimitado* o *bounded system* a lo largo del tiempo, y se recurre a diversas fuentes de información con riqueza contextual (Creswell & Poth, 2018).

En este estudio se definió el caso como el conjunto de prácticas inclusivas que docentes de aula regular emplean para atender a estudiantes con DI en una institución educativa específica. El estudio se realizó en un contexto escolar urbano del estado de Sinaloa, México.

La población consistió en siete docentes que tenían a su cargo uno o más estudiantes con DI en aulas regulares. La selección de participantes fue intencional (Patton, 2015), y se buscó incluir a quienes cumplieran criterios de experiencia directa en la atención de estudiantes con DI, así como disponibilidad para participar en entrevistas y observaciones. Se implementaron dos técnicas principales, coherentes con el enfoque cualitativo y el diseño de estudio de caso:

1. Observación directa no participante. Esta técnica permitió el registro detallado de las estrategias didácticas, interacciones y dinámicas de aula, sin que la presencia de la investigadora interfiriera en el desarrollo de la clase. Se utilizó una guía de observación diseñada en función de categorías teóricas del *Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2015) y de la literatura sobre inclusión educativa.
2. Entrevista semiestructurada. A través de esta técnica fue posible explorar en profundidad las percepciones, creencias y conocimientos de los docentes sobre la inclusión educativa de estudiantes con DI. Las entrevistas siguieron un guion flexible, lo que permitió adaptar las preguntas a las características de cada participante y facilitar la obtención de información rica y matizada (Kvale & Brinkmann, 2015).

RESULTADOS

A partir del análisis temático realizado sobre las entrevistas y observaciones en aula, surgieron tres categorías centrales que permiten comprender cómo el profesorado concibe y lleva a cabo la inclusión de estudiantes con DI en el nivel preescolar. Estas categorías reflejan tensiones entre modelos conceptuales de la discapacidad, discursos institucionales y condiciones reales de trabajo docente.

PERCEPCIÓN DEL MODELO MÉDICO O SOCIAL DEL DOCENTE

Las narrativas de las y los docentes revelan una coexistencia y en ocasiones, una *superposición* de enfoques médicos y sociales de la discapacidad. Si bien algunas expresiones evidencian una mirada centrada en las limitaciones individuales del alumnado, otras señalan la identificación de barreras contextuales y la necesidad de realizar ajustes razonables en la práctica educativa. Esta ambivalencia coincide con lo planteado por Booth y Ainscow (2015), quienes afirman que la inclusión se obstaculiza cuando las concepciones sobre la discapacidad permanecen ancladas a modelos deficitarios.

En varios testimonios, las y los docentes describen a las y los estudiantes con DI principalmente a partir de diagnósticos clínicos o *etiquetas*, lo que lleva a proponer intervenciones basadas en la remediación individual: “Él no puede seguir el mismo ritmo, necesita actividades muy diferentes” (Docente 3). Este énfasis en la *adecuación* al estudiante, aunque bien intencionado, orienta la corrección de la supuesta carencia, más que la transformación del contexto educativo.

Sin embargo, también se identifican discursos que reconocen la influencia de factores institucionales, sociales y culturales en el aprendizaje. Por ejemplo, una docente señaló: “Si el grupo estuviera menos cargado y hubiera más apoyo, sería más fácil incluirlo” (Docente 5). Estas afirmaciones demuestran una comprensión incipiente del modelo social, en el que las dificultades no se localizan únicamente en la persona, sino en la interacción con su entorno.

La coexistencia de ambos modelos en las percepciones docentes plantea un escenario de transición conceptual: mientras se mantiene la presencia de categorías diagnósticas propias del modelo médico, surge gradualmente una noción de inclusión más alineada con la eliminación de barreras y la participación plena del alumnado.

REPRESENTACIÓN DE LOS PARADIGMAS ANTERIORES A LA INCLUSIÓN

En el discurso docente se identifican vestigios de prácticas y creencias asociadas con paradigmas previos a la inclusión, particularmente aquellos vinculados a la integración escolar. La integración, como señalan Booth y Ainscow (2015), implicaba la incorporación del alumnado con discapacidad a la escuela ordinaria siempre que pudieran adaptarse a las condiciones preexistentes, sin cuestionar la estructura ni las dinámicas escolares.

Algunas docentes relataron que su formación inicial enfatizó la adaptación curricular individual, con escasa atención a estrategias colectivas o de diseño universal. Esto queda reflejado en expresiones como: “Se le hacen adecuaciones para que no se atrase tanto, pero es complicado cuando los demás siguen avanzando” (Docente 1). Este enfoque reproduce la lógica de *acomodar* a la persona en un espacio ya existente, sin considerar cambios más amplios en las prácticas pedagógicas o en la cultura escolar.

Otros testimonios muestran la persistencia de dinámicas segregadoras, donde el alumnado con DI participa de manera parcial o diferenciada en actividades: Por ejemplo, el Docente 4 expresó: “En las actividades de grupo grande, a veces es mejor darle otra tarea, porque se desespera”. Estas prácticas, aunque suelen justificarse como formas de cuidado o atención individualizada, pueden limitar las oportunidades de interacción y aprendizaje compartido, y reproducen barreras para la participación.

La permanencia de estos referentes, previos a la inclusión, originan la ausencia de políticas claras, formación continua y recursos adecuados que acompañen el cambio de paradigma. En este sentido, el tránsito hacia una educación inclusiva plena requiere modificar actitudes y de transformar las estructuras y condiciones que perpetúan modelos anteriores.

REPRESENTACIÓN DE LA VIABILIDAD DE LA INCLUSIÓN

Las percepciones de los y las docentes sobre la viabilidad de la inclusión educativa se encuentran atravesadas por un equilibrio inestable entre la convicción personal y las limitaciones contextuales. Si bien existe consenso general sobre la importancia de garantizar el derecho a la educación de todo el alumnado, las narrativas revelan que la factibilidad de lograrlo depende de condiciones que, en muchos casos, no se cumplen.

Algunas docentes expresaron que, con apoyo suficiente, la inclusión resulta posible y enriquecedora para todo el grupo: “Cuando hay colaboración con los padres y apoyo de

USAER, se logra que participe como los demás” (Docente 5). Este tipo de testimonios coincide con lo que Booth y Ainscow (2015) sostienen respecto a la relevancia de los apoyos sostenidos y la cooperación interinstitucional para eliminar barreras.

Sin embargo, también surge un discurso que relativiza la inclusión con base en obstáculos estructurales como la falta de personal especializado, la sobrecarga administrativa o la insuficiencia de recursos materiales. Esto se evidencia en comentarios como: “Uno quiere ayudar, pero sin capacitación es difícil saber cómo hacerlo” (Docente 2). Estas limitaciones, al no atenderse de manera sistémica, generan tensiones que pueden traducirse en prácticas excluyentes de forma no intencional.

La viabilidad, en este sentido, se percibe como un horizonte condicionado por la voluntad política, la infraestructura escolar y la preparación docente. Si bien la actitud positiva representa un punto de partida, el tránsito hacia una inclusión efectiva requiere un compromiso institucional que trascienda las intenciones individuales.

El análisis de las tres categorías —percepción del modelo médico o social, representación de los paradigmas anteriores a la inclusión y representación de la viabilidad— muestra un panorama complejo en el que coexisten avances, resistencias y tensiones estructurales. Las narrativas docentes dejan ver el compromiso con el derecho a la educación, pero también la persistencia de prácticas y creencias que responden a enfoques previos o a condiciones institucionales que limitan el cambio.

Estos hallazgos invitan a contraponer la experiencia empírica con el cuerpo teórico de la inclusión educativa, especialmente con los aportes de Booth y Ainscow (2015) y otros referentes internacionales, con el objetivo de reflexionar sobre los retos y posibilidades para construir entornos escolares verdaderamente inclusivos.

DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación confirman que la transición del paradigma de integración al de inclusión, aunque formalmente adoptada en el marco normativo mexicano, aún no se ha materializado plenamente en la práctica cotidiana. Tal como advierten Booth y Ainscow (2015), la inclusión consiste en eliminar de manera sistemática las barreras para el aprendizaje y la participación. En este sentido, las percepciones docentes analizadas reflejan una inclusión parcial, condicionada por factores contextuales y estructurales.

El predominio de prácticas asociadas al modelo médico —por ejemplo, el énfasis constante en el diagnóstico como punto de partida para la acción— coincide con lo señalado por Echeita y Ainscow (2011), quienes advierten que la identificación de *déficits* individuales tiende a reforzar respuestas centradas en la adaptación del estudiante, en lugar de transformar el entorno. Esto se traduce en estrategias individualizadas que, aunque surgen con buena intención, pueden convertirse en prácticas segregadoras, como la asignación de tareas distintas o la reducción de la participación en actividades grupales.

Asimismo, la persistencia de referentes propios de la integración escolar indica que el cambio de paradigma hacia la inclusión no se logra únicamente con disposiciones legales o discursivas. Como señalan Florian y Black-Hawkins (2011), se requiere replantear la enseñanza desde un enfoque que asuma la diversidad como punto de partida y no como excepción a la norma. Esto implica fortalecer la formación inicial y continua del profesorado, así como dotar de recursos y apoyos que permitan sostener prácticas inclusivas en contextos escolares frecuentemente caracterizados por la carencia de personal de apoyo y materiales especializados.

Respecto a la viabilidad percibida, los testimonios confirman que se encuentra mediada por la interacción entre la actitud docente, la colaboración interinstitucional y las condiciones escolares. A diferencia de lo que plantean discursos optimistas sobre la inclusión, en la práctica cotidiana el compromiso individual resulta insuficiente si no va acompañado de políticas públicas coherentes y sostenidas (Echeita, 2020). Esta brecha entre el ideal y la realidad puede provocar frustración y desgaste profesional, con efectos tanto en la calidad de la enseñanza como en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Finalmente, estos hallazgos refuerzan la idea de que la inclusión constituye un proceso en construcción que demanda, además de voluntad, una revisión crítica de las estructuras, culturas y prácticas escolares. En la medida en que se avance hacia entornos que valoren la diversidad como un recurso y no como un obstáculo, será posible materializar los principios de equidad y justicia educativa que fundamentan este paradigma.

CONCLUSIONES

Esta investigación concluye que la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en el nivel preescolar, aunque reconocida como objetivo en la política educativa mexicana,

enfrenta desafíos significativos en su implementación. Las percepciones docentes analizadas revelan que, a pesar de existir un compromiso ético y profesional, las prácticas cotidianas persisten en gran medida bajo lógicas del modelo médico y esquemas propios de la integración escolar.

Entre los hallazgos más relevantes destaca la permanencia de una visión centrada en el diagnóstico como eje de la intervención, lo cual condiciona el diseño de estrategias y la participación del alumnado. Esta tendencia coincide con lo advertido por Booth y Ainscow (2015) y Echeita (2020), quienes sostienen que, sin un cambio estructural en las culturas y prácticas escolares, la inclusión queda reducida a un discurso más que a una realidad.

Así también, la viabilidad de la inclusión es percibida por las y los docentes como dependiente de factores externos a su labor, tales como la disponibilidad de recursos, la colaboración interprofesional y el apoyo institucional. En ausencia de estas condiciones, la responsabilidad recae de manera desproporcionada en el profesorado y en las familias, lo que reproduce inequidades y limita el potencial transformador de la inclusión educativa.

En este sentido, el estudio reafirma que la inclusión debe concebirse como un proceso sistémico, el cual implica transformaciones en tres niveles interdependientes:

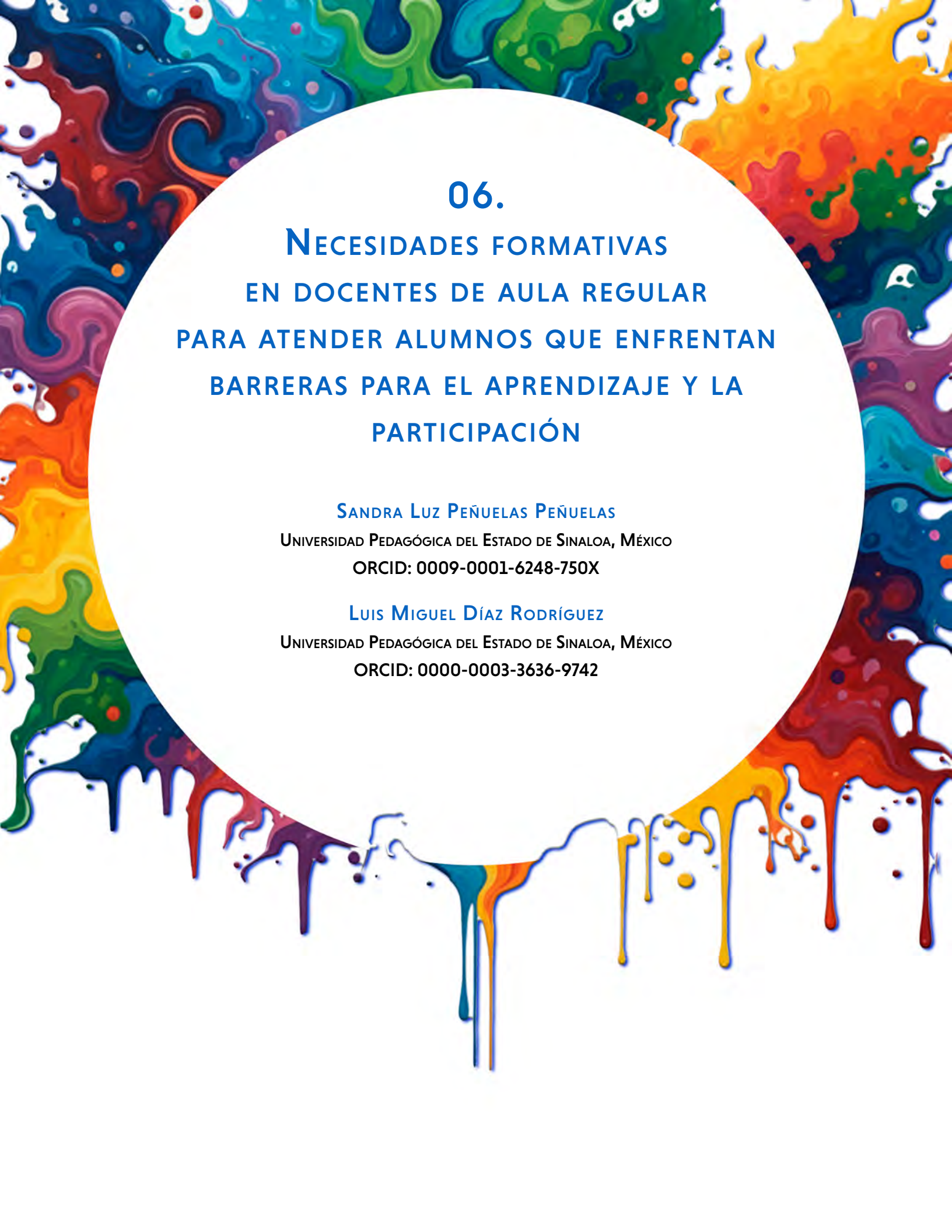
1. Cultural, a través de la construcción de una visión compartida de la diversidad como valor y no como problema.
2. Político, mediante el desarrollo y aplicación coherente de normativas y políticas que aseguren recursos y apoyos adecuados.
3. Práctico, adoptando estrategias pedagógicas que favorezcan la participación activa de todos los estudiantes en igualdad de condiciones.

Finalmente, los resultados de esta investigación orientan a la profundización en la formación docente inicial y continua desde enfoques críticos de la inclusión, y promueven la creación de espacios de reflexión y colaboración que permitan cuestionar prácticas excluyentes naturalizadas. Solo mediante un esfuerzo articulado y sostenido será posible avanzar de una inclusión parcial hacia una inclusión plena, capaz de garantizar el derecho a una educación de calidad para toda la infancia, sin excepciones.

REFERENCIAS

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Perspectives*, 38(1), 15-34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Bandura, A. (1966). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (3.ª ed.). OEI.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4.ª ed.). SAGE.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5.ª ed.). SAGE.
- Echeita, G. (2020). *Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas*. Octaedro.
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. *Tejuelo: Didáctica de la lengua y la literatura: Educación* (11), 13-31. <https://hispadoc.es/revista/11744/A/2011>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. P. (2022). *Metodología de la investigación* (7.ª ed.). McGraw-Hill.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3.ª ed.). SAGE.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- ONU. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Organización de las Naciones Unidas. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4.ª ed.). SAGE.
- SEP. (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2023). *Nueva Escuela Mexicana: Fundamentos y principios*. Secretaría de Educación Pública.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.

- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://doi.org/10.54675/MHHZ2237>
- UNESCO. (2022). *Reimagining our futures together: a new social contract for education* United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Springer-Verlag.
- Yin, R. K. (2018). *Investigación sobre estudio de casos: Diseño y métodos* (6.ª ed.). SAGE.



06.
**NECESIDADES FORMATIVAS
EN DOCENTES DE AULA REGULAR
PARA ATENDER ALUMNOS QUE ENFRENTAN
BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA
PARTICIPACIÓN**

SANDRA LUZ PEÑUELAS PEÑUELAS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA, MÉXICO

ORCID: 0009-0001-6248-750X

LUIS MIGUEL DÍAZ RODRÍGUEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA, MÉXICO

ORCID: 0000-0003-3636-9742

06.

NECESIDADES FORMATIVAS EN DOCENTES DE AULA REGULAR PARA ATENDER ALUMNOS QUE ENFRENTAN BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN

INTRODUCCIÓN

En México, se espera que la educación impartida en los diferentes niveles, desde inicial hasta profesional, sea de calidad y contribuya al desarrollo integral de todos los estudiantes sin distinción de condición biológica, social o económica, para que logren su máximo desempeño en todos los contextos de su vida. Tal como Booth y Ainscow (2015) señalan, “se trata de aumentar la participación de todos en las culturas, las comunidades y el currículum y la reducción de todas las formas de exclusión y discriminación” (p. 24).

En ese sentido, actualmente el Sistema Educativo Nacional (SEN) se rige por la Nueva Escuela Mexicana (NEM), instrumento orientado a reorientar y garantizar la educación impartida por el Estado, que parte de una premisa similar a la de Booth y Ainscow (2015), y que, según la Secretaría de Educación Pública (SEP) señala que “a nadie se le debe excluir del ejercicio de este derecho, pues se considera como necesario para el bienestar de las personas y de la sociedad en su conjunto” (SEP, 2019, p.4). Además, la NEM busca reivindicar la imagen del magisterio como agente de transformación y cambio, capaz de garantizar y brindar educación a todos los alumnos sin distinción de raza, etnia, género o condición.

Es relevante mencionar que la NEM, en su apartado de principios y orientaciones pedagógicas, atiende específicamente que la educación de calidad establece la obligación de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos (Barbosa y Subsecretaría Educación Media Superior, 2023, p. 8). Así, la SEP (2019) afirma que la educación inclusiva:

Implica reconocer las diferentes necesidades de los educandos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes y garantizar una enseñanza de calidad a través de un programa de estudios apropiado,

una buena organización escolar, una utilización adecuada de los recursos y una relación activa con sus comunidades. (p.18)

No obstante, muchos estudiantes experimentan dificultades porque no se toman en cuenta sus diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Booth y Ainscow, 2000, p. 6). Es decir, dentro de las generalidades formativas del sistema educativo, los procesos de aprendizaje marcan particularidades propias de cada individuo, las cuales, al día de hoy, suelen no considerarse como aspectos relevantes en la planeación de la clase. Sin embargo, resulta imprescindible que las metodologías implementadas en la enseñanza contemplen la diversidad presente en las aulas.

Retomando los lineamientos que establece la inclusión educativa, resulta ineludible que, en dicha diversidad, se contemple a los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), sean o no derivadas de una condición específica y dentro de la educación básica. De manera más específica, en educación básica (en el nivel primaria), las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula y las expectativas de los profesores constituyen factores que pueden favorecer o dificultar el desarrollo y aprendizaje de los alumnos y su participación en el proceso educativo (Booth y Ainscow, 2000). De este modo, los docentes enfrentan la exigencia de conocer qué y cuáles son las BAP de sus alumnos, para precisar con claridad, qué estrategias resultan más pertinentes en la práctica para promover el aprendizaje y mejorar su rendimiento.

No obstante, aunque en la actualidad existe gran cantidad de información sobre la importancia de implementar la educación inclusiva desde el inicio de la escolaridad, persisten prácticas docentes centradas en la atención homogenizada en las aulas regulares. Es decir, los maestros de grupo suelen enfocarse en abordar los contenidos que marcan los planes y programas de estudio, sin realizar adecuaciones y ajustes razonables pertinentes que modifiquen las formas de impartición de clases o prioricen la enseñanza acorde a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. De este modo, las clases adquieren un carácter monótono, dado que no se implementan estrategias que consideren los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de las niñas, niños y adolescentes a su cargo.

Asimismo, continúan empleándose estrategias de enseñanza en las que los alumnos que no logran aprender en el tiempo esperado permanecen únicamente ocupados dentro del aula con actividades lúdicas, sin una intención educativa o un objetivo específico. De igual manera, los docentes envían a estos estudiantes a otras áreas de la institución escolar para

evitar que interrumpen la clase o a sus compañeros; incluso hay maestros que consideran adecuado canalizarlos a otra institución al no mostrar avances similares a los del resto del grupo. Tales acciones representan más barreras que deben superarse.

Esto lleva a considerar que los maestros de aula regular (MAR) no están preparados para asumir el reto de trabajar bajo los valores que sustentan la inclusión educativa y, por tanto, atender apropiadamente a los alumnos que enfrentan BAP, a pesar de lo que establecen los principios clave de la NEM. De ahí que adquiriera significado el señalamiento de Booth y Ainscow (2015) respecto a que, si la educación inclusiva termina por convertirse solo en una *nueva moda* o en el cumplimiento superficial de instrucciones emitidas por las autoridades educativas.

El propósito de esta investigación es establecer una ruta que permita conocer cuáles son las necesidades de formación de los MAR de nivel primaria para fortalecer sus competencias y desarrollar una cultura inclusiva que les ayude a brindar una atención adecuada a los alumnos que enfrentan BAP. Además, analizar si los MAR de nivel primaria han logrado construir una cultura inclusiva y garantizar una atención pertinente a los alumnos que enfrentan BAP.

MÉTODO

La metodología en la que se sustentó la investigación, orientada a analizar si los MAR de nivel primaria lograron desarrollar una cultura inclusiva, e identificar las necesidades de formación para fortalecer sus competencias y garantizar una atención adecuada a los alumnos que enfrentan BAP, fue de tipo cualitativo. Duran (2012) define al enfoque cualitativo como el que involucra un planteamiento naturalista interpretativo del mundo, lo que significa que los investigadores cualitativos estudian fenómenos en su ambiente natural, tratan de darles sentido, o interpretan los fenómenos en términos del significado que las personas (los actores) les dan.

Este enfoque adquiere mayor sentido, dado que el trabajo surgió de la observación y análisis de la dinámica que ocurre con los alumnos que enfrentan BAP dentro de las escuelas regulares, específicamente en el nivel primaria; ante el paradigma de la inclusión educativa, estos estudiantes deberían recibir una educación equitativa, basada en sus necesidades de aprendizaje.

Así, se utilizó el estudio de caso como método de investigación, que Duran (2012) define como la forma de abordar un hecho, acontecimiento o situación de manera profunda y desde su contexto, lo que permite obtener una mayor comprensión de lo que se investiga. Asimismo, Stake (1995), explica que este método tiene como característica principal el análisis intensivo de una unidad, que puede referirse a un grupo, organización o institución.

La elección de este método respondió a la necesidad de analizar el manejo teórico y práctico que poseen los MAR de nivel primaria respecto a la cultura inclusiva, descrita por Booth y Ainscow (2000). Así, analizar lo que falta por abordar en su formación académica para otorgar una atención pertinente a los alumnos que enfrentan BAP. El estudio de caso refirió la selección de un número determinado de docentes considerados como muestra.

En cuanto a los instrumentos que se utilizaron para la recolección de datos durante el proceso de la investigación, se optó por la investigación documental, la observación y la aplicación de una entrevista semiestructurada, esto contemplando lo que especifican Arias-González et al., (2023) respecto a los estudios de caso:

Los estudios de caso se enfocan en un caso particular o en una situación individual para comprenderlo en profundidad. Los investigadores recopilan datos cualitativos a través de entrevistas, observaciones y análisis de documentos para examinar las circunstancias específicas, los factores contextuales y los procesos involucrados en un caso particular. (p. 52)

Aunque cada uno de los instrumentos aportó información valiosa, en este estudio, la entrevista semiestructurada aplicada a 12 MAR (que se encontraban frente a grupo en una escuela de organización completa, ubicada en la zona urbana de Culiacán, Sinaloa, México), permitió obtener datos de primera mano.

Cabe señalar que dicha entrevista se retomó de una investigación previa, por lo tanto, es un instrumento validado; incluye una combinación de preguntas abiertas, que pueden responderse fácilmente desde el conocimiento del entrevistado, y preguntas guiadas, enfocadas en hipótesis o teorías (Díaz-Rodríguez et al., 2020). Además, se constituyó para que sus respuestas resultaran interpretadas desde tres categorías: 1) Perspectiva del modelo; 2) Representación del paradigma de la educación inclusiva; 3) Percepción de la viabilidad de la educación inclusiva. Estas categorías sirvieron como herramienta para identificar si los docentes manejan una cultura inclusiva y determinar los aspectos en los que necesitan formación para atender adecuadamente a los alumnos que enfrentan BAP (Tabla 1).

Tabla 1

Categorías para la interpretación del objeto de estudio

Interpretación categórica	Como barrera implícita en la cultura docente	No existe barrera en la cultura docente
Perspectiva del modelo	Individual o médica	Social
Representación del paradigma en la Educación Inclusiva	Integración, exclusión o segregación	Inclusión
Percepción de la viabilidad de la educación inclusiva	Negativa	Positiva

Nota. Adaptado de Díaz-Rodríguez et al. (2000).

En este sentido, es de suma importancia indicar que, mediante las respuestas a la pregunta ¿Qué necesidades y/o desafíos identifica para avanzar como docentes en materia de inclusión educativa?, se obtuvo lo que se consideró un hallazgo dentro de la investigación.

RESULTADOS

Cornejo Hernández et al. (2024) señalan que en el análisis cualitativo el investigador crea los códigos según su interacción con los datos. Por lo tanto, el análisis de los resultados, a través de la aplicación de la entrevista, buscó conocer las perspectivas que tienen los docentes de aula regular respecto a la educación inclusiva. Además, permitió precisar qué necesidades de formación tienen para fortalecer sus competencias y así brindar una atención adecuada a los alumnos que enfrentan BAP.

Resultó fundamental trascender la mera identificación del conocimiento que poseen los docentes de aula regular acerca del concepto de educación inclusiva, para así determinar las áreas en las que aún es necesario fortalecer sus competencias a fin de que su labor se alinee plenamente con dicho paradigma.

Como se señaló anteriormente, la propuesta de las categorías establecía abordar si los docentes enfrentan una barrera o no respecto al manejo de la inclusión educativa. Sin embargo, esta investigación determinó que los docentes no presentan una postura absoluta frente al trabajo con los alumnos que enfrentan barreras (Tabla 2), ya que el análisis de cada respuesta permitió precisar que, si bien reconocen elementos relevantes sobre el paradigma de la inclusión, su práctica educativa aún se sustenta en una visión más de tipo médica, similar a la que operaba durante la integración educativa. Así se evidencia la ambigüedad

en el manejo de los paradigmas (integración educativa y educación inclusiva).

Tabla 2

Resultados de la interpretación de los docentes entrevistados

Interpretación Categoría	Como barrera implícita en la cultura docente	No existe barrera en la cultura docente	Ambos
Perspectiva del modelo	2	9	1
Representación del paradigma en la Educación Inclusiva	1	4	7
Percepción de la viabilidad de la educación inclusiva	2	8	2

Al considerar que el SEN aspira a que todos los miembros de la comunidad educativa adopten el paradigma de la educación inclusiva, tal como expone la definición de Booth y Ainscow (2000) respecto a la *Dimensión A cultura inclusiva*, la cual se refiere al desarrollo de valores compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias. Los principios que se derivan de esta cultura escolar guían las decisiones que se concentran en las políticas escolares de cada escuela y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela.

Es relevante destacar cómo los docentes regulares continúan sin tener claridad respecto a la forma de dirigir su práctica con los alumnos que enfrentan BAP; los siguientes fragmentos lo ejemplifican:

Fragmento E 1:

“Para mí, la educación inclusiva no implica incluir al niño en todo, sino brindarle lo que necesita, ya que todos aprenden de manera diferente”.

Esto, puede considerarse una respuesta acertada, ya que menciona las diferencias en los procesos de aprendizaje. Sin embargo, considerar que un alumno no debe estar incluido en todo, equivale a no incluirlo; ello indica que es necesario comprender los procesos de enseñanza para diversificarlos.

Fragmento E 1B:

“Para mí, la educación inclusiva, tal como lo indica la palabra, otorga el derecho a los niños con alguna condición de estudiar en una escuela regular”.

Si la definición brindada por la SEP (2019) señala que la educación inclusiva debe atender a todos los estudiantes sin importar sus características y condiciones, no puede considerarse que la inclusión abarque solo a quienes tienen una condición específica. Se destaca que los MAR deben adoptar nuevas prácticas para fomentar valores como el respeto, la empatía y el aprendizaje colaborativo.

A continuación se muestran ejemplos que los MAR deben reaprender. Aunque la mayoría identifica las BAP como obstáculos para los estudiantes y reconoce ventajas de la inclusión, también consideran las condiciones individuales de niños y adolescentes como barreras que afectan su aprendizaje.

Fragmento E 1A:

“Tengo muchos, o varios, casos con niños que presentan alguna condición: autismo, TDAH, TDA; incluso una de las barreras más marcadas en mi grupo es que algunos alumnos muestran notoriamente una condición y carecen de diagnóstico”.

Fragmento E 4B:

“Las BAP identificadas en su grupo: En mi grupo, según los diagnósticos ya definidos —autismo, déficit de atención, hiperactividad—, esos cuentan con diagnóstico”.

Como se mencionó antes, un hallazgo relevante durante las entrevistas fue la respuesta de los docentes a la pregunta: ¿Qué necesidades y/o desafíos identifica para avanzar como docentes en materia de inclusión educativa? De los 12 docentes entrevistados, 10 resaltaron la necesidad de recibir la preparación pertinente, como se muestra en los siguientes fragmentos:

Fragmento E 3B:

“El desafío como docente y en lo personal radica en no estar capacitados como se debería; muchas veces no sabemos cómo actuar ni cómo desarrollar un potencial en el alumno. En lo personal, esta es una de las principales necesidades”.

Fragmento E 5A:

“Yo estudie licenciatura en primaria y yo no tuve una materia alusiva a necesidades educativas, o yo no tuve una materia destinada a barreras para el aprendizaje. Se necesita, pues, una capacitación, un taller, para saber cómo atender a esos niños, porque muchas veces yo creo que todos los maestros frente a grupo nos topamos con esa realidad, que no sabemos, pero pues el programa o el sistema educativo te lo está exigiendo, de que tienes que incluir”.

Fragmento E 5B:

“Sí yo todavía estoy manejando muchas cosas de lo que aprendí cuando recién inicié a trabajar, pues ya realmente tengo muchas cosas obsoletas, entonces falta mucha capacitación”.

El primer paso para que los docentes reciban una formación pertinente que les permita crecer profesionalmente, de tal manera que mejoren su práctica educativa, sería tener claridad en aquello que no dominan o desconocen en su totalidad. Esto deberá traducirse en la gestión autónoma de ese conocimiento.

Cabe aclarar que, al mencionar la autogestión de conocimientos, se hace referencia a que el docente propicie su propio aprendizaje, a través del autodidactismo, y que sea capaz de plantear a las autoridades sus necesidades formativas. Como lo menciona la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) (1994) es obligación del Estado garantizar la formación inicial y continua del profesorado.

La NEM respalda la revalorización del magisterio al promover el desarrollo profesional de las maestras y los maestros (Barbosa y Subsecretaría de Educación Media Superior, 2023), lo que concibe este proceso como una responsabilidad conjunta entre el personal docente y las autoridades educativas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En México, cuando se habla de educación, sobre todo en el nivel de educación básica, suele evocarse la imagen de niños dentro de los espacios escolares, quienes tienen la oportunidad de aprender y socializar, comparten experiencias en un mismo margen de percepción; alumnos que juegan, conviven, trabajan, participan y atienden a los lineamientos establecidos por los planes y programas de estudio vigentes.

Sin embargo, si se realiza un acercamiento a la imagen, es posible observar que existen más diferencias que similitudes, ya que la población que conforma la planta estudiantil en cualquier institución escolar está integrada por una diversidad de gustos, intereses, habilidades, competencias, experiencias y aprendizajes previos, además de ritmos y estilos diferentes para asimilar y apropiarse de nuevos conocimientos. En este sentido, los docentes que tienen bajo su cargo la atención de los procesos de aprendizaje de la niñez, además, asumen la responsabilidad irrefutable de lograr que los procesos de enseñanza que implementan en su labor educativa respondan en consecuencia.

Esta investigación surge como resultado de una inquietud originada en la observación y en la interacción con los MAR de las escuelas de educación básica, especialmente en el nivel primaria, al enfrentar la tarea de trabajar con alumnos que presentan BAP. Además, de examinar las inquietudes que plantean, junto con las estrategias utilizadas, que no se alinean realmente con el objetivo de eliminar la exclusión y segregación en la educación nacional.

De tal modo, surge la pregunta general: ¿Cuáles son las necesidades de formación de los MAR de nivel primaria para fortalecer sus competencias y permitirles desarrollar una cultura inclusiva, al tiempo que brindan una atención adecuada a los alumnos que presentan BAP? Esta cuestión condujo a realizar una revisión documental para indagar qué se ha investigado y descrito sobre este tema; no obstante, los resultados resultan muy genéricos al señalar que los docentes deben formarse en educación inclusiva, sin puntualizar en qué y cómo.

Actualmente, la NEM en sus lineamientos ha dejado en claro que parte de sus objetivos es brindar educación inclusiva, equitativa y de calidad. Al ser este el instrumento que dirige el trabajo del SEN, se espera que todos los docentes tengan claridad sobre cómo atender la diversidad que existe en las escuelas. De lo anterior surge el supuesto de que los MAR de nivel primaria debieron desarrollar una cultura inclusiva.

Sin embargo, aún enfrentan desafíos para identificar y atender de manera efectiva a los alumnos que presentan BAP. Por ello, resulta necesario analizar el grado en que se ha consolidado esta cultura y determinar las necesidades de formación que requieren para fortalecer sus competencias y garantizar una atención adecuada e inclusiva.

Ante esta postura, el marco teórico evidencia que la atención a los alumnos, quienes actualmente enfrentan BAP, ha evolucionado gradualmente, ya que la educación inclusiva

no surgió de un día para otro. Esto puede explicar por qué los maestros regulares aún tienen aspectos por aprender en la materia.

Así, se describe que el trabajo desarrollado para ofrecer una opción educativa transitó por distintos modelos de atención, tales como el asistencial, etapa durante la cual los alumnos permanecían bajo cuidado y protección para evitar riesgos para sí mismos o para otros. Posteriormente, bajo el modelo médico, donde la atención se centraba en lo terapéutico. Más adelante, el enfoque de la integración educativa incorporó a dicha población en la matrícula estudiantil regular, procurando cumplir con sus derechos. Sin embargo, los maestros que los recibieron no contaron con la preparación adecuada, por lo que delegaron la responsabilidad a los especialistas.

Esta situación propició que la segregación y la exclusión persistieran, pues los niños y adolescentes recibieron la *etiqueta de presentar necesidades educativas especiales* y la atención continuó dependiendo del modelo médico. Aunque la inclusión educativa reemplazó a la integración, las prácticas no han experimentado modificaciones de manera consistente. Esta investigación atribuye tal situación a que los docentes aún requieren aprendizajes para modificar su práctica y fundamentarla en la inclusión.

De este modo, es que se plantean tres diferentes preguntas específicas a las que se ha procurado dar respuesta a través de la aplicación del instrumento de la entrevista semiestructurada, la cual se aplicó a doce maestros de grupo, de una escuela primaria regular ubicada en una zona urbana, en la ciudad de Culiacán, Sinaloa.

La primera de esas preguntas plantea rescatar ¿Qué conocimiento tienen los docentes de aula regular de nivel primaria sobre el modelo de inclusión y desde qué perspectiva (médica o social) lo abordan? Las respuestas de los docentes al respecto, dan a conocer que si bien la mayoría de ellos maneja teóricamente la perspectiva social, explicando en qué consiste el paradigma de la inclusión, así como las bases en que se fundamenta, identificando que las BAP son aquellos obstáculos que limitan tanto el aprendizaje como la participación dentro del ambiente educativo, al hacer un análisis profundo, se observa que dentro del manejo del discurso, aún existe una confusión, la que lleva a determinar que la perspectiva social no está del todo cimentada.

Esto, porque aún los docentes consideran que las condiciones específicas como el TEA o TDAH son barreras que enfrentan sus alumnos, y en este sentido, asumen que, de-

bido a ellas no logran avanzar significativamente en la adquisición de los aprendizajes, por lo tanto, se estaría reincidiendo en las prácticas que llevaban a determinar que las dificultades de los alumnos se debían a las NEE solo que con nueva nomenclatura, de tal modo que es aquí, donde se pueden comenzar a rescatar los aspectos en que se debe preparar a los maestros de aula regular para que puedan atender oportunamente a los estudiantes.

La segunda pregunta, a la que esta investigación pretende dar respuesta es: ¿Los docentes de aula regular de nivel primaria, interpretan correctamente el paradigma de la educación inclusiva, logrando influir en la implementación de estrategias para atender a los alumnos que enfrentan BAP? Como se ha puntualizado en el apartado de la interpretación de los resultados, la mayoría de los maestros no definen su interpretación del paradigma para trabajar con los alumnos que enfrentan BAP en una sola concepción, ya que si bien en términos generales logran diferenciar la integración educativa de la educación inclusiva, siguen definiendo las NEE como las condiciones que presentan los alumnos, y como se mencionaba anteriormente, relacionando las BAP con el mismo motivo de que los alumnos no avancen a la par de sus compañeros que no las enfrentan.

Por tal motivo, las estrategias utilizadas en el aula no responden adecuadamente a las necesidades de aprendizaje de los alumnos; los maestros persisten en prácticas como la atención individualizada fuera del aula y actividades de menor dificultad, bajo la premisa de que los niños no pueden responder igual que el resto del grupo. Así también recurren a las especialistas del personal escolar para que atiendan a estos alumnos. Esto demuestra una situación que debe abordarse en la formación docente, con el propósito de actualizar y mejorar los procesos de enseñanza, mediante la apropiación de prácticas inclusivas.

Por último, la tercera pregunta indagó si ¿Consideran los MAR de nivel primaria viable, el desarrollo de la educación inclusiva a partir de su rol como educadores inclusivos? El análisis determinó que, si bien la mayoría cree que la implementación de la educación inclusiva es una posibilidad, también coinciden en que aún no es un hecho.

Los maestros asumen que trabajar como docentes inclusivos, inicialmente, significa un compromiso que debe ser en primera instancia, personal y posteriormente profesional, ya que consideran que necesitan tener la apertura para afrontar los retos que significa atender la diversidad dentro del aula. Reconocen que son ellos los responsables de hacer que suceda, al estar a cargo de la enseñanza dentro de sus salones de clase y quienes deben llevar la *batuta* fuera de ella.

Con relación a este punto, un hallazgo es que, ante esta postura de reconocerse responsables del aprendizaje de sus alumnos, los MAR también señalan de manera puntual, percibir la necesidad de obtener mayor formación en temas que se relacionan con la educación inclusiva. Así, los maestros manifiestan que necesitan saber identificar las condiciones que presentan sus alumnos, conocer qué barreras pueden enfrentar, mostrándose preocupados por tener elementos que les permitan implementar estrategias que las disminuyan y, de ser posible, las eliminen, para dar oportunidad a sus alumnos de contar con los conocimientos cognitivos y sociales que les permitan aprender y participar en su ambiente educativo.

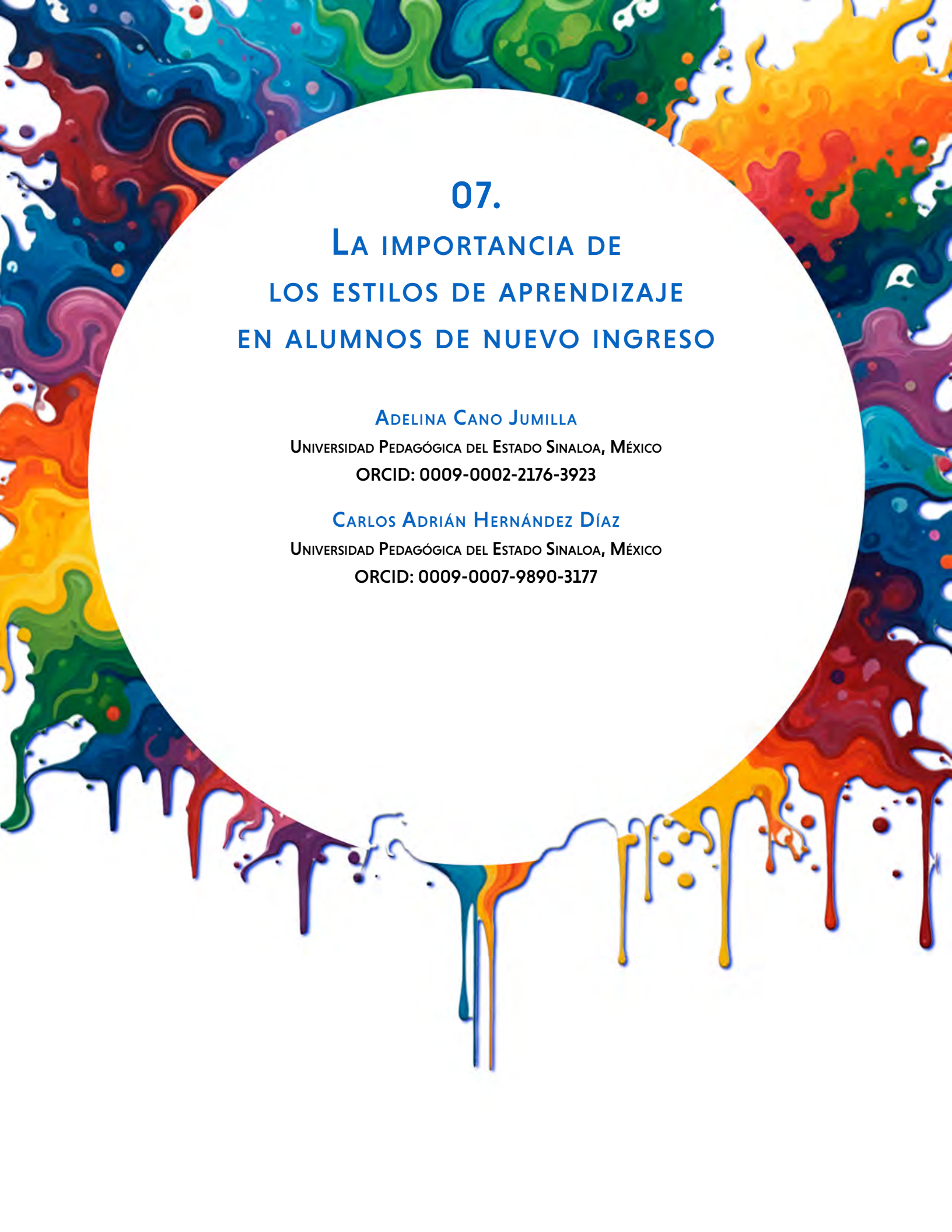
Todo esto, lleva a reflexionar que, si bien los maestros no han consolidado una cultura inclusiva, sí se encuentran en la dirección correcta, siempre y cuando se atienda a sus necesidades de formación académica. Partiendo de lo anterior, podría establecerse una siguiente línea de investigación, en la cual se diseñe y ponga en marcha un programa de formación que retome estos aspectos en que los docentes de aula regular requieren capacitarse y actualizarse, en la búsqueda de mejorar su práctica docente y la consolidación de una verdadera cultura inclusiva.

Sin embargo, de momento se puede concluir que, si bien en el país se busca brindar una educación de calidad para todos los alumnos, no se puede omitir que parte fundamental de esa ecuación la cumple el docente, quien es el encargado de llevar a buen puerto esa tarea, lo que exige enfatizar en su formación y preparación, permitiendo cumplir con su labor educativa de la mejor manera y que, ante la imperiosa necesidad de dar atención a los alumnos que enfrentan BAP en las escuelas regulares, tienen que contar con los conocimientos pertinentes para hacerlo.

REFERENCIAS

- Barbosa, J. y Subsecretaría Educación Media Superior. (2023). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Gobierno de México. <https://ecosistema.buap.mx/ecoBUAP/handle/ecobuap/3495>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (3.^a ed.). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- Cornejo Hernández, F., y Sánchez López, G. (2024). *Convivencia y complementariedad metodológica. Conceptos, técnicas y estrategias para el estudio de lo social*. ITE-SO.
- Cueva Luza, T., Jara Córdova, O., Arias Gonzáles, J., Flores Limo, F. A., y Balmaceda Flores, C. A. (2023). Métodos mixtos de investigación para principiantes. En J. Arias Gonzáles (Eds). *INUDI*. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.106>
- Díaz-Rodríguez, L. M., Lizárraga-Arreola, B. I., Gómez-Domínguez, M. T., y Navarro-Mateu, D. (2020). ¿Educación Inclusiva? Barreras implícitas en la cultura de los futuros docentes de Sinaloa (México). En F. T. Añaños (Coord.), *Justicia social Género e intervención socioeducativa. Volumen II. Actualidad e intervención socioeducativa en distintos contextos* (pp. 593–604). Pirámide.
- Durán, M. M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista Nacional de Administración*, 3(1), 121–134. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/rna/article/view/477>
- SEP. (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. Secretaría de Educación Pública.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>



07.
**LA IMPORTANCIA DE
LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE
EN ALUMNOS DE NUEVO INGRESO**

ADELINA CANO JUMILLA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO SINALOA, MÉXICO

ORCID: 0009-0002-2176-3923

CARLOS ADRIÁN HERNÁNDEZ DÍAZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO SINALOA, MÉXICO

ORCID: 0009-0007-9890-3177

07.

LA IMPORTANCIA DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ALUMNOS DE NUEVO INGRESO

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tuvo, al menos, dos finalidades: proporcionar a los docentes un instrumento que les permitiera conocer las habilidades y preferencias de los estilos de aprendizaje del alumnado y, además, explorar diversos modelos derivados de esta teoría. Como formadores de docentes, resulta relevante el conocimiento de teorías cognitivas que avalan el desarrollo de instrumentos estandarizados, los cuales facilitan a catedráticos y catedráticas el mejor desarrollo profesional de los estudiantes. Es decir, al conocer los paradigmas y teorías pedagógicas, el maestro o la maestra frente a grupo puede diseñar actividades y estrategias que favorecen un avance académico más sólido. La integración de equipos puede lograrse mediante la conformación de grupos con personas que poseen diversas habilidades, con el objetivo de conformar un equipo de trabajo más homogéneo.

En el nivel superior, ha sido posible realizar estudios sobre los rasgos cognitivos, ya que el estudiante ha desarrollado estas estructuras cognitivas de manera más completa, como lo demuestra el estudio de Cazau (2004), quien ofrece referencias sobre estilos de aprendizaje para vincularlos con estrategias de enseñanza.

El término estilo de aprendizaje alude al aprendizaje vinculado al método o estrategia que cada estudiante utiliza, lo que lo convierte en una forma única de lograr aprender. Cada persona aprende de manera distinta a las demás: emplea diferentes estrategias, avanza con distintos ritmos e incluso con eficacia variable. Incluso si comparten las mismas motivaciones, el mismo nivel educativo y la misma edad, los resultados, por lo común, difieren.

El objetivo central de esta investigación fue dotar al profesorado de licenciatura de una herramienta teórico-práctica integral. Esta iniciativa busca mejorar las estrategias de enseñanza de los docentes al brindar conocimiento profundo sobre los diversos estilos de aprendizaje presentes en su alumnado. Para lograrlo, se implementó un medio eficiente y moderno: un instrumento de diagnóstico digitalizado que sirva como puente entre la teoría pedagógica y la práctica docente.

En concreto, para materializar este objetivo general, se trabajó en la elaboración de un instrumento digital específicamente diseñado para evaluar los estilos de aprendizaje. Este instrumento se caracterizó por su fácil acceso para los estudiantes, con el fin primordial de identificar sus preferencias y rasgos cognitivos individuales de manera ágil y efectiva.

Asimismo, el proyecto contempló incorporar dentro de la plataforma digital mecanismos claros para interpretar los resultados obtenidos por cada estudiante. Esta funcionalidad es crucial, ya que permitirá conocer el estilo de aprendizaje propio de cada universitario, transformando los datos crudos en información comprensible y accionable tanto para los docentes como para los propios alumnos, cerrando así el ciclo del diagnóstico a la aplicación práctica en el aula.

En este sentido, la investigación también se orienta a ofrecer al profesorado de nivel licenciatura una herramienta teórico-práctica en formato digital que les permita identificar con mayor precisión los estilos de aprendizaje de sus estudiantes. Para contextualizar el tema, se abordarán sus antecedentes históricos y su desarrollo en el ámbito educativo, junto con los fundamentos teóricos que lo sustentan, como el modelo de aprendizaje experiencial de Kolb (1984), la clasificación de estilos de aprendizaje de Honey y Alonso (1992) y el enfoque de inteligencias múltiples de Gardner (1987). Esto se logró mediante la elaboración de un instrumento accesible, acompañado de interpretaciones que faciliten el reconocimiento de las preferencias cognitivas individuales, lo que contribuye a mejorar las estrategias pedagógicas empleadas en el aula.

Estos autores dan respuesta a la interrogante que sirvió como eje a la presente investigación, donde se cuestiona la importancia que tiene reconocer los estilos de aprendizaje de los alumnos, los cuales no se toman en cuenta al planear y evaluar los procesos de enseñanza del docente y aprendizaje del alumno.

MÉTODO

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con elementos mixtos y se sustentó metodológicamente en el estudio de caso en educación. Esta es una estrategia cuyo origen se remonta a la investigación médica y psicológica, pero que fue adoptada con éxito en disciplinas como la sociología, según lo documentado por autores como Stake (1995). En el ámbito educativo, este método adquirió características propias que permitieron su adaptación a contextos específicos.

De acuerdo con Simons (2009), fue fundamental situar la práctica educativa dentro de un marco histórico, ya que el investigador fungió como el principal instrumento para la recolección e interpretación de los datos; además, esta estrategia resultó particularmente útil para abordar problemáticas cuya resolución requería un diseño flexible y contextualizado.

Merriam (1998) definió el estudio de caso como particularista, descriptivo, heurístico e inductivo, lo que lo convirtió en un enfoque pertinente para el análisis de situaciones concretas en contextos reales. En este trabajo se optó por un estudio de caso colectivo, centrado en la exploración de un fenómeno educativo vinculado con los estilos de aprendizaje.

Para garantizar la validez del estudio, se implementó un protocolo sistemático de recolección de datos mediante la plataforma web denominada *Singularidad*, creada y diseñada por los autores, para replicar digitalmente el inventario de estilos de aprendizaje de Kolb (1984). Esta herramienta procesó automáticamente las respuestas generando para cada estudiante una representación gráfica de su perfil según los cuatro cuadrantes del modelo (experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa), mientras que para los administradores produjo tablas de resultados agregados que sintetizaban los patrones grupales. Los sujetos evaluados correspondieron a los grupos 201 y 202 de la Licenciatura en Pedagogía.

RESULTADOS

El modelo de estilos de aprendizaje elaborado por Kolb supuso que, para aprender algo, debíamos trabajar o procesar la información que recibíamos. Kolb (1984) afirmó que, por un lado, podíamos partir: a) de una experiencia directa y concreta: alumno activo; b) o bien de una experiencia abstracta, como la que teníamos cuando leíamos acerca de algo o cuando alguien nos lo contaba: alumno teórico.

Las experiencias que tuvimos, concretas o abstractas, se transformaron en conocimiento cuando las elaboramos de alguna de estas dos formas: a) reflexionando y pensando sobre ellas: alumno reflexivo; b) experimentando de forma activa con la información recibida: alumno pragmático.

Según el modelo de Kolb, un aprendizaje óptimo fue el resultado de trabajar la información en cuatro fases. En la práctica, la mayoría de nosotros tendimos a especializarnos en una o, como mucho, en dos de esas cuatro fases, por lo que se pudieron diferenciar

cuatro tipos de alumnos, dependiendo de la fase en la que prefirieron trabajar: 1) Alumno activo; 2) Alumno reflexivo; 3) Alumno teórico; 4) Alumno pragmático.

Kolb (1984) desarrolló un modelo de aprendizaje fundamentado en experiencias, centrado en la idea de que el aprendizaje es un proceso continuo y cíclico basado en la experiencia concreta y la reflexión sobre dicha experiencia. Alonso et al. (1999) incorporaron los estilos de aprendizaje dentro de un modelo experiencial. Describieron este modelo como una serie de capacidades de aprendizaje que se destacan por una combinación de factores hereditarios, experiencias de vida y exigencias del entorno.

Algunas capacidades de aprender se destacan por encima de otras como resultado del aparato hereditario, de las experiencias vitales propias y de las exigencias del medio ambiente. Las personas resuelven de manera característica los conflictos entre ser activo y reflexivo, y entre el pensamiento inmediato y el analítico. Algunas desarrollan mentes que sobresalen en la conversión de hechos dispares en teorías coherentes. Sin embargo, estas mismas personas pueden mostrarse incapaces de deducir hipótesis a partir de su teoría, o no interesarse por hacerlo. Otras personas evidencian genialidad lógica, aunque les resulta imposible sumergirse en una experiencia y entregarse a ella.

El modelo de Kolb se articuló en torno a dos dimensiones principales: la percepción y el procedimiento. La percepción se refiere a cómo las personas toman la información, mientras que el procedimiento describe la forma en que procesan y actúan sobre tal información. Kolb (1984) distinguió entre dos formas opuestas de percepción:

1. Experiencia concreta: personas que perciben mediante la inmersión directa en las experiencias.
2. Conceptualización abstracta: personas que perciben al elaborar conceptos y generalizaciones.

Asimismo, identificó dos formas opuestas de procesamiento:

1. Experimentación activa: personas que procesan la información aplicando los conceptos en situaciones nuevas.
2. Observación reflexiva: personas que procesan la información al reflexionar y observar detenidamente las experiencias.

Estas dimensiones llevaron a Kolb (1984) a formular un modelo de cuatro cuadrantes, cada uno representando un estilo de aprendizaje distinto:

1. Concreto-Activo (Activista): personas que se involucran enteramente y sin prejuicios en las situaciones que enfrentan.
2. Concreto-Reflexivo (Reflexivo): personas que logran reflexionar acerca de sus experiencias y las perciben desde varias aproximaciones.
3. Abstracto-Reflexivo (Teórico): personas que generan conceptos e integran sus observaciones en teorías de forma lógica.
4. Abstracto-Activo (Pragmático): personas capaces de utilizar dichas teorías para tomar decisiones y solucionar problemas.

Kolb (1984) destacó la importancia de que los individuos desarrollen habilidades en cada una de estas áreas para lograr un aprendizaje completo y equilibrado. El ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb subraya que el aprendizaje efectivo es un proceso de cuatro etapas: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa.

Finalmente, el modelo de estilos de aprendizaje ofrece una perspectiva integral sobre cómo las personas aprenden a través de sus experiencias, enfatiza la importancia de la reflexión y la adaptación en el proceso de aprendizaje continuo. Para interpretar ese diagrama, resulta indispensable conocer los estilos de aprendizaje de Alonso et al. (1999), aunque fue posible vincular ambos modelos para comprender mejor los estilos de aprendizaje en adultos.

Kolb (1984) utilizó un inventario para medir los puntos fuertes y débiles de las personas, y les pidió ordenar en forma jerárquica cuatro palabras relacionadas con las cuatro capacidades. El estudio de los tipos dominantes ayudó al docente, en el futuro, a comprender a su alumnado.

El trabajo realizado hasta la fecha en relación con esta investigación avanzó paso a paso como se planeó en las actividades programadas, aunque se presentó cierto retraso, como ocurre habitualmente. Se trabajó en dos sentidos, aunque uno siempre predominó sobre el otro. El trabajo de la investigación inició con el examen de admisión de la generación 2022-2026. El objetivo era conocer los resultados que obtuvo el estudiantado en ese requisito de admisión.

Posteriormente, se realizó el diagnóstico inicial que se fundamentó en la revisión de los diversos instrumentos que miden los estilos de aprendizaje, en función de las acciones que se pretendían ejecutar con los resultados. Los estilos de aprendizaje, propuestos por Alonso et al. (1999), permitieron identificar cuatro estilos preferentes:

1. **Activos:** personas que se implican totalmente y sin prejuicios en nuevas experiencias. Enfrentan problemas y retos en la vida cotidiana. Disfrutan del presente y son entusiastas con relación a lo novedoso. Se muestran abiertas, no escépticas, y tienden a actuar antes de considerar las consecuencias.
2. **Reflexivos:** prefieren observar y analizar las experiencias desde diferentes perspectivas. Les agrada considerar todas las posibilidades antes de tomar decisiones. Son cautelosas, analíticas y acostumbran recopilar información detallada y precisa antes de llegar a una conclusión. Les complace reflexionar sobre lo que han aprendido.
3. **Teóricos:** se distinguen por la preferencia por la lógica y la racionalidad. Estas personas tienden a adaptar e integrar sus observaciones en teorías complejas, lógicas y coherentes. Son perfeccionistas y tienden a sistematizar y analizar los principios subyacentes a la información. Suelen ser críticas, objetivas y estructuradas en su pensamiento.
4. **Pragmáticos:** adoptan una postura práctica y realista, buscan aplicar ideas y teorías en situaciones reales. Gozan de experimentar y poner en práctica lo que han aprendido. Se concentran en aspectos útiles y aplicables del aprendizaje y valoran la eficiencia. Prefieren técnicas y métodos que puedan utilizar de inmediato en su vida o en el empleo.

Estos estilos ilustran diferentes formas en que las personas prefieren aprender y procesar información, lo que puede influir en la manera en que se desarrollan en contextos educativos y profesionales.

Además, se revisaron las inteligencias múltiples de Gardner (1987) con el fin de rescatar, si era pertinente, un cruce de información para robustecer el estudio. A continuación, se expone una revisión sistemática del modelo de Kolb sobre el aprendizaje basado en experiencias, cuyo inventario se compone de nueve ítems:

Experiencia concreta: quienes destacan en este rasgo prefieren aprender mediante experiencias directas y prácticas. Valoran los sentimientos y las relaciones personales,

además de mostrar interés por involucrarse en situaciones nuevas. Demuestran intuición, creatividad y disfrutan trabajar en ambientes colaborativos.

Conceptualización abstracta: quienes prefieren este enfoque abordan el aprendizaje de forma lógica y sistemática. Valoran el uso de teorías y modelos abstractos para comprender y explicar fenómenos. Se inclinan por el análisis, resuelven problemas conceptualmente, aplican principios teóricos y buscan explicaciones racionales.

Experimentación activa: quienes optan por este rasgo prefieren aprender mediante la acción. Aplican lo aprendido en situaciones prácticas y experimentales, disfrutan encontrar soluciones a problemas concretos. Suelen caracterizarse por una orientación a la acción y la toma de decisiones, así como por ejecutar planes con eficacia.

Observación reflexiva: aquellos que sobresalen en este rasgo muestran preferencia por aprender al observar y reflexionar sobre las experiencias. Suelen adoptar una actitud cuidadosa y reflexionan en profundidad antes de formarse conclusiones; valoran la paciencia, la comprensión y consideran diversas perspectivas antes de tomar una decisión o actuar.

Las definiciones de los nueve ítems son:

Experiencia concreta: aprendizaje que ocurre a través de experiencias directas y prácticas, con valoración de los sentimientos y las relaciones personales.

Conceptualización abstracta: aprendizaje lógico y sistemático, se utilizan teorías y modelos abstractos para entender los fenómenos.

Experimentación activa: aprendizaje basado en la aplicación práctica de conocimientos en situaciones experimentales.

Observación reflexiva: aprendizaje por medio de la observación cuidadosa y la reflexión profunda sobre las experiencias.

El desarrollo de la plataforma web para la prueba de Kolb se inició bajo un modelo híbrido, el cual combinó metodologías ágiles para iteraciones rápidas en el núcleo funcional y enfoques estructurados tipo *Waterfall* para el diseño de la base de datos y la validación pedagógica. Durante la fase de planeación se realizó un análisis conceptual exhaustivo para mapear las 12 preguntas, asignando ponderación de 1 a 4 según preferencia, donde 1 representa la menor y 4 la mayor. Para almacenar los datos, se creó un esquema relacional

en *MySQL*, con defensas métricas precisas para los estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico, pragmático). Este proceso garantizó la fidelidad pedagógica en la digitalización e incorporó la aleatorización de ítems y escalas Likert.

Previo al desarrollo técnico, se realizó la prototipación de experiencia del usuario (UX) sobre papel mediante *mockups* que identificaron el flujo completo de usuario: registro, presentación del *test*, visualización de resultados y gráficos interactivos. Estos *wireframes* físicos sirvieron de base para la implementación *frontend*, empleando la librería *D3.js* como principal generadora de gráficas de radar para la representación de perfiles de aprendizaje, sumadas a *Chart.js* para elementos gráficos secundarios. La comunicación asíncrona se gestionó mediante *AJAX* para enviar respuestas y cargar resultados. La plataforma *web* fue desarrollada con el lenguaje *PHP 7.4*, que permitió procesar la lógica del *test* mediante *scripts* capaces de calcular las puntuaciones conforme al algoritmo de Kolb y establecer conexión con *MySQL* a través de *PHP-PDO*.

Estas definiciones contribuyeron a clarificar los estilos de aprendizaje de Kolb, proporcionando un contexto más completo para comprender cómo cada persona puede identificar un enfoque dominante hacia el aprendizaje. Como se observa, esta prueba formó parte de un conjunto integral de herramientas creadas durante diversos procesos de investigación y exploración. Este recurso digitalizado especializado se concibió para apoyar a los docentes involucrados en la investigación.

El proceso de desarrollo de *software* destinado a la digitalización de la prueba avanzó de forma significativa, lo que representó un paso crucial hacia la implementación final. Este recurso quedó alineado con los objetivos pedagógicos y las necesidades específicas de los docentes. La digitalización de la prueba no solo facilitó su accesibilidad y distribución, además incorporó características interactivas y análisis automatizado, lo que optimizó la experiencia de usuario y la efectividad del proceso educativo. Posteriormente, el recurso se refinó y perfeccionó con base en la retroalimentación obtenida en las pruebas piloto.

El análisis individual de los estudiantes proporcionó información valiosa sobre sus preferencias de aprendizaje y sus fortalezas. Cada estilo de aprendizaje tuvo sus propias características distintivas y comprenderlas ayudó a adaptar las estrategias educativas para maximizar el aprendizaje de cada alumno.

Tras haber analizado a estos nuevos alumnos, se observó una variedad de estilos de aprendizaje, lo que resaltó la importancia de adaptar las estrategias educativas para satisfacer las necesidades individuales de cada estudiante.

ESTILOS TOTALES POR GRUPO

A partir del análisis de los datos al agrupar a los estudiantes por estilo y por grupo, fue posible identificar tendencias relevantes en las preferencias de aprendizaje a lo largo de dos años consecutivos, correspondientes a los grupos 201 y 202. Estos estilos de aprendizaje se fundamentaron en el modelo de Kolb y reflejaron cómo los estudiantes tienden a percibir y procesar la información para su aprendizaje. Seguidamente, se presenta una visión general de las tendencias encontradas en cada estilo y grupo.

Respecto al estilo acomodador, se constató una disminución en la preferencia por este estilo en el segundo año; en el grupo 201 se registraron tres alumnos con esta inclinación, mientras que en el grupo 202 solo se identificó a un alumno con preferencia por el aprendizaje mediante la acción y la adaptación flexible ante las situaciones.

En el caso del estilo divergente, se evidenció también una disminución de estudiantes que optaron por este estilo en el segundo año. En el grupo 201, cuatro alumnos manifestaron esta preferencia, pero en el grupo 202 solo dos estudiantes mostraron inclinación hacia la creatividad, la orientación hacia las personas y la reflexión sobre experiencias concretas.

Por otro lado, el estilo convergente mantuvo su constancia y fue el predominante en ambos grupos, con un total de cinco alumnos por grupo. Esto sugiere estabilidad en la preferencia por un aprendizaje pragmático, orientado a la acción y al análisis a lo largo de los dos años.

El estilo asimilador se mantuvo estable, con cuatro alumnos en cada grupo, lo que indica consistencia en la preferencia por el aprendizaje reflexivo, orientado a la teoría y a la conceptualización abstracta.

En síntesis, los datos recopilados permitieron observar una tendencia significativa en las preferencias de aprendizaje de los estudiantes a lo largo del periodo analizado. Los estilos acomodador y divergente evidenciaron una reducción, mientras que los estilos convergente y asimilador permanecieron estables. El estilo convergente resultó ser el más destacado y con mayor preferencia en ambos grupos.

Esta tendencia podría indicar que, con el transcurso del tiempo, algunos estudiantes encuentran mayor comodidad y efectividad en enfoques de aprendizaje pragmáticos y orientados a la acción, como el estilo convergente, caracterizado por una alta capacidad analítica y orientación a la resolución de problemas. Simultáneamente, otros estudiantes disminuyeron su preferencia por enfoques centrados en la creatividad y la reflexión, como los estilos acomodador y divergente.

No obstante, resulta fundamental señalar que estos datos constituyen una instantánea de un período específico de dos años. Las preferencias de aprendizaje pueden verse influenciadas por diversos factores, incluidas las experiencias educativas y personales de los estudiantes. Por ello, aunque se observa una tendencia, resulta necesario realizar investigaciones adicionales para comprender cabalmente cómo evolucionan las preferencias de aprendizaje y qué factores intervienen en dichos cambios.

Entre los análisis extraídos de los datos estudiados sobresalen las siguientes:

1. Se evidenció una diversidad significativa en los estilos de aprendizaje dentro de los grupos estudiados, sin que algún estilo específico resultara predominante.
2. La edad no mostró influir de manera determinante en la elección de un estilo de aprendizaje particular, pues se evidenció variedad de preferencias en todas las edades.
3. Aunque la mayoría de participantes fue mujer, no se identificó una correspondencia clara entre el género y algún estilo específico, lo que indica una representación equitativa en los estilos de aprendizaje.
5. Cada individuo presentó un estilo de aprendizaje único y personalizado, independientemente de su edad o género, lo cual subraya la importancia de adaptar las estrategias de enseñanza para responder a las necesidades y preferencias individuales de aprendizaje.

DISCUSIÓN

La presente investigación confirma la relevancia crítica de los estilos de aprendizaje en la formación universitaria, especialmente en alumnos de nuevo ingreso. Los hallazgos validan la diversidad cognitiva en el aula y exponen desafíos estructurales junto con oportunidades pedagógicas que requieren una transformación profunda en las instituciones de educación superior. Una reflexión sustantiva de este trabajo señala la existencia de una brecha entre la

teoría y la práctica docente respecto a los estilos de aprendizaje (Kolb, 1984; Alonso et al., 1999), ya que su aplicación en el entorno universitario permanece marginal. Los docentes carecen de herramientas sistematizadas para diagnosticar y adaptar sus estrategias a la heterogeneidad estudiantil.

La plataforma digital desarrollada en esta investigación representa una solución viable, aunque su implementación enfrenta dos barreras clave:

1. Resistencia institucional: La falta de infraestructura tecnológica y de políticas de capacitación docente continuada limita la apropiación de herramientas innovadoras. Según Trujillo Flórez (2017), las universidades suelen priorizar contenidos sobre procesos, sin reconocer que la personalización del aprendizaje actúa como catalizador de la retención estudiantil.

2. Fragmentación de las tutorías: El acompañamiento académico, reducido a la regularización de reprobados, limita su potencial preventivo y formativo. Es urgente redefinir la tutoría como eje transversal, capaz de integrar diagnósticos tempranos de estilos de aprendizaje (por ejemplo, mediante la plataforma propuesta) para diseñar rutas individualizadas desde el primer semestre.

Por otro lado, este trabajo analizó las implicaciones pedagógicas, las cuales van desde la homogeneización a la flexibilidad. Los resultados demostraron que los estudiantes no asumen un rol pasivo, sino que se configuran como agentes con perfiles cognitivos únicos (activo, reflexivo, teórico, pragmático). Esta diversidad exige:

1. Metodologías híbridas: Combinar clases expositivas para quienes se orientan hacia el pensamiento teórico, laboratorios vivenciales para estudiantes activos, análisis de casos para perfiles reflexivos y proyectos aplicados para pragmáticos. Como plantea Rodríguez Cepeda (2018), el modelo de Kolb debe traducirse en secuencias didácticas cíclicas que recorran las fases de experiencia, reflexión, conceptualización y aplicación.

2. Evaluación diferenciada: Sustituir exámenes estandarizados por portafolios multiformato (presentaciones, ensayos, prototipos), para brindar a cada estudiante la oportunidad de demostrar competencias conforme a su estilo. Esto permite reducir la deserción en perfiles no tradicionales, como los acomodadores, cuya disminución detectada en el grupo 202 alerta sobre la exclusión de estilos kinésicos y creativos.

3. Corresponsabilidad institucional: El avance hacia un ecosistema integrado, donde la eficacia de las herramientas digitales (por ejemplo, la plataforma de diagnóstico) depende de un entorno que las sostenga.

4. Formación docente continua, basada en la capacitación para interpretar pedagógicamente los estilos de aprendizaje, vinculándolos con teorías de diseño universal como la de Gardner (1987). Los talleres prácticos deben mostrar cómo ajustar las planificaciones curriculares, desarrollando micro-actividades para cada perfil.

5. Infraestructura con sentido pedagógico: Es indispensable garantizar conectividad, dispositivos y soporte técnico permanente. La plataforma debe vincularse al sistema de gestión académica, facilitando el cruce de datos de estilos con el rendimiento académico y posibilitando la identificación temprana de riesgos (por ejemplo, un perfil pragmático con bajo desempeño en cursos teóricos).

6. Tutorías sistémicas: Implantar un modelo de tutoría integrada, compuesto por tres niveles: Inicial con un diagnóstico digital de estilos al ingreso; Acompañamiento con sesiones bimestrales en las que el tutor emplea los datos para orientar metas académicas y profesionales; Seguimiento con reevaluación anual de estilos y ajuste de estrategias pedagógicas acorde a los cambios detectados.

CONCLUSIÓN

Reconocer los estilos de aprendizaje es un acto de justicia pedagógica. La universidad del siglo XXI debe evolucionar de un modelo *bancario* (Freire, 1970), donde se deposita conocimiento homogéneo, a uno *ecológico* que cultive la singularidad cognitiva. Esto implica:


1. Empoderar a los docentes como diseñadores de experiencias inclusivas, al dotarles de herramientas digitales y marcos teóricos prácticos.
2. Rediseñar los espacios físicos y virtuales para facilitar el aprendizaje activo (laboratorios, *makerspaces*) y la reflexión colaborativa (salas de debate virtual).
3. Institucionalizar la flexibilidad mediante reglamentos que validen evaluaciones adaptativas y trayectorias académicas no lineales.

En síntesis, la diversidad de estilos constituye un capital que conviene potenciar. Solo cuando las aulas universitarias reflejen el espectro completo de formas de aprender, como la creación divergente hasta la aplicación pragmática, se cumplirá la promesa de una edu-

cación superior verdaderamente democratizadora y humana. La plataforma aquí propuesta representa un primer paso; su verdadero éxito dependerá de la voluntad institucional para convertirla en el eje de un sistema que celebre, en vez de borrar, las diferencias que nos permiten aprender.

REFERENCIAS

- Alonso, C., Gallego, D. J., y Honey, P. (1999). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Mensajero.
- Cazau, P. (2004). *Estilos de aprendizaje: Generalidades*. IHMC Public.
- Freire, P. (1970). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI Editores.
- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Honey, P., y Alonso, C. M. (1992). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora* (7ª ed.). Mensajero.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2ª ed.). Jossey-Bass.
- Rodríguez Cepeda, R. (2018). Los modelos de aprendizaje de Kolb, Honey y Mumford: implicaciones para la educación en ciencias. *Sophia*, 14(1), 51–64. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.1i.698>
- Romero Agudelo, L. N., y Montero Gutiérrez, F. J. (2010). Estilos de aprendizaje basados en el modelo de Kolb en la educación virtual. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 2(1), 1–21. <https://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/21/30>
- Simons, H. (2009). *Case Study Research in Practice* (1ª ed.). SAGE
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE.
- Trujillo Flórez, L. M. (2017). *Teorías pedagógicas contemporáneas*. Fundación Universitaria del Área Andina. <https://files.core.ac.uk/download/pdf/326425474.pdf>



08.
**PRÁCTICAS DOCENTES Y
PENSAMIENTO CRÍTICO:
BRECHAS EN LA
NUEVA ESCUELA MEXICANA**

MARCIA AYALA ELENES

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA (UPES), UNIDAD MAZATLÁN, MÉXICO
ORCID: 0009-0004-8261-1661**

MARÍA ESMERALDA SÁNCHEZ NAVARRO

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA (UPES), UNIDAD CULIACÁN, MÉXICO
ORCID: 0000-0002-8812-2189**

08.

PRÁCTICAS DOCENTES Y PENSAMIENTO CRÍTICO: BRECHAS EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

INTRODUCCIÓN

Ante el constante flujo de información, la rápida transformación tecnológica y la creciente complejidad social, se vuelve indispensable que los individuos desarrollen habilidades cognitivas que les permitan analizar, interpretar y cuestionar su entorno. Sin embargo, a pesar de todos los esfuerzos que se han realizado en la formación de los individuos, la memorización de contenidos y la reproducción de saberes conservan un lugar considerable en el plano educativo, en detrimento de habilidades de orden superior como el pensamiento crítico. Ante esta problemática, la educación básica no es la excepción.

Diversos estudios han demostrado que el pensamiento crítico, entendido como la capacidad para analizar, evaluar y construir razonamientos sólidos, es un factor clave para el aprendizaje autónomo, la resolución de problemas y la participación ciudadana informada (Facione, 2007; Paul y Elder, 2005). No obstante, a pesar de que este tipo de habilidades está integrado de manera explícita en el plan educativo 2022 en la Nueva Escuela Mexicana (NEM), no se refleja todavía con claridad en las prácticas cotidianas de los docentes de las instituciones educativas de nivel básico. Esto provoca que los estudiantes aprendan solo a repetir y no logren reflexionar ni tomar decisiones acertadas.

La ausencia de estrategias sistemáticas para desarrollar el pensamiento crítico desde los primeros años escolares puede limitar significativamente el potencial de los estudiantes para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Además, al no fomentar esta competencia desde etapas tempranas, se perpetúan prácticas educativas tradicionales que desincentivan la curiosidad, la creatividad y la capacidad de cuestionamiento.

La falta de formación crítica y reflexiva en los ciudadanos afecta de manera directa la calidad de la democracia, la cohesión social, el bienestar individual y colectivo, y el progreso de la sociedad. Desde una perspectiva de investigación educativa, es esencial que los sistemas educativos prioricen el desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión como habilidades clave en la formación de los estudiantes. Esto mejoraría la calidad educativa

y aportará al fortalecimiento de una sociedad más informada, justa, solidaria y capaz de afrontar los retos del siglo XXI.

Freire (1999) señala que la educación debe constituir un proceso de conciencia crítica, donde el educando sea capaz de tomar conciencia crítica de su realidad social, política y cultural para transformarla. La educación debe ir más allá de la simple transmisión de conocimientos, o educación *bancaria*, como el autor la denomina; resulta fundamental propiciar un proceso de reflexión crítica, que fomente la autonomía y la capacidad de los estudiantes para transformar su realidad. Ante esta problemática, surge la necesidad de conocer la práctica docente de los profesores de educación básica desde el pensamiento crítico y la importancia de la práctica reflexiva intelectual, desde un enfoque socioantropológico.

El pensamiento crítico ha sido objeto de estudio por décadas y ha sido conceptualizado por autores clásicos como Paul y Elder (2005), quienes lo definen como el proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo. Mientras que Lipman (1998), lo vincula al pensamiento reflexivo y al juicio razonado. Facione (2007), destaca al pensamiento crítico como un carácter intencionado y autorregulado. Ennis (2005), lo considera un pensamiento lógico y razonable enfocado en decidir qué creer o hacer. Kurland (1995) y Fowler (2002), abordan el pensamiento crítico desde perspectivas pedagógicas.

En los últimos años, las investigaciones han profundizado en el impacto de diversas metodologías sobre su desarrollo en contextos escolares. Por ejemplo, Bermúdez Mendieta (2021) realizó un análisis sistemático que evidenció que el aprendizaje basado en problemas (ABP) mejora de manera significativa el pensamiento crítico en estudiantes de secundaria. De forma similar, Pardo Romero et al. (2014) demostraron que las rutinas de pensamiento constituyen estrategias efectivas para desarrollar habilidades críticas en la educación inicial. En el contexto ecuatoriano, López Mendoza et al. (2022) identificaron que, aunque los docentes aplican estrategias adecuadas, aún enfrentan limitaciones relacionadas con la metacognición y la autorregulación. Por su parte, Saiz Sánchez y Fernández Rivas (2012) identificaron mejoras significativas en dimensiones clave del pensamiento crítico (deducción, inducción, razonamiento práctico, toma de decisiones y solución de problemas) mediante el uso del *test* PENCRISAL. Estas investigaciones evidencian una evolución teórica y práctica en la comprensión y enseñanza del pensamiento crítico, y subrayan la importancia de incorporarlo de manera sistemática en los procesos educativos.

PRÁCTICA DOCENTE: UN ANÁLISIS DESDE LOS MODELOS DE FORMACIÓN DOCENTE

La ética constituye una herramienta intelectual para revisar la cultura de los profesores. Esta debe analizarse a través de sus prácticas pedagógicas ante los nuevos contextos globales, que reclaman volver el interés hacia lo humano del sujeto y reivindicar la responsabilidad social de los docentes y de la escuela en la formación de los futuros ciudadanos, quienes pueden emprender mejores condiciones de vida en lo individual y en lo social, aportando así a la idea aristotélica de educar para la vida buena.

La práctica docente se concibe como una acción institucionalizada que inicia desde los procesos de formación inicial. De Lella (1999) la define como la acción que se desarrolla dentro del aula, especialmente en el proceso de enseñanza. En la práctica docente, se advierten diversos modelos de formación desde los cuales los docentes desempeñan su función profesional en el aula de clases. Es importante puntualizar que no existe una concepción universal para determinar los tipos de formación, pues existen diversas posturas teóricas que los abordan. Para efectos de este texto, se consideran las siguientes: desde Liston y Zeichner (1993) que reconocen como tradiciones de la formación docente; García (1995), que se entienden como orientaciones conceptuales de la formación y práctica docente; finalmente, en Pérez Gómez (2000), se comprenden como perspectivas de la formación y práctica docente.

Liston y Zeichner (1993) mencionan que la formación y la práctica docente se desarrollan desde cuatro tradiciones: la académica, la de eficiencia social, la desarrollista y la de reconstrucción social.

1. En la tradición académica, el docente asume la tarea de dominar las artes liberales y las ciencias, antes que las destrezas pedagógicas de la enseñanza;
2. En la tradición de eficiencia social, el docente confía en el estudio científico de la enseñanza y concede mayor importancia a la adquisición de destrezas docentes observables en el aprendizaje de los estudiantes.
3. En la tradición desarrollista, el docente asume la formación en concordancia con el orden natural de la evolución de los estudiantes, quienes se convierten en el eje del desarrollo de la práctica docente
4. En la tradición reconstruccionista social, el docente desempeña el rol de agente de reconstrucción social, impulsado por resolver los problemas sociales.

De acuerdo con García (1995), la formación y la práctica docente se desarrollan desde cinco concepciones: la académica, la tecnológica, la personalista, la práctica y la social-reconstruccionista. En la concepción académica, el docente funge como especialista de la disciplina y busca dominar el contenido. En la tecnológica se asume el papel de técnico enfocado en el conocimiento científico; en la personalista, la práctica docente se centra en el estudiante, en sus condicionantes y posibilidades. Mientras que en la práctica, el docente, enseña con representación a una actividad compleja, donde se debe aprender el arte, la técnica y el oficio de enseñar. En la concepción social-reconstruccionista, el docente se compromete como activista político en el ejercicio ético y social.

Siguiendo esta idea, para Pérez Gómez (2000), la formación y la práctica docente se desarrollan desde cuatro perspectivas, cada una conformada por dos enfoques o modelos: la perspectiva académica (enfoques enciclopédico y comprensivo), la perspectiva técnica (modelos de entrenamiento y de adopción de decisiones), la perspectiva práctica (enfoques tradicional y reflexivo sobre la práctica) y la perspectiva de reflexión para la reconstrucción social (enfoque crítico y de reconstrucción social, e investigación-acción).

Desde la perspectiva académica, el docente es un especialista de las disciplinas, el rol de docente puede desarrollar un enfoque enciclopédico, es decir, un especialista del conocimiento académico y/o comprensivo, un intelectual que enseña el conocimiento científico, y/o puede desarrollar un enfoque comprensivo, donde funge como un intelectual que pone en contacto al alumno con los saberes científicos y culturales.

En la perspectiva técnica, el docente es un técnico que debe aprender conocimiento y desarrollar competencias de intervención pedagógica. El rol del docente puede desarrollar un modelo de entrenamiento, donde logre el desarrollo de técnicas y procedimientos orientados al dominio de conductas deseables y con elevado rendimiento académico de los estudiantes. Con esto se desarrollará un modelo de adopción de decisiones, donde el docente pone en práctica su eficacia para tomar decisiones y resolver problemas en el aula.

En la perspectiva práctica, el docente es un *artesano* que debe desarrollar su sabiduría experiencial para afrontar las situaciones en el aula. El rol del docente puede desarrollar un enfoque tradicional, donde concibe la enseñanza a través del ensayo y el error en la acumulación de conocimiento, por ende, se desarrollará un enfoque reflexivo sobre la práctica, que busca reflexionar sobre su acción docente.

En la perspectiva de reflexión para la reconstrucción social, el docente es un activista crítico que desarrolla su práctica reflexiva y críticamente con impacto social. El rol del docente puede desarrollar un enfoque crítico y de reconstrucción social, donde el docente es un intelectual transformador que busca desarrollar su práctica para lograr un pensamiento crítico en sus estudiantes, y desarrollar un enfoque de investigación-acción, donde el docente construye el currículo desde su actividad intelectual e investigativa en el aula.

Si bien cada una de las tradiciones, concepciones y percepciones analizadas muestran la formación y la práctica del docente desde una visión, es importante señalar que la docencia es una profesión compleja, donde la sociedad exige del docente conocimientos y competencias que van más allá de su formación inicial y de la propia experiencia (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011). En los últimos 50 años, la formación y la práctica docente se ha predominado desde un enfoque instrumental, conductista y eficientista en el diseño y la operación de los planes y programas de estudios de la educación básica que se ha ido ajustando con cada reforma (SEP, 2022, p. 51), aspecto que ha minado a los docentes de su autonomía profesional para contemplarse como agentes reflexivos intelectuales transformadores que convoquen el pensamiento crítico de él mismo y de sus estudiantes.

PRACTICA REFLEXIVA INTELECTUAL TRANSFORMADORA Y PENSAMIENTO CRÍTICO

Los docentes son quienes deben despertar la curiosidad, desarrollar la autonomía, fomentar el rigor intelectual y crear las condiciones necesarias para el éxito de la enseñanza formal y de la educación permanente (Delors et al., 1999, p. 157). Sin embargo, si los profesores aspiran a educar a los estudiantes como ciudadanos activos y críticos, también deben convertirse en intelectuales transformativos (Giroux, 1990, p. 177). El docente necesita renovar su práctica tradicional para asumir una práctica reflexiva intelectual transformadora. No es posible exigir al docente que forme en sus estudiantes un espíritu reflexivo intelectual transformador cuando carece de esta habilidad, ni puede reflejar dicho espíritu en su práctica profesional en el aula si su rol e identidad docente permanecen ajenos a un desarrollo intelectual, autónomo, crítico y reflexivo.

De acuerdo con los aportes de Schon (1979), un docente resulta reflexivo cuando busca explicarse lo que sucede, reflexiona sobre los conocimientos implícitos en su acción, recupera saberes, los critica, los reestructura e incorpora a acciones posteriores. Es decir, el docente reflexiona antes, durante y después de su ejercicio profesional. Para Giroux (1990), la práctica reflexiva exige que el docente posea un carácter intelectual transformador y

conciba el rol docente como aquel que asume su función desde los intereses ideológicos y políticos de la naturaleza del discurso educativo, las relaciones sociales del aula y los valores legitimados en su enseñanza. Este enfoque implica formular preguntas sobre lo que se enseña, la forma de enseñar y los objetivos perseguidos (Giroux, 1990).

Por tanto, el docente reflexivo intelectual transformador demuestra capacidad para criticar y cuestionar los discursos educativos dominantes y abre el espacio para incorporar una pedagogía crítica y autónoma, donde los alumnos debaten, asimilan y aprenden los conocimientos y habilidades necesarios para lograr la libertad individual y la justicia social. De esta manera, concede una visión donde el profesorado contribuye con una fuerte crítica de las ideologías tecnocráticas e instrumentales subyacentes a una teoría educativa que separa la conceptualización, la planificación y el diseño de los currículos respecto a los procesos de aplicación y ejecución (Giroux, 1990, p. 176).

Los docentes como intelectuales transformativos necesitan desarrollar un discurso que conjugue el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad (Giroux, 1990, p. 178), de modo que introduzcan cambios en su práctica. Es decir, generan un nuevo discurso educativo capaz de examinar y enjuiciar los defectos y fallos de la visión tradicional de la instrucción, al tiempo que descubren nuevas posibilidades de pensamiento y organización de la experiencia escolar (Giroux, 1990).

Una práctica docente reflexiva intelectual transformadora posiciona al docente como un profesional capaz de controlar los materiales curriculares y el currículo mismo. Además de asumir el papel de productor, con capacidad para reflexionar, pensar con creatividad y autonomía, y actuar con sentido ético en el desarrollo de una sociedad más justa y democrática. Así, los docentes fomentan en sus estudiantes la formación de un espíritu crítico, innovador y más humano (Sánchez-Navarro et al., 2024, p. 135).

Un docente que implementa la práctica reflexiva intelectual transformadora, sin duda fomenta el pensamiento crítico en sus alumnos. Este concepto puede adoptar una gran variedad de definiciones, pues existen numerosos autores que describen sobre el tema, y cada uno enfatiza algún aspecto según el ámbito de especialización, sea filosófico, psicológico o educativo. Una de las definiciones más generales explica que el pensamiento crítico se compone de procesos, estrategias y representaciones que las personas emplean para resolver problemas, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos (Sternberg, 1986, citado en Bezanilla-Albisua et al., 2018).

MÉTODO

La presente investigación adopta un enfoque cualitativo con el método socioantropológico. En este marco, las entrevistas actúan como herramienta principal para conocer la cultura de los sujetos investigados; además, la aplicación de un cuestionario de actitudes permite obtener información sobre la práctica de los docentes y, con ello, acceder de manera más precisa a la cultura de los profesores.

García y Vanella (2008) definen el método socioantropológico como un enfoque de la cuestión educativa que exige adentrarse en el mundo del *habitus*, es decir, en aquellas *estructuras estructuradas y estructurantes*, que señala Bourdieu, y en el espacio natural en que se reproducen, que es la vida cotidiana. Este enfoque implica registrar como natural la experiencia cotidiana de otros, centrarse en el carácter rutinario de sus actividades diarias y observar cómo se entrecruzan la normatividad formal e informal, explícita e implícita, que organiza su cotidianidad como evidencia y estructura de las relaciones y significados que sedimentan el proceso de socialización.

La socioantropología se dedica a analizar la cultura de los sujetos a partir de la observación de su tejido social, la organización y la manera en que constituyen instituciones para dar respuesta a las necesidades sociales. Consiste en analizar los modos de vida, las pautas de conducta y las interacciones cotidianas, así como las formas de relacionarse, con el objetivo de entender la cultura predominante entre los sujetos investigados. Estudios como el de López Zavala (2011), titulado *Ética de la profesión académica*, ilustran cómo el método socioantropológico resulta idóneo para analizar la cultura de los profesores.

La ruta metodológica seguida incluye tres fases: Primero, se realizó la indagación documental que permitió identificar categorías teóricas y delinear un cuestionario de actitudes. En una segunda etapa, se aplicó dicho cuestionario a una muestra de 237 docentes en formación inicial inscritos en los Cursos Extracurriculares para el Proceso de Admisión Docente del Centro de Actualización del Magisterio, unidad Mazatlán. Finalmente, como tercera instancia, se efectuaron entrevistas semiestructuradas a nueve docentes de educación básica con experiencia en instituciones formadoras de educadores: tres frente a grupo, dos directores, uno subdirector y dos asesores técnicos pedagógicos de primaria.

El propósito fue escuchar las voces de los sujetos investigados y recuperar experiencias que aportaran significado al discurso de la NEM, con el objetivo de clarificar rasgos de subjetividad que pueden reflejarse en los cuestionarios aplicados.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El pensamiento crítico, según la NEM, debe centrarse en desarrollar conocimientos, saberes y experiencias para que los estudiantes construyan su propio juicio, así como autonomía para pensar por sí mismos de manera razonada y argumentada. Esto les permite acercarse a la realidad desde diferentes perspectivas, interrogarla y, en su caso, contribuir a transformarla (SEP, 2022).

Con el propósito de conocer las percepciones de los docentes que cursan el último semestre de licenciatura en formación docente y de docentes principiantes, respecto a su práctica educativa, así como a la capacidad real de incentivar que los alumnos reflexionen y desarrollen pensamiento crítico, los resultados del cuestionario se presentan en la Tabla 1, en la cual se detallan las proposiciones de identidad y discrepancia. Se emplearon cinco opciones de respuesta en la escala Likert, donde 1 equivale a *totalmente en desacuerdo*, 2 a *desacuerdo*, 3 a *ni de acuerdo ni en desacuerdo*, 4 a *de acuerdo* y 5 a *totalmente de acuerdo*.

Tabla 1

Cuestionario de actitudes. Pensamiento crítico, docentes en formación inicial y docentes principiantes

Enunciado	1	2	3	4	5
Tengo la oportunidad de formar mentalidades libres, lo cual haré, aunque sea reformulando lo establecido en el programa y en las reglas institucionales.	14.89%	14.89%	16.17%	32.34%	21.70%
Mi compromiso es formar personas que puedan responder siempre a los propósitos de las instituciones.	17.02%	14.47%	18.30%	29.79%	20.43%

Respecto a la idea de formar mentalidades libres, resulta alentador que el 32.34% se declaró *de acuerdo* y el 21.70% *totalmente de acuerdo*, aceptando la responsabilidad de formar en los alumnos mentalidades libres, aunque esto los lleve a reformular lo establecido en el programa y en las reglas institucionales. Sin embargo, preocupa que casi la mitad de los docentes encuestados, es decir, el 45.95%, adoptó una postura entre el *total desacuerdo*, *desacuerdo* y *neutral*.

Complementando estas expresiones, se observa en las respuestas que los profesores proporcionaron sobre el compromiso de formar, un énfasis en la preocupación, ya que el 20.43% manifestó *total acuerdo* con la afirmación de que su compromiso consiste en formar personas que respondan siempre a los propósitos de las instituciones. En esa sinto-

nía, el 29.79% mostró *acuerdo*; esto implica que la mitad de los docentes encuestados, el 50.22% (5 de cada 10), no rechaza la idea de formar únicamente personas que atiendan a los propósitos de las instituciones, lo que dista de la meta de formar personas autónomas, con pensamiento crítico y reflexivo, que reformulen lo establecido y dictaminado por las instituciones.

VOCES DE LOS DOCENTES SOBRE EL COMPROMISO DE FORMAR MENTALIDADES LIBRES

En los procesos de reformas educativas anteriores la NEM impulsaba los procesos de calidad, equidad y cobertura donde se han promovido una serie de políticas que afectan la concepción del trabajo docente y por ende el desarrollo de la práctica reflexiva, resultando fundamental que los profesores dispongan y participen en la creación de puentes institucionales, organizativos y curriculares para construir, junto con sus estudiantes, vínculos pedagógicos con la comunidad (SEP, 2022).

Una situación preocupante es que solo el 54.04% de los encuestados acepta la responsabilidad de formar mentalidades libres, aunque en ocasiones deban ir contra lo establecido en el programa y en las reglas institucionales. Respecto a esto, algunas de las opiniones más repetidas por los docentes entrevistados son las siguientes (por cuestiones de privacidad y ética, no se colocó el nombre, solo una abreviatura):

“No estamos formando niños, adolescentes, adultos y profesionistas de libre pensamiento, sino únicamente para cubrir cierto aspecto laboral. Se priorizan aspectos técnicos, por ejemplo, se realizan acciones de determinada manera porque se requiere mano de obra; hoy resulta raro encontrar personas que manifiesten su interés por estudiar, ya que actualmente lo que retribuye económicamente son las redes sociales” (D. preescolar-1).

“Desafortunadamente creemos que el formar ciudadanos críticos implica hacer algo diferente de lo que hemos estado haciendo a lo largo de estos años, y a veces el reto personal de asumir prácticas que realmente busquen cuestionar al alumno, hacerlo crítico, hacerlo reflexivo, que realmente cuestione lo que sucede en su entorno no lo queremos asumir como nuestra responsabilidad, y es una lástima ver que los alumnos que van egresando de instituciones formadoras de docentes no sientan ese compromiso por decir: yo voy a ser parteaguas, yo voy a emprender una batalla contra lo que comúnmente se hace que es trabajar con el mismo esquema, personas que solo obedezcan instrucciones, personas que no reflexionan sobre las instrucciones, personas que no le aporten al contexto, que no le aporten a la comunidad y que no sean agentes de cambio” (ATP- 1).

“Me llama la atención que la encuesta la contestaron estudiantes en formación y maestros principiantes que están reflejando lo que se está viviendo, y lo que están haciendo los docentes en servicio” (Sub. D. Primaria-1).

“Existe una baja autoestima docente... ellos se autolimitan en esta parte. Yo desde mi trinchera como directora siento que sí se brindan oportunidades para que hagan cosas fuera del cascarón, sin embargo, no las hacen, no las aprovechan y caemos en el mismo juego de antes, no sé si será por comodidad que ellos mismos se van limitando a esta parte, y quienes se han atrevido a romper este cascarón, a hacer actividades creativas que nunca se han visto, también esas actividades son limitadas hasta cierto punto, y nosotros lo platicamos mucho porque siempre estamos tratando de que no se les olvide cuál es el perfil de egreso y el perfil de egreso es un ciudadano para el futuro, los niños de hoy necesitan tener pensamiento crítico, lo decimos, pero también al momento de revisar las planeaciones vemos que estamos quedando limitados a lo que viene el libro puedes cuesta mucho salir de ahí. Hay mucha oportunidad que se está desaprovechando” (D. Primaria-2).

Los resultados que nos arroja esta investigación reflejan una preocupante debilidad ética en el actuar docente de nivel básico, ya que un considerable porcentaje de los maestros en sus prácticas docentes no promueve de manera sistemática el pensamiento crítico en sus estudiantes, lo cual pone en evidencia una omisión significativa en su responsabilidad formativa.

Esta situación resulta especialmente grave si se considera que el fomento del pensamiento crítico es un eje transversal y prioritario en el marco de la NEM, la cual plantea una educación centrada en la formación integral de niñas, niños y adolescentes, con énfasis en la justicia social, la equidad y la participación democrática.

El pensamiento crítico, tal como lo define la NEM, no se limita a una habilidad académica, sino que representa una capacidad ética y política para interrogar al mundo, detectar y cuestionar las estructuras que reproducen la injusticia, la desigualdad, el racismo, el machismo, la homofobia y cualquier otra forma de exclusión (SEP, 2022). En este sentido, la ausencia de prácticas docentes orientadas a desarrollar esta capacidad limita el aprendizaje de los estudiantes, y también los priva de herramientas fundamentales para comprender y transformar su realidad.

El hecho de que los alumnos no se formen en pensamiento crítico implica que el sistema educativo sigue reproduciendo esquemas tradicionales que fomentan la obediencia y la pasividad, en lugar de cultivar el juicio propio, la argumentación y la reflexión profunda.

Esta omisión se traduce en una deuda ética y pedagógica con las nuevas generaciones, que tienen el derecho a una educación emancipadora, consciente y comprometida con la transformación social. En consecuencia, es importante replantear las prácticas docentes, fortalecer la formación ética del profesorado y garantizar que el pensamiento crítico deje de ser un discurso aspiracional para convertirse en una práctica cotidiana dentro del aula.

CONCLUSIONES

Los hallazgos de esta investigación evidencian una situación alarmante: el 50% de los docentes que participaron en 2025 en el proceso de admisión a plazas de nivel básico no incorpora de manera intencionada ni sistemática la reflexión ni el pensamiento crítico en su práctica pedagógica cotidiana. Esta omisión representa una clara contradicción con los principios establecidos por la NEM, la cual propone una educación que no solo transmita conocimientos, sino que forme a estudiantes críticos, conscientes y comprometidos con la transformación social.

Lejos de ser un componente accesorio, el pensamiento crítico constituye uno de los ejes articuladores de la NEM, pues permite la construcción de una ciudadanía con valores democráticos, incluyente y con sentido de justicia social. Desde esta perspectiva, lo crítico supone una postura ética ante la vida: la recuperación del otro desde la diversidad, el respeto a las diferencias y la capacidad de oponerse a todo aquello que reproduce desigualdad, exclusión o violencia estructural.

El hecho de que una proporción significativa del magisterio no promueva estas capacidades en sus estudiantes refleja una deuda ética y formativa de gran alcance. Como profesionales de la educación, los docentes están llamados a formar mentalidades libres, capaces de cuestionar lo establecido, analizar de forma crítica distintas realidades y tomar decisiones fundamentadas desde una perspectiva ética y socialmente responsable.

La NEM establece que el pensamiento crítico debe permitir a niñas, niños y adolescentes interrogar al mundo y oponerse a formas de injusticia como el racismo, el machismo, la homofobia y toda clase de exclusión que ha sido históricamente normalizada. Si la escuela no abre espacios para este tipo de reflexión termina, aunque sea de manera pasiva, por reproducir estructuras de poder injustas y relaciones sociales desiguales.

En este sentido, los resultados de esta investigación no solo evidencian la necesidad de actualización y formación continua del profesorado, sino también la urgencia de transformar las prácticas pedagógicas para que respondan al sentido profundo de la educación: formar sujetos libres, críticos, empáticos y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa. Promover el pensamiento crítico en la educación básica no es una opción: representa una responsabilidad ética impostergable.

Ante esta situación, los docentes deben transformar sus prácticas pedagógicas tradicionales para implantar prácticas reflexivas intelectuales transformativas, de tal manera que, tanto el docente como los estudiantes, enfrenten el desafío de pensar por sí mismos, cuestionen la autoridad y generen soluciones innovadoras.

La falta de atención al pensamiento crítico y a la reflexión en la práctica pedagógica de los docentes de educación básica, como se advierte en los hallazgos de la presente investigación, repercute tanto en la calidad del aprendizaje como en la formación de los futuros ciudadanos. En el ámbito científico, esta omisión limita el desarrollo cognitivo y las habilidades metacognitivas de los estudiantes, lo cual afecta de manera negativa su capacidad para resolver problemas complejos.

Desde una perspectiva social, la carencia de estas competencias perpetúa las desigualdades y dificulta la construcción de una sociedad crítica y comprometida. Por tanto, resulta necesario que los docentes reciban formación continua que les permita integrar el fomento del pensamiento crítico en su práctica educativa y asegurar una educación más equitativa, inclusiva y acorde con las necesidades del siglo XXI.

REFERENCIAS

- Bermúdez Mendieta, J. (2021). El aprendizaje basado en problemas para mejorar el pensamiento crítico: revisión sistemática. *INNOVA Research Journal*, 6(2), 77-89. <https://revistas.uide.edu.ec/index.php/innova/article/view/1681>
- Bezanilla-Albisua, M. J., Poblete-Ruiz, M., Fernández-Nogueira, D., Arranz-Turnes, S., y Campo-Carrasco, L. (2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 44(1), 89-113. <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/3600>
- De Lella, C. (1999). *I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación Modelos y tendencias de la formación docente*. Organización de Estados Ibe-

roamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- Delors, J. (1999). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (compendio). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Ennis, R. (2005). Pensamiento crítico: un punto de vista racional. *Revista de psicología y educación*, 1(1), 47-64. <https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/5.pdf>
- Facione, P. A. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Página web oficial de Eduteka. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Fowler, B. (2002). *La taxonomía de Bloom y el pensamiento crítico*. Página web oficial de Eduteka. <https://eduteka.icesi.edu.co/modulos/6/143/109/1>.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García S., y Vanella, L. (2008). *Normas y valores en el salón de clases*. Siglo XXI Editores.
- García, C. M. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Editores: Barcelona : EUB
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós.
- Kurland, D. (1995). *Critical Reading vs. Critical Thinking*. Página web oficial de Dan Kurland. http://www.criticalreading.com/critical_reading_thinking.htm.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación* (2ª ed.). Ediciones de la Torre.
- Liston, D. P., y Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Ediciones Morata.
- López Mendoza, M., Moreno Moreno, E. M., Uyaguari Flores, J. F., y Barrera Mendoza, M. P. (2022). El desarrollo del pensamiento crítico en el aula: testimonios de docentes ecuatorianos de excelencia. *Areté, Revista digital del doctorado en educación*, 8(15). <https://doi.org/10.55560/arete.2022.15.8.8>
- López Zavala, R. (2011). *Ética de la Profesión Académica, valores del profesorado en la sociedad del conocimiento*. Eitorial Juan Pablos.
- Pardo Romero, S. L., Arévalo, L. M., y Quiazua Fetecua, M. Y. (2014). Desarrollo de pensamiento crítico a partir de rutinas de pensamiento en niños de ciclo I de educación [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana].
- Paul, R., y Elder, L. (2005). *Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estándares, principios, desempeño, indicadores y resultados con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico. https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf.
- Pérez Gómez, Á. (2000). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno Sacristán y Á. Pérez Gómez,

Comprender y transformar la enseñanza (398-441). Morata.

Saiz Sánchez, C., y Fernández Rivas, S. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas cotidianos. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 325-346. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6026>

Sánchez-Navarro, M. E., Ayala-Elenes, M., y Saldaña-Belmar, C. (2024). Formación y práctica docente. Reflexiones desde la pedagogía crítica de Henry A. Giroux para el desarrollo de una práctica reflexiva intelectual transformativa. *Revista Eduscientia. Divulgación de la Ciencia Educativa*, 7(13), 119-137. <https://www.eduscientia.com/index.php/journal/article/view/442>

Schon, D. (1979). *The reflective practitioner*. Basic Books.

SEP. (2011). Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio. En *Curso básico de formación continua para maestros en servicio 2011*. Secretaría de Educación Pública.

SEP. (2022). *Planes de estudios de la educación básica 2022*. Secretaría de Educación Pública.

Sternberg, R. J. (1986). *Critical Thinking: Its Nature, Measurement and Improvement*. National Institute of Education.



09.

**LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y SU
IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA**

KENIA ALEJANDRA LULE LARA
UNIVERSIDAD SAN SEBASTIÁN, MÉXICO
ORCID: 0009-0009-9305-6006

DULCE MARÍA PORTILLO PÉREZ
CENTRO DE APRENDIZAJE Y DESARROLLO INFANTIL, MÉXICO
ORCID: 0009-0008-2048-562X

09.

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y SU IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA

INTRODUCCIÓN

Una problemática alarmante en México es la violencia de género (Global Open Campus University [GOU], 2024). Tanto niñas como mujeres en edad adolescente y adultas enfrentan brechas y desigualdades en diversos ámbitos como el trabajo, la salud y la educación, y también sufren violencia, lo que las coloca en desventaja social, política, económica y cultural (Gobierno de México, 2019). Al mismo tiempo, esto representa un riesgo constante para su salud física, emocional y para su vida.

Datos de la Encuesta Nacional de la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (EN-DIREH) indicaron que, hasta el año 2016, el 61% de las mujeres experimentó alguna forma de violencia en su vida (GOU, 2024); para 2021, la cifra ascendió al 71%. Este aumento señala una situación que requiere atención urgente, pues pone en peligro la dignidad y el desarrollo integral de la población femenina (GOU, 2024), así como la violación de su libertad y derechos humanos (Gobierno de México, 2019).

En el ámbito escolar, el 32.3% de las mujeres de 15 años y más manifestó haber sufrido violencia; de ellas, el 18% reportó violencia física a lo largo de la vida y el 13% violencia sexual en los 12 meses previos al levantamiento de la encuesta (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2021). Esta situación muestra que la escuela, lejos de representar un entorno de desarrollo y aprendizaje, puede transformarse en un escenario que reproduce violencia, lo cual constituye una alerta para fortalecer programas y prácticas educativas enfocados en la perspectiva de género para la paz.

Ante este panorama, resulta indispensable indagar cuáles son las estrategias con perspectiva de género que implementan los docentes en el aula, así como determinar cómo contribuyen a la prevención de la violencia en los espacios educativos y a las acciones formativas orientadas a promover ambientes escolares libres de violencia, desde la visión del estudiantado.

La perspectiva de género se configura como un tema relevante en la educación, ya que influye de manera directa en la convivencia del estudiantado, y también en las prácticas educativas. Su importancia radica en que implica comprender el concepto de género, y las dificultades que enfrenta en su entrelazamiento con la vida escolar.

Un estudio reciente realizado por Miralles-Cardona et al. (2020), enfocado en la perspectiva de género en la formación inicial docente desde la mirada del alumnado, evidenció que los participantes mantienen una postura de neutralidad e indiferencia institucional al integrar el enfoque de género en la docencia, además de exhibir una percepción limitada y poco realista de las desigualdades sociales asociadas al género en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

González Armijos y Zambrano Loor (2023) concluyeron que el uso de estrategias creativas fortalece la promoción de la igualdad de género en los estudiantes e impacta positivamente en su desempeño académico. Asimismo, reconocen que el docente requiere conocimientos diversos para seleccionar y aplicar estrategias y acciones dirigidas a lograr, mediante su práctica pedagógica, la igualdad de género y el respeto a la diversidad.

Del mismo modo, Rocha Viveros (2023), tras una intervención realizada para revalorizar la figura de los docentes, empleó estrategias coeducativas para disminuir la violencia de género y concluyó que la alfabetización docente en materia de género resulta fundamental para lograr la coeducación, así como para fomentar el interés del profesorado en incidir sobre esta problemática.

Estos estudios, aunque difieren en el grado de percepción y preparación que manifiesta actualmente el profesorado, coinciden en la efectividad que pueden tener las estrategias pedagógicas intencionadas para impactar de manera positiva en la disminución de las desigualdades de género en el aula; además, reconocen la importancia de la formación docente en la materia.

MÉTODO

La presente investigación se insertó en el enfoque cualitativo, dado que buscó analizar y comprender hechos, percepciones y opiniones lo más cercanas posible a la realidad del sujeto de estudio (Taylor y Bogdan, 1987). Este enfoque permitió recabar observaciones competentes y calificadas, las cuales aportaron objetividad, claridad y precisión a la com-

prensión de la realidad del mundo, así como de las experiencias ajenas (Rodríguez et al., 1996). En este sentido, resulta pertinente describir las acciones del profesorado y comprender las transformaciones subjetivas que orientan las estrategias utilizadas en el aula con perspectiva de género.

El proceso de esta investigación se apoyó en el estudio de caso único con la finalidad de conocer la percepción del estudiantado acerca de la problemática expuesta. Por ello, se empleó la entrevista semiestructurada tanto con el estudiante universitario como con un docente, para obtener información sobre la formación institucional con relación a la perspectiva de género (Stake, 1999).

Las características que distinguen al método empleado resultan complejas, ya que exigen dotar de especificidad a un caso particular relevante para el análisis de la problemática abordada. Al respecto, Stake (1999) señala lo siguiente:

Estudiamos un caso en el que tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. (p. 11)

A partir de este método, es factible detallar las dinámicas y las estrategias que emplea el profesorado para promover relaciones igualitarias. Para recabar la información, se realizaron 10 entrevistas semiestructuradas: nueve dirigidas a estudiantes y una a un docente de la licenciatura en educación en una universidad pública de Culiacán, Sinaloa, México. Para la entrevista, se formularon preguntas guía que permitieron explorar la experiencia de los participantes en torno a la práctica docente que se genera en el aula. De esta forma, el estudio permitió comprender experiencias contextualizadas que brindan una visión integral sobre la realidad educativa y los desafíos que implica construir una escuela con perspectiva de género.

RESULTADOS

En el siguiente apartado se identificaron las estrategias implementadas por el docente en el aula, así como la perspectiva del estudiantado respecto a la aplicación de esas estrategias. Tras interpretar y analizar las respuestas, fue posible reconocer que las estrategias implementadas por el docente resultan nulas o escasas, lo que evidencia incluso un des-

conocimiento del concepto de género, por lo que se manifestó una dificultad considerable al momento de impartir las clases.

“Bueno, unos maestros sí. Más las mujeres que sí nos comprenden, que sí nos entienden, pero con los maestros es diferente porque si uno quiere opinar o participar, no nos dejan o le dicen ‘tú siempre respondes’ o ‘tú no le entiendes’ o ‘quiero que me respondas lo que yo quiero o lo que yo quiero escuchar’. Creo que a veces es mejor no opinar; siento que hay ese caso. Pero con las maestras es todo bien, sí nos entienden, sí nos escuchan; de hecho, nos dicen, o sea, ‘puedes opinar’ como me dijiste ahorita, no hay respuesta mala y así... siento que con ellas nos entendemos más” (Estudiante 6, febrero 2024, Culiacán, Sinaloa, México).

Al preguntarles sobre la implementación de actividades con perspectiva de género al estudiantado, se observa poco conocimiento sobre las estrategias que las y los docentes aplican en el aula, y en caso de existir, los comentarios de aliento a las alumnas para que sigan estudiando predominan. También existe el caso de docentes que buscan mantener los estereotipos de género en el aula, lo cual afecta directamente a las alumnas, ya que al ser el docente quien pronuncia este tipo de comentarios, estos se consideran una verdad absoluta y pueden inducir a dudar sobre la permanencia en la institución.

Otro aspecto hallado en la investigación indica que solo personas con conocimiento sobre género animan al estudiantado a informarse sobre temas relacionados.

“Dentro del aula, el semestre pasado teníamos a una maestra que estaba dentro del taller de género (...), pues ella nos decía que las mujeres no debemos sentirnos opacadas por los hombres, que podemos ser iguales. Y nos invitaba a que nos uniéramos a su taller, decía que cada 23 de los meses íbamos a traer una playera naranja como muestra de nuestro apoyo” (Estudiante 8, febrero 2024, Culiacán, Sinaloa, México).

Ante esto, Buquet Corleto (2011), señala que:

El acceso de las mujeres, en particular las académicas, estudiantes y trabajadoras de la educación superior, al terreno de las competencias depende del reconocimiento de su situación marginal histórica y de la implementación de acciones que reviertan su situación de desventaja. (...) Las situaciones de inequidad que existen en las instituciones de educación superior, se deberán diseñar programas que subsanen las desigualdades históricas para equilibrar a las poblaciones que se han mantenido en desventaja, otorgándoles condiciones adecuadas para superar las carencias a las que han estado sometidas. (p.217)

De este modo, las estrategias que se promueven reflejan un compromiso social con la equidad y constituyen la resistencia frente a las brechas persistentes de género en la educación superior. Estas acciones localizadas representan pasos importantes para la perspectiva de género, que promuevan la justicia y garantice las condiciones igualitarias para todas las personas.

Otro ejemplo lo podemos ver en la siguiente entrevista:

“En cada unidad se hace lo que su líder o su jefe o el responsable de la unidad lo fomenta, por ejemplo, en Mazatlán son muy activos en las actividades de género. En Guasave también hay otra cosa, nada que ver con Culiacán. (...) El desconocimiento y la falta de capacitación de los líderes, las personas que están a cargo de tomar decisiones, eso sin ofender a nadie. (...). No hay apoyo porque entran los intereses de por medio, eh... dejan de lado el objetivo fundamental de la universidad que es atender a los estudiantes; con una educación de calidad, con buenos contenidos, buenos programas y planes de estudio. Eh... la educación integral, no nada más con temas de género, eso debe de ser en general ¿Por qué debe de ser completa? Porque ustedes se están formando en licenciaturas, bueno, al final de cuentas, son de carácter educativo, son formativas y mientras el estudiante esté más informado o mejor preparado, pues se va a reflejar en la sociedad, tarde o temprano. Y pues bueno yo creo que a veces, las personas que toman decisiones pierden esto de vista y se politiza esta situación, que quieren permanecer en ese puesto, en ese puesto de poder y.... se pierde el objetivo por el cual está la universidad” (Docente, febrero 2024, Culiacán, Sinaloa, México).

El escenario docente muestra posiciones divergentes respecto a este tema. Algunos participan en las capacitaciones con el propósito de adquirir conocimientos y aplicarlos en el aula, mientras que otros asisten principalmente para cumplir con el requisito y obtener la constancia correspondiente. Estas diferencias pueden generar diversas problemáticas que inciden, de manera directa o indirecta, en el proceso educativo del estudiante.

Se percibe una discrepancia a partir de cuándo baja la información del edificio central a la unidad académica, ya que desde rectoría se busca y se implementa este tipo de valores y estrategias, pero la unidad se mantiene silenciada ante estas temáticas. Aunque la universidad trata de llevar pláticas y conferencias para el estudiantado, se apreció que los temas quedan muy por encima y muestra interés por querer conocer más sobre ellos. Un ejemplo de esto se muestra en las siguientes entrevistas:

“Ha habido estas... actividades, podríamos llamarlo, en donde nos quieran enseñar o tomar en cuenta lo que es la cuestión de género; sin embargo, no creo que se

ejerza del todo. Como les dije nomas fui a esa plática de la expositora, y siento que si quedó muy por encima porque nomas en este caso se refería más a la mujer y osea si abordamos lo masculino pero muy así por encima y en cuestión de género pues no es nada más la mujer” (Estudiante 4, febrero 2024, Culiacán, Sinaloa, México).

“También existe la situación en donde las y los estudiantes, dentro de su carrera universitaria, solo han asistido a una sola conferencia o a ninguna” (Estudiante 5, febrero 2024, Culiacán, Sinaloa, México).

Otra pauta que identificó el estudiantado como estrategias con perspectiva de género es el uso de lenguaje inclusivo; manifiestan que el hecho de que utilicen un lenguaje masculinizado no les molesta, dado a que tienen naturalizada esta acción. Aunque la universidad trata de llevar pláticas y conferencias para el estudiantado, es evidente que los temas quedan muy por encima y el estudiantado muestra interés por querer conocer más sobre ello. Esto queda evidenciado con las siguientes entrevistas:

“Pues es que como siempre la mayoría somos mujeres, sin embargo, exponer en términos masculinos nunca nos ha hecho sentirnos mal, por lo menos en nuestro grupo no es. Hay veces que están acostumbrados porque tienen otros grupos, dicen “los estudiantes de este grupo” y luego voltean y dicen que “ay perdón son puras mujeres” (Estudiante 4, febrero 2024, Culiacán, Sinaloa, México).

“Utilizan para referirse a los hombres, más cuando están entrando en materia, pero a veces están viendo que somos puras mujeres y dicen: y también mujeres pues” (Estudiante 3, febrero 2024, Culiacán, Sinaloa, México).

Dado que en la sociedad está muy normalizado el uso de un lenguaje masculino para todo, es fundamental reconocer la importancia de mencionar a la mujer en los espacios tanto públicos como privados, ya que históricamente mujeres como Olympe de Gouges han luchado por este derecho; *si no se menciona lo que se ve, no existe*. Por ello, resulta relevante reconocer que las mujeres pueden estar presentes en el gremio académico. Serret (2008) menciona que:

El uso de un lenguaje incluyente es fundamental para comprender la mixitud de la sociedad e incorporar a esta mitad de la población históricamente visibilizada, pero no soluciona un problema de fondo. Es necesario para un punto de partida, pero no pensemos, ni por un momento, que la desigualdad de género se elimina con una sola palabra. (p.122)

No basta con emplear lenguaje inclusivo; es fundamental buscar otras formas de eliminar la desigualdad de género en universidades, siempre priorizando la integración y calidad para estudiantes como futuros generadores de conocimiento. Ante esto, algunos estudiantes opinan lo siguiente:

“Pues uno que otro sí utiliza el lenguaje inclusivo. Pues cuando tratan a todas por igual, cuando no hay diferencias, porque, por ejemplo, en el salón somos puras mujeres, no hay hombres” (Estudiante 7 febrero 2024, Culiacán, Sinaloa, México).

“El docente dice que no, porque, aunque sean puras mujeres dentro del aula, tenemos que utilizar obligatoriamente la palabra alumnas, porque, en general, es incluyente decir alumnos, pero, pues, existen excepciones, como mi salón” (Estudiante 8, febrero 2024, Culiacán, Sinaloa, México).

Si bien en estas percepciones se puede notar cómo las y los docentes recurren al lenguaje inclusivo con el fin de poder dirigirse a los dos sexos. Existen otros docentes que interpretan el uso de este lenguaje como burla, o caen en lo irónico y sarcástico al emplear la palabra en masculino en vez de femenino en un salón de puras mujeres. Esta situación evidencia lo que piensan los docentes de la universidad sobre la implementación de estrategias, especialmente aquellas que abordan el género.

Las estrategias con perspectiva de género, desde la visión del alumnado, resultan percibidas de manera diferente; incluso algunos manifiestan no conocerlas o declaran no identificarlas dentro del aula como tal.

“Pues así que nos mencionen sobre la perspectiva de género en el aula, pues no. Siento que nunca hablamos de ello, es un tema que casi no hemos tocado (Estudiante 1, febrero 2024, Culiacán, Sinaloa, México).

“Hay algunos maestros que nos dicen “van a ser futuras pedagogas, futuras profesionales, y van a estar en un mundo laboral en donde las mujeres y los hombres van a ser igual “es decir, él puede hacer el mismo trabajo que tú, y tú el trabajo de él, pero eso no quita del lado que tu tengas menos o más curriculum a la hora de presentarte para un trabajo” (Estudiante 8 febrero 2024, Culiacán, Sinaloa, México).

Las alumnas expresan confusión ante las estrategias aplicadas por el docente, ya que no se muestran de manera clara en el aula. Esto indica que en realidad no se aplican estrategias con perspectiva de género y que lo que sí ocurre resulta un intento carente de

estrategias que aparentan enfocarse en perspectiva de género desde convicciones y conocimientos propios, sin capacitación previa.

Según Buquet Corleto (2011), la sensibilización en temas de género integra las estrategias indispensables para promover relaciones más igualitarias, lo cual evidencia una de las principales causas por las que no se llevan a cabo esas estrategias. Así, las alumnas evidencian nuevamente la falta de perspectiva de género en los docentes y en la manera en que imparten su clase; quien enseña con perspectiva de género destaca porque su práctica difiere de la de los docentes que carecen de esta formación.

La excusa más utilizada en esta institución para no emplear este tipo de estrategias consiste en señalar que el porcentaje de alumnas supera al de alumnos, aunque esto no significa que no sean necesarias, especialmente en las mentes del estudiantado universitario que más adelante ejercerá una carrera profesional y requerirá de estas estrategias conforme avance la sociedad. Así lo sugiere la siguiente voz estudiantil:

“Yo creo que no hay estrategias como tal, y si las hay, no me he dado cuenta de ello. Puede ser porque hay más mujeres que hombres en la escuela y algunos están cansados de que se hable de lo mismo. Siento que prácticamente no es necesario, o que se dice algo que ya sabemos, entonces se vuelve algo repetitivo que ya no entendemos si sirve o no” (Estudiante 3, febrero 2024, Culiacán, Sinaloa, México).

Buquet Corleto (2011) explica que los espacios de género en las universidades han sido el lugar más importante para la generación de un conocimiento crítico sobre las distintas formas de desigualdad social entre los sexos, al no tener este conocimiento crítico es más propensa a propiciarse la violencia de género, y que se carece de estos parámetros de violencia que dejan al docente estricto de lado para hacerlos ver por lo que son, docentes violentos. Se le cuestionó al estudiantado sobre su conocimiento sobre los espacios de género al que puedan acudir en busca de una guía, y un estudiante mencionó lo siguiente: “No sé si funciona para ese tipo de quejas o para todo tipo (Estudiante 6, febrero 2024, Culiacán, Sinaloa).

Las oportunidades en igualdad de género se abordan de manera deficiente en las prácticas teóricas sobre autoría y conocimiento general; sin embargo, en un ámbito educativo mayoritariamente femenino, persiste la idea de que quienes dirigen el pensamiento teórico siguen siendo voces *androcentristas*, a pesar de que el entorno esté feminizado. Ante esta

situación, los estudiantes refieren que pasaba debido a que “se les daba más oportunidad a los hombres” (Estudiante 6, febrero 2024, Culiacán, Sinaloa, México).

Al definir contenidos de los de texto en todos los niveles educativos, es necesario revisar que no perpetúen estereotipos de género, por ejemplo, actividades diferenciadas para niños y niñas, que se utilice un lenguaje incluyente y que las referencias bibliográficas incluyan obras escritas por mujeres (Serret Bravo, 2008. p.120).

Buquet Corleto (2011) explica que los espacios de género en las universidades han sido el lugar más importante para la generación de un conocimiento crítico sobre las distintas formas de desigualdad social entre los sexos. Al no tener este conocimiento crítico es más común propiciarse la violencia de género. Se le cuestionó al estudiantado sobre su conocimiento sobre los espacios de género al que puedan acudir en busca de una guía, y un estudiante mencionó lo siguiente: “No sé si funciona para ese tipo de quejas o para todo tipo (Estudiante 6, febrero 2024, Culiacán, Sinaloa, México).

En este caso esta alumna se cuestiona si realmente la herramienta de denuncia que ofrece la institución puede serle útil al estudiantado. Es por ello que la falta de información sobre el protocolo académico no ha sido de mucha ayuda para aquellas jóvenes que han deseado denunciar, generando dudas e incertidumbre con respecto al tema.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con la nueva reformulación de las reformas educativas y el marco legal, se ha procurado que las instituciones, los educadores y el personal educativo gestionen nuevos programas que aborden los temas con equidad e igualdad. De esta manera, se busca que el estudiantado logre desarrollarse de forma libre, sin prejuicios ni estereotipos, y deje de lado esquemas obsoletos para implantar otros que respondan a las necesidades actuales que demanda la sociedad.

Al tomar en cuenta que la escuela es una de las instituciones a la que se asigna el papel de agente de cambio, no puede omitir cuáles son las tendencias o necesidades que más influyen en la sociedad. Una de estas necesidades es la implementación de planes y programas de estudio con un enfoque en perspectiva de género y libres de estereotipos.

Aunque la escuela aparenta mantener una postura neutral ante este tipo de problemas, persisten ideales arraigados que perpetúan los roles de género, lo que da lugar a

una segregación involuntaria dentro del sistema. Por esta razón, investigadoras feministas vinculadas al ámbito educativo han comenzado a promover investigaciones que evidencian hasta qué punto afecta este problema.

La perspectiva de género en la educación introduce una nueva mirada a raíz de autores como Rousseau para comprender la desigualdad, quien en su época fue identificado como uno de los responsables de la ausencia femenina en espacios públicos como la escuela. En su obra, Emilio Rousseau retrató al personaje masculino como el ideal del ciudadano perfecto, el cual requiere educación para la igualdad y la libertad, mientras que Sofía, la compañera destinada a Emilio, debía ser educada desde pequeña para depender siempre de un amo (Serret Bravo, 2008).

A pesar del interés por integrar la perspectiva de género en la formación universitaria, los temas de género no han adquirido la prioridad suficiente en la ejecución de planes, lo que ha dificultado su incorporación a estos espacios, a pesar de que constituyen un tema recurrente en la investigación actual a este nivel.

La oposición a estos temas se explica, en gran parte, por la vaguedad y la debilidad de las políticas de género orientadas a hacer cumplir las normas establecidas en las reformas, así como por las prácticas institucionales arraigadas en el androcentrismo (Miralles, Cardona-Moltó et al., 2020). Por ello, cuando una mujer ocupa un puesto directivo o de alto rango, esto no necesariamente implica que la escuela empodera al género femenino. Para alcanzar ese objetivo resulta imprescindible buscar nuevas formas de transversalizar la teoría del género.

Transversalizar la perspectiva de género requiere un análisis de género que plantee preguntas como: ¿Quién hace qué? ¿Quién tiene acceso y control sobre qué? ¿Quién se beneficia de qué en relación con personas de ambos sexos y de distintas franjas etarias, clases, religiones, grupos étnicos, razas y castas?. Analizar género implica también separar por sexo y examinar por separado la información acerca de todos los grupos poblacionales, socioeconómicos y culturales relevantes. La Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) resalta que siempre debemos cuestionar cómo una actividad, decisión o plan en particular afectará a los hombres de modo distinto que a las mujeres y a determinados hombres o mujeres de modo distinto que a otros del mismo sexo (CNDH, 2019, p. 47).

Incorporar la perspectiva de género en las universidades abre un espacio para que los jóvenes adquieran conocimientos útiles para sus futuras prácticas profesionales y cuenten con herramientas para abolir cualquier subordinación entre hombres y mujeres; de ahí que resulte imprescindible impulsar acciones diseñadas específicamente para generar cambios positivos.

La creación de medidas, programas y políticas orientadas a revertir las diversas tendencias de segregación entre mujeres y hombres, así como a atender la violencia de género y promover cambios en la legislación y las prácticas institucionales, no constituye una labor exclusiva de los espacios académicos dedicados a estudios de género. En estos, como se ha señalado antes, prevalecen actividades de investigación, docencia y extensión. La promoción de la equidad de género se concentra más en el ámbito de las responsabilidades administrativas y en la ejecución de políticas institucionales (Buquet Corleto, 2011).

El hecho de promover su transversalización favorecería una educación libre de estereotipos, que establecería mecanismos para identificar los problemas vinculados a desigualdad, discriminación y violencia de género, además de impulsar el uso de lenguaje inclusivo que permita visibilizar en espacios y textos a las mujeres que participan en ellos.

Finalmente, respecto a las relaciones entre los objetivos y supuestos planteados en esta investigación y los hallazgos obtenidos, se observó que las estrategias docentes aplicadas actualmente resultan obsoletas y carecen de perspectiva de género. Esta carencia se traduce luego en el estudiantado, quienes muestran dificultades para identificar la violencia de género en el aula; en aquellos casos en que sí la reconocen, la perciben de manera más suave y selectiva, cumpliendo así con el objetivo de identificar las estrategias docentes relacionadas con la perspectiva de género.

REFERENCIAS

- Buquet Corleto, A. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos*, 33, 211-225. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea18.pdf>
- CNDH. (2019). *ABC de la perspectiva de género*. Comisión Estatal de los Derechos Humanos.
- Gobierno de México (2019). *Retos y desafíos en las mujeres en México*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/conavim/articulos/mes-de-la-mujer-retos-y-desafios-de-las-mujeres-en-mexico?idiom=es>

- González Armijos, X. M., y Zambrano Loor., T. M. (2023). Estrategias creativas para la promoción de la igualdad de género en estudiantes de Básica Superior. *Revista San Gregorio*, 1(53), 70-85. <https://doi.org/10.36097/rsan.v0i53.2172>
- GOU. (2024). *Desigualdad de género en México: Realidad y Desafíos*. Global Open Campus University: GOU México. <https://globalopencampusuniversity.mx/desigualdad-de-genero-en-mexico-realidad-y-desafios/>
- INEGI (2021). *Violencia de género en México*. Encuesta nacional sobre la dinámica de las relaciones en los hogares (ENDIREH, 2021). Instituto Nacional de Estadística y Geografía. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/endireh/2021/doc/nacional_resultados.pdf
- Miralles-Cardona, C., Cardona-Moltó, M. C., y Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XX1*, 23(2). <https://doi.org/10.5944/educxx1.23899>
- Rocha Viveros, E. (2023). *Prácticas docentes con perspectiva de género*. Universidad Autónoma de Queretaro. <https://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/9951>
- Rodríguez-Gómez, G., Gil-Flores, J., y García-Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Serret Bravo, E. (2008). *Qué es y para qué es la perspectiva de género. Libro de texto para la asignatura perspectiva de género en educación superior*. Instituto de la Mujer Oaxaqueña. <http://cedoc.inmujeres.gob.mx/PAIMEF/Oaxaca/oax09.pdf>
- Stake R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación, la búsqueda de significados*. Paidós.

SEMBLANZA DE LAS COORDINADORAS

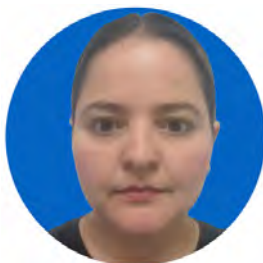


ELISA ESTHER CHAVARÍN CAMPOS

ELISA.CHAVARIN@UPES.EDU.MX

[ORCID: 0000-0001-9987-4506](https://orcid.org/0000-0001-9987-4506)

Es Licenciada en Trabajo Social y Maestra en Educación por la Universidad Autónoma de Sinaloa, México. Además, es Doctora en Desarrollo Educativo con énfasis en Formación de Profesores por la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES), México. Actualmente, es investigadora del Sistema Sinaloense de Investigadores y Tecnólogos (2024–2026), y candidata al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI) para el periodo 2026–2029. Integrante de la Red de Ciencia, Tecnología y Género, A.C. (Red CITEG A.C). Desempeña labores docentes en licenciatura y posgrado en la UPES, además de dirigir tesis, participar en comités de evaluación y ejercer como jurado en exámenes profesionales. Realiza un posdoctorado en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Sinaloa, México, con la investigación “Violencia de género en las áreas STEM. Caso: profesoras de las IES públicas en Sinaloa”. Ha liderado proyectos dentro del programa Semilleros de Investigación y trabajado en proyectos individuales de la UPES desde 2021 a la fecha, abordando temas sobre violencia docente en distintos niveles educativos, y participa en el Programa Delfín desde 2021. Sus contribuciones académicas incluyen capítulos de libros, artículos científicos y colaboraciones en obras del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, destacando su compromiso con el estudio de la violencia y la perspectiva de género en el ámbito educativo.



VIRGINIA MIRELLA ZATARAIN AVENDAÑO

VIRGINIA.ZATARAIN@UPES.EDU.MX

[ORCID: 0009-0008-8324-2916](https://orcid.org/0009-0008-8324-2916)

Tiene el grado de Maestro en Educación con énfasis en Intervención Pedagógica y Aprendizaje Escolar por la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México. Es doctora en Educación con énfasis en profesionalización Docente por la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México. Es docente e investigadora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México. Actualmente, pertenece al Sistema Sinaloense de Investigadores y Tecnólogos (2024–2026). Su trabajo en los últimos años se ha enfocado en la línea de generación de conocimiento de formación docente, donde ha contribuido con la publicación de diferentes artículos y capítulos de libro.



EDUCAR EN TIEMPOS DE CAMBIO

REFLEXIONES PARA UNA
DOCENCIA CRÍTICA Y COMPROMETIDA

ISBN: 978-968-9724-05-6



9 789689 724056

Trans[®]
digital
editorial