



# De la idea al documento:

producciones investigativas  
en la Escuela Normal Rural  
J. Guadalupe Aguilera

# De la idea al documento:

**producciones investigativas  
en la Escuela Normal Rural  
J. Guadalupe Aguilera**

Coordinadora  
Rosa Yadira Saavedra Torres



DE LA IDEA AL DOCUMENTO: PRODUCCIONES INVESTIGATIVAS  
EN LA ESCUELA NORMAL RURAL J. GUADALUPE AGUILERA.

©2026 Rosa Yadira Saavedra Torres

ISBN: 978-607-69536-8-6

Primera edición, febrero de 2026

EDITADO EN MÉXICO POR GUBA EDITORES

EQUIPO EDITORIAL

EDNA CITLALLI ALATORRE GONZÁLEZ

MAYRA IZÉBEL BARRAZA GARIBAY

CLAUDIA DÉVORA RODRÍGUEZ

VICTOR HUGO ESTRADA GÓMEZ

REVISIÓN Y CORRECCIÓN DE ESTILO

DRA. SANDRA GUERRA MEDEROS

PORTADA, MAQUETACIÓN Y DISEÑO

LIC. SERGIO E. MONREAL LÓPEZ

BLMR STUDIO

*Este libro no puede ser impreso, ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores.*

# **De la idea al documento:**

**producciones investigativas  
en la Escuela Normal Rural  
J. Guadalupe Aguilera**

Coordinadora  
Rosa Yadira Saavedra Torres



## PRÓLOGO

Estimados estudiantes, colegas, asesores, cuerpos académicos y directivos.

El tránsito de la formación docente en México hacia una sociedad cada vez más compleja obliga, a las Instituciones Formadoras de Docentes y Centros de Actualización, a propiciar que cada generación de estudiantes normalistas herede una misión que se renueva con el paso del tiempo: comprender el mundo educativo para transformarlo. No basta con ser testigos de la realidad escolar; es necesario interpretarla, cuestionarla y resignificarla desde la mirada crítica de quien asume la docencia con vocación, compromiso social y como una carrera de vida. Por ello, este libro “DE LA IDEA AL DOCUMENTO: PRODUCCIONES INVESTIGATIVAS EN LA ESCUELA NORMAL RURAL J. GUADALUPE AGUILERA”, no es solo un compendio de trabajos académicos, sino un reflejo de ese espíritu inquieto que anima a los futuros docentes a mirar su práctica con ojos de investigador.

En estas páginas se plasma una travesía colectiva entre estudiantes y docentes en formación continua quienes, bajo el importante acompañamiento de la figura de los asesores, han cautivado el deseo de pensar en la educación desde adentro, desde el aula rural, desde las experiencias cotidianas con los niños y las niñas, desde las preguntas que surgen cuando algo no encaja o cuando algo nos confronta ante una realidad perpleja pero motivante a entrenar el músculo y la redacción científica. Cada texto aquí reunido es una ventana a ese proceso reflexivo que los Planes de Estudio 2012 y 2018 de Educación Normal proponen como eje central de la formación docente: la investigación educativa como forma de aprender, enseñar y transformar.

Durante años, la investigación fue vista por muchos como un territorio reservado a especialistas o académicos de grandes

instituciones, que en algunos casos llegó a convertirse en una lucha de egos. Sin embargo, la historia reciente de las Escuelas Normales en México demuestra que investigar es un acto profundamente pedagógico y político; al impulsar la investigación formativa, contribuyen a que los futuros docentes aprendan a mirar más allá de los programas y las planificaciones, a leer las realidades que se viven en el aula, a comprender la diversidad y a valorar los saberes de los otros. Investigar es dar voz a la experiencia vivida en la cotidianeidad, es mirar críticamente las prácticas escolares, rescatar la memoria de las comunidades y de los pueblos más escondidos en la geografía diversa de Durango y de México, reconocer los saberes locales y situar la docencia como un campo legítimo de producción de conocimiento. Este libro nace precisamente de esa convicción: la de reconocer en cada estudiante normalista un sujeto crítico, creativo y comprometido con su entorno. Las producciones investigativas aquí reunidas son testimonio del esfuerzo, la constancia y el pensamiento crítico que se cultivan cuando la enseñanza se convierte también en indagación. Cada documento, cada idea, cada hallazgo, es un paso hacia una docencia más consciente y reflexiva.

La Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera ha sido, desde su fundación, un espacio donde se entrelazan la formación académica, el compromiso social y el arraigo comunitario. En el marco de los 100 años de su creación, su historia sale a relucir con orgullo y vocación, porque su historia es también la historia de generaciones que aprendieron a ver la docencia como un proyecto de vida, un servicio y una forma de resistencia cultural. En ese contexto, este libro cobra especial relevancia, pues muestra cómo la investigación educativa se convierte en una herramienta para comprender las realidades locales, para analizar las condiciones de la enseñanza rural y para buscar alternativas que fortalezcan la equidad, la inclusión y la calidad educativa desde la mirada de un enfoque humanista y de justicia social.

Al recorrer sus páginas, el lector encontrará diversidad de informes ajustados a las modalidades de titulación, variedad de temas según las problemáticas detectadas por los estudiantes normalistas en su práctica docente y múltiples miradas que abren brecha para

continuar haciendo ciencia. Todos comparten un rasgo común: el deseo de dar sentido a la experiencia pedagógica y de construir conocimiento a partir de ella.

Como docentes formadores, somos testigos de la transformación que ocurre cuando un estudiante descubre que investigar no es solo cumplir con un requisito académico, sino una forma de mirar el mundo con curiosidad, sensibilidad y rigor. El proceso investigativo despierta preguntas, abre caminos y nos enseña a no conformarnos con respuestas simples. Invita a leer, a escribir, a escuchar y a reconocer que cada escuela, cada grupo, cada estudiante y cada comunidad educativa, es un espacio único de aprendizaje y de construcción de sentido.

La investigación educativa, tal como se concibe en los Planes de Estudio 2012 y 2018, no se limita a la aplicación de técnicas o instrumentos; implica desarrollar una actitud permanente de observación, análisis y reflexión. Es aprender a preguntar y cuestionar por qué las cosas son así y cómo podrían ser diferentes. En este sentido, los trabajos que integran esta obra son una muestra palpable de que los estudiantes normalistas y los docentes en formación continua no solo aprenden a enseñar, sino también a producir conocimiento desde su práctica, a mirar la educación con un lente crítico y sensible.

Cada investigación aquí presentada es el resultado de un proceso de acompañamiento académico, pero también de una experiencia humana profunda. En sus páginas se pueden leer las dudas, los hallazgos y las certezas que surgen cuando un estudiante se enfrenta al desafío de comprender su propio quehacer docente. Estas producciones demuestran que la investigación no se opone a la práctica, sino que nace de ella y la enriquece.

Este libro también es una invitación a leer con empatía y curiosidad, a reconocer en cada trabajo una voz que se forma, una mirada que se amplía. Es un recordatorio de que toda idea, por pequeña que parezca, puede transformarse en conocimiento valioso si se cultiva con disciplina y pasión. “DE LA IDEA AL DOCUMENTO” no es solo un título: es una metáfora del proceso de todo investigador, que convierte la intuición inicial en una aportación concreta al saber pedagógico.

Las producciones científicas que integran este libro son una muestra del camino recorrido por muchos estudiantes y docentes que han apostado por el pensamiento crítico y la escritura académica como medios para fortalecer la formación profesional. Detrás de cada texto hay horas de lectura, observación, diálogo, redacción y revisión; hay también compromiso, sensibilidad y amor por la educación. Investigar es aprender a mirar con profundidad lo cotidiano, estimular la duda la curiosidad y el pensamiento científico. Es detenerse en aquello que a otros les pasa desapercibido. Es descubrir que la escuela no es solo un lugar donde se enseñan contenidos, sino un espacio donde se tejen relaciones, se comparten emociones y se construye cultura. Cada vez que decides observar, preguntar o escribir sobre tu práctica, estás dando un paso hacia la construcción de una docencia más reflexiva, más humana y más transformadora.

Que este libro sirva, entonces, como fuente de inspiración para las nuevas generaciones de normalistas. Que motive a seguir explorando, escribiendo y compartiendo saberes, que sirva para dar continuidad a una docencia reflexiva como un producto de una formación que no tiene límites. Estimados colegas y amigos, recuerden siempre que la investigación educativa no es una tarea aparte de la práctica, sino su esencia misma. Porque enseñar es, en el fondo, investigar la vida, los contextos y las posibilidades de cada ser humano.

Los invito a recorrer las páginas de este libro con mente abierta y corazón atento. Cada producto es una historia de aprendizaje, una muestra del poder transformador de la investigación y un recordatorio de que el pensamiento reflexivo es el camino más noble hacia la mejora educativa.

*Muchas Gracias*

DR. JOSÉ BERNARDO SÁNCHEZ REYES <sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Docente Investigador de la Benemérita Escuela Normal del Estado de Durango. Exdirector de la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo de Santa María del Oro, Durango. Candidato en el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación.

# CONTENIDO

5	PRÓLOGO
11	INTRODUCCIÓN
	<b>SECCIÓN TESIS DE INVESTIGACIÓN</b>
17	OPTIMIZANDO LA COMPRESIÓN LECTORA MEDIANTE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN ALUMNOS DE SEGUNDO GRADO
41	INTELIGENCIA EMOCIONAL: UN ESTUDIO DIAGNÓSTICO EN UN GRUPO DE TERCER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
65	LA AUTORREGULACIÓN PARA LA ADQUISICIÓN DEL APRENDIZAJE
91	AUTONOMÍA DEL ALUMNO EN SU PROCESO DE APRENDIZAJE
	<b>SECCIÓN II INFORMES DE PRÁCTICAS PROFESIONALES</b>
115	LA LÚDICA PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE EN ALUMNOS DE PRIMARIA
139	TRAYECTORIAS ESCOLARES BAJO EL EMPLEO DEL TRIÁNGULO VIRTUOSO
161	ESTRATEGIAS FUNCIONALES PARA EL MANEJO DEL DINERO EN LOS ALUMNOS DEL TALLER PANADERÍA
175	ESTRATEGIAS PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE EN ALUMNOS CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD
197	ESTRATEGIAS PARA EL REFUERZO DE CÁLCULO MENTAL EN ALUMNOS DE TERCER GRADO
	<b>SECCIÓN III PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS</b>
225	LA COMPRESIÓN LECTORA EN UN GRUPO DE SEXTO GRADO DE TURNO VESPERTINO
	<b>SECCIÓN IV TESIS DE MAESTRÍA</b>
253	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN INICIAL EN ALUMNOS DE PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
279	LA PREPARACIÓN DEL DOCENTE PARA EL TRATAMIENTO A LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA



## INTRODUCCIÓN

La Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera se inscribe dentro de la tradición del normalismo rural en México, cuyo proyecto persigue formar maestros comprometidos con las comunidades rurales, dotados de una sensibilidad social y con competencias pedagógicas para responder a las necesidades de dicho contexto. En su misión institucional, esta normal tiene como objetivo “ofrecer un servicio de excelencia en la formación inicial de profesores y en la superación académica de docentes en servicio”, sustentado en el desempeño profesional y ético del personal, orientado a incidir en la calidad educativa y el desarrollo integral de la sociedad.

La investigación educativa institucional y en particular la actividad de titulación de los estudiantes normalistas, se vuelve una praxis significativa: no solo como cumplimiento normativo, sino como oportunidad de reflexión, transformación y fortalecimiento académico. Precisamente en este horizonte se inscribe el propósito del presente libro: “DE LA IDEA AL DOCUMENTO: PRODUCCIONES INVESTIGATIVAS EN LA ESCUELA NORMAL RURAL J. GUADALUPE AGUILERA”.

Este libro ofrece una aproximación analítica al proceso de titulación en la Normal Rural J. Guadalupe Aguilera dentro de los marcos de los Planes de Estudio 2012 y 2018; no pretende ser una guía prescriptiva, sino un testimonio crítico y propositivo que busca fortalecer la formación investigativa normalista a partir del grado de alineación entre los trabajos de titulación generados y el perfil de egreso, así como su relevancia para la comunidad en que se inscriben.

Los trabajos de titulación en esta escuela normal no se conciben como una exigencia administrativa o un requisito final para la obtención del título, sino como un momento formativo en el que el estudiante, de pregrado y postgrado, reflexiona, articula, argumenta y sistematiza su experiencia; en este acto se manifiestan los aprendi-

zajes integrados, la consolidación de competencias disciplinares, profesionales y docentes, así como la capacidad de generar conocimiento con sentido contextual.

En este sentido, las Orientaciones Académicas para la Elaboración del Trabajo de Titulación (Planes de Estudio 2012 y 2018) de la SEP/DGESUM y el Programa de Maestría en Educación, Campo Intervención Didáctica de la institución de referencia, proveen un marco formal y normativo que busca orientar el tránsito del pensamiento al proceso investigativo y de este a la escritura académica del informe.

Poner en manos de la comunidad normalista este libro, es abrir horizontes para continuar gestando producciones investigativas considerando la pertinencia y los efectos que tienen en estas producciones la comunidad interna (estudiantes, asesores, cuerpo docente) y externa (la comunidad circundante). Asimismo, permite aportar evidencia y reflexión institucional sobre cómo transcurre el proceso de titulación en una normal rural.

El propósito de esta propuesta es analizar y difundir el proceso de producción investigativa que se despliega en la Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera, desde la concepción de la idea hasta la formalización del documento de titulación, en diálogo con las Orientaciones Académicas del Plan de estudios 2012, sus adecuaciones en el Plan 2018 y el Programa de superación posgraduada de la Maestría en Educación, Campo Intervención Didáctica.

El libro se concibe en cuatro secciones donde se revelan las diferentes modalidades de titulación (informe de prácticas profesionales, tesis de investigación, portafolio de evidencias y el informe de tesis de maestría) y sus características. Cada modalidad desde sus características pretende visibilizar el proceso investigativo que transita desde el diagnóstico situacional y crítico del contexto educativo y la propuesta de intervención para transformar el objeto de estudio, hasta el análisis de los resultados alcanzados, las conclusiones y referencia bibliográficas utilizadas.

Los temas que se esbozan en las producciones investigativas emergen de las necesidades de la práctica educativa que realizan los estudiantes normalistas y los maestrantes, bajo un proceso de

asesoría, acompañamiento, reflexión, revisión y validación que median entre la idea inicial y el documento final; identificando retos, buenas prácticas y condiciones institucionales que influyen en el desarrollo de las competencias genéricas, profesionales, disciplinares y específicas de los estudiantes y les permite transformar la realidad educativa.

Las producciones que se presentan responden al paradigma de investigación cualitativa por lo que aporta este enfoque al estudio de los fenómenos sociales en general y a los educativos, en particular. La investigación cualitativa admite una comprensión profunda y contextualizada de los fenómenos educativos, favorece la reflexión crítica sobre la práctica educativa, permite identificar problemas, necesidades y potencialidades de los sujetos involucrados, y contribuye a la transformación de los escenarios educativos al generar conocimiento situado y relevante para la mejora pedagógica. Esta metodología enriquece la comprensión integral del proceso de enseñanza y aprendizaje promoviendo una mirada humana, interpretativa y transformadora del quehacer educativo.

“DE LA IDEA AL DOCUMENTO: PRODUCCIONES INVESTIGATIVAS EN LA ESCUELA NORMAL RURAL J. GUADALUPE AGUILERA” se adentra en la diversidad cultural y social que caracteriza los espacios educativos. No solo constituye un documento de titulación en la formación normalista, sino un camino de saberes, competencias, experiencias y actitudes adquiridas a lo largo de los trayectos formativos donde la dimensión ética y profesional generan conocimientos con pertinencia social.



SECCIÓN I  
TESIS DE INVESTIGACIÓN



OPTIMIZANDO LA COMPRENSIÓN LECTORA  
MEDIANTE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS  
EN ALUMNOS DE SEGUNDO GRADO  
TESIS DE INVESTIGACIÓN

FERNANDO RAMÍREZ TORRES  
gefe348@gmail.com  
SANTA EDÉN SARIÑANA ROACHO  
eden.roacho@aguileradgo.com

RESUMEN

En este trabajo se presenta la manera en cómo se abordó la temática relacionada con la optimización de la comprensión lectora en alumnos de segundo grado a través de la implementación de estrategias didácticas innovadoras, investigación que se desarrolló en la “Escuela Primaria El Nigromante”, ubicada en la comunidad de Ignacio Ramírez, en Guadalupe Victoria, Durango; el objetivo que se planteó para esta intervención fue: *Diseñar e implementar un programa de intervención para mejorar la comprensión lectora en un grupo estudiantil con diversidad de estilos de aprendizaje y niveles de competencia en lectura*. Este estudio se enmarca en el paradigma sociocrítico, con un enfoque cualitativo, se trabajó mediante la metodología de investigación – acción, utilizando como instrumentos para recabar información la entrevista semi estructurada y la observación directa. Se implementaron cinco estrategias didácticas, las que se desglosaron en dos o tres sesiones cada una. Entre los principales hallazgos de este estudio, se destaca que estrategias como la lectura comparativa de textos y la creación de mapas mentales han demostrado ser altamente efectivas para mejorar tanto la comprensión lectora como el pensamiento crítico de los estudiantes. Además, se ha observado una mayor motivación y participación por parte de los alumnos,

lo cual ha contribuido significativamente a los resultados positivos obtenidos, los que mostraron una clara mejora en la comprensión lectora y una mayor participación y motivación entre los estudiantes, confirmando la validez y pertinencia de las intervenciones.

*Palabras clave:* Estrategias didácticas, comprensión lectora, intervención educativa

## INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es una habilidad esencial en el desarrollo educativo, ya que no solo afecta el rendimiento académico en diversas áreas, sino que también influye en la capacidad de los estudiantes para analizar, reflexionar y actuar sobre la información que reciben. El papel de esta investigación ha sido proponer, desarrollar, aplicar e interpretar resultados emanados de una serie de estrategias didácticas diseñadas específicamente para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de educación primaria; todo a través de intervenciones educativas cuidadosamente planificadas, se buscó no solamente mejorar las habilidades de lectura en los alumnos, sino también fomentar un entorno de aprendizaje inclusivo, participativo y reflexivo.

La escuela primaria en la cual se realizaron las prácticas profesionales y, por ende, la intervención propuesta fue en la Escuela Primaria “El Nigromante”, esta institución educativa de nivel básico está situada en la localidad de Ignacio Ramírez, correspondiente al Municipio de Guadalupe Victoria, en el Estado de Durango, Dgo.

La elección y diversidad de instrumentos se ajusta a los objetivos específicos del diagnóstico y la naturaleza de la población estudiantil, asegurando una evaluación completa y confiable de los aspectos relevantes para la investigación.

Se sugieren que la elección del instrumento de diagnóstico debe basarse en los objetivos del diagnóstico y las características específicas del grupo o población estudiada. En este caso, la diversidad de instrumentos utilizados refleja la intención de evaluar y comprender diversos aspectos que permiten obtener información detallada sobre las preferencias de aprendizaje y el nivel de comprensión de los estudiantes. (Zimmermann et. al., 2001, p. 22-23).

Una de las técnicas de investigación que permitió recabar los insumos necesarios para empezar a definir cuál sería la problemática por atender la brindó la entrevista semiestructurada que se aplicó a la docente titular, así como a la directora de la escuela primaria.

La entrevista semiestructurada de investigación es un instrumento capaz de adaptarse a las diversas personalidades de cada sujeto, en la cual se trabaja con las palabras del entrevistado y con sus formas de sentir, no siendo una técnica que conduce simplemente a recabar datos acerca de una persona, sino que intenta hacer hablar a ese sujeto, para entenderlo desde dentro (Corbetta, 2003, pp. 72-73)

Retomando lo aquí abordado por el autor, se tuvo la pertinencia de plantear ciertos cuestionamientos acerca de algunos aspectos generales del grupo, por supuesto más allá de lo que se podía detectar a simple vista, así como también casos en específico, como por ejemplo una alumna con Síndrome de Down, así como otro alumno que presentaba características similares a alguien con autismo o asperger. La intención era que, a través de las maestras, se pudieran tener más elementos a tomar en cuenta al momento de hacer la intervención propuesta.

Otra herramienta valiosa para obtener información desde una visión más personal, cercana al grupo, se obtuvo gracias a la observación realizada en la semana previa al inicio de las prácticas profesionales, así como lo menciona el autor Mendoza (1994) “En la situación de trabajo de campo, observación directa significa que el antropólogo está ahí, en el lugar dónde se desarrolla la acción, y que está preparado para registrar lo que está ocurriendo” (p. 241)

En este caso así fue, se estuvieron tomando en cuenta todo lo que acontecía en el aula, así como la manera de trabajar de los alumnos, el tipo de materiales y recursos que atrapaban con mayor frecuencia su atención, así como la forma de desarrollar los trabajos planteados en el transcurso del día.

Como parte del proceso de problematización, misma que dentro de una investigación educativa implica identificar y analizar a fondo los desafíos presentes en un contexto específico para formular un problema de investigación significativo (Durkin, 1978) “Este proceso va más allá de simplemente identificar un problema; se trata de comprender las causas subyacentes y las implicaciones más amplias” (p. 481). Al problematizar, se busca comprender la complejidad de la situación considerando las diversas perspectivas y contextos involucrados.

En el contexto de la comprensión lectora en alumnos con diferentes niveles de alfabetización y estilos de aprendizaje, la problematización nos permite reconocer la diversidad presente en el grupo y cuestionar cómo esta diversidad impacta en la forma en que los alumnos aprenden a leer y comprenden el texto. Para esta intervención se retomó la propuesta del autor Fortín (2016), quien establece seis elementos para poder desarrollar este importante insumo.

Esta investigación aporta evidencia empírica sobre la efectividad de estrategias didácticas específicas en la mejora de la comprensión lectora de alumnos de segundo grado. Resalta la importancia de adaptar las estrategias a los diversos estilos de aprendizaje y niveles de competencia, promoviendo así un enfoque más inclusivo y personalizado en la enseñanza de la lectura. Este estudio puede servir como referencia para docentes y educadores interesados en implementar métodos efectivos para mejorar las habilidades lectoras de sus estudiantes.

Ante este escenario, se plantea la siguiente pregunta que sirvió de guía para estructurar el trabajo: ¿Cómo diseñar e implementar estrategias didácticas para intervenir y mejorar la comprensión lectora en un grupo de segundo grado?; de igual manera, el supuesto teórico que se planteó inicialmente fue que la implementación de estrategias didácticas incrementará notablemente la comprensión lectora, así como la motivación en los alumnos.

Esta suposición o conjetura se fundamenta en la idea de que la comprensión lectora no es solo un proceso individual, sino que está influenciada por el contexto educativo y social en el que se desarrolla el alumno. Al centrarse en la diversidad de estilos de aprendizaje y niveles de competencia en lectura, estamos reconociendo la importancia de personalizar las estrategias de enseñanza para atender las necesidades específicas de cada alumno, lo cual puede tener un impacto positivo en su motivación y en su desempeño lector.

Esta presunción se sustenta en teorías como la de Vygotsky, quien enfatiza la importancia del entorno sociocultural en el desarrollo cognitivo y en el aprendizaje de los individuos. Según Vygotsky (1978), “el aprendizaje es un proceso social que se construye a través de la interacción con otros y que se ve influenciado por la cultura y el contexto en el que se desarrolla el individuo” (pp. 34-35). De acuerdo con esta perspectiva, un entorno educativo motivador y centrado en la diversidad puede favorecer un aprendizaje más significativo y una mayor comprensión lectora en los alumnos.

Estas teorías consideran que, al crear un entorno educativo motivador, donde se reconozcan y valoren las diferencias individuales de los alumnos, se puede generar un ambiente propicio para el aprendizaje. Al adaptar las estrategias de enseñanza a las necesidades específicas de cada alumno, se puede potenciar su motivación y su interés por la lectura, lo cual puede traducirse en una mejora significativa en su comprensión lectora.

Con esta hipótesis, se pretende lograr una mejora tangible en la comprensión lectora de los alumnos, así como promover un cambio

positivo en su actitud hacia la lectura y en su desempeño académico en general. Además, se busca contribuir al desarrollo de un modelo educativo más inclusivo y centrado en las necesidades individuales de los estudiantes, que pueda ser replicable en otros contextos educativos.

Como objetivos de la investigación se planearon los siguientes:

- Diseñar e implementar un programa de intervención para mejorar la comprensión lectora en un grupo estudiantil con diversidad de estilos de aprendizaje y niveles de competencia en lectura.
- Identificar y seleccionar las estrategias más efectivas para mejorar la comprensión lectora en alumnos con diferentes estilos de aprendizaje.
- Evaluar el impacto de la capacitación docente en la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes con diversos niveles de competencia en lectura y escritura.
- Diseñar actividades y materiales educativos que promuevan el involucramiento de los padres en actividades que fomenten la comprensión lectora en el hogar, considerando sus limitaciones de tiempo.

## DESARROLLO

### *Método*

Un método, en el contexto de la investigación educativa, puede entenderse como un conjunto de procedimientos sistemáticos y organizados que se utilizan para recolectar, analizar e interpretar datos con el fin de responder a una pregunta de investigación o alcanzar un objetivo específico en el estudio. Según Fraenkel y Wallen (2006), “un método es una guía para la acción, que proporciona un marco

estructurado para llevar a cabo la investigación de manera rigurosa y sistemática” (p. 14). Además, un método bien definido ayuda a garantizar la replicabilidad de los estudios, permitiendo que otros investigadores puedan seguir los mismos pasos y verificar los resultados obtenidos.

Por otro lado, según la perspectiva de Sabino (1996) “Un buen método debe ser claro, preciso, sistemático, objetivo y verificable.” (p. 42). Esta característica es fundamental para garantizar la validez y confiabilidad de los resultados de una investigación.

Finalmente, se retoma la perspectiva de otro autor McMillan y Schumacher (2010) “Un método es un procedimiento general para dirigir la investigación, que incluye la selección de un diseño, la recolección y análisis de datos, y la interpretación de los resultados” (p. 1).

Estos autores coinciden en que un método proporciona un marco estructurado y sistemático para llevar a cabo la investigación, garantizando la validez y fiabilidad de los resultados obtenidos.

### *Tipo de Investigación*

La metodología de investigación-acción se presenta como un enfoque adecuado para abordar la problemática de la comprensión lectora en el grupo estudiantil, ya que permite una intervención activa y participativa de los sujetos implicados en el proceso educativo.

La Investigación-Acción se caracteriza por la participación activa de todos los involucrados en el proceso, incluyendo investigadores, docentes, estudiantes y miembros de la comunidad. Cada uno de ellos aporta sus conocimientos, experiencias y perspectivas para generar conocimiento y mejorar la práctica educativa. (McMillan & Schumacher, 2010, p. 17).

En el contexto de la comprensión lectora, esto significa que tanto maestros como alumnos y padres de familia pueden contribuir con ideas y sugerencias para mejorar las prácticas educativas y promover un ambiente lector en la escuela y en el hogar.

Lewin (1946) “propone la Investigación-Acción como ciclo de planificación, acción, observación y reflexión, promoviendo aprendizaje significativo en entornos diversos” (pp. 34-46). Este enfoque cobra relevancia al considerar las diferentes estrategias pedagógicas que pueden implementarse en el aula para abordar la diversidad de estilos de aprendizaje y niveles de competencia lectora presentes en el grupo estudiantil. La investigación-acción permite adaptar las estrategias de enseñanza a las necesidades específicas de los alumnos, fomentando así un aprendizaje más significativo y una mayor participación en el proceso educativo.

El esquema de Kurt Lewin (1946) para la investigación-acción resultó de gran utilidad en esta investigación sobre la comprensión lectora en el grupo antes mencionado debido a su enfoque participativo y de cambio social. Lewin propone un modelo que enfatiza la participación de los sujetos involucrados en el proceso de investigación y la toma de decisiones para transformar su realidad.

En el contexto de esta investigación, donde se busca abordar la diversidad de estilos de aprendizaje y niveles de competencia lectora, el enfoque de Lewin permite una intervención directa, donde los maestros, alumnos y padres de familia pueden contribuir con ideas y acciones para mejorar la comprensión lectora. Además, el modelo de Lewin promueve la reflexión continua y la adaptación de las estrategias, lo cual es fundamental en un entorno educativo dinámico y cambiante.

### *Plan de Acción*

El origen de este documento se remonta a la identificación de un problema crucial en el ámbito educativo, el bajo rendimiento en comprensión lectora en un grupo estudiantil de primaria. Este problema se ha manifestado a través de diversos indicadores, tales como los resultados insatisfactorios en evaluaciones estandarizadas y la falta de

motivación de algunos alumnos hacia la lectura. Al analizar más a fondo esta situación, se ha constatado que la diversidad de estilos de aprendizaje y niveles de competencia en lectura presentes en el grupo influye de manera significativa en su desempeño lector. Esta diversidad de habilidades y aptitudes ha generado la necesidad de diseñar e implementar un programa de intervención que atienda las necesidades específicas de cada alumno, con el objetivo de mejorar su comprensión lectora y fomentar un entorno educativo motivador.

El problema radica en la falta de estrategias efectivas para abordar la diversidad de estilos de aprendizaje y niveles de competencia en lectura presentes en el grupo. La comprensión lectora es un proceso complejo que va más allá de la decodificación de palabras, ya que implica la capacidad de interpretar y relacionar la información de manera significativa. La falta de motivación y el bajo rendimiento en este aspecto pueden tener repercusiones negativas en el desarrollo académico y emocional de los alumnos, afectando su autoestima y su percepción sobre el aprendizaje. Por lo tanto, es fundamental diseñar e implementar un programa de intervención que no solo aborde las dificultades en la comprensión lectora, sino que también promueva un cambio positivo en la actitud de los alumnos hacia la lectura y en su desempeño académico en general.

*Primer Ciclo de Intervención.* En esta primera fase se tuvo como propósito general mejorar la comprensión lectora en alumnos de segundo grado mediante la implementación de estrategias didácticas adaptadas a las características propias del grupo de práctica.

Tabla 1

*Estrategias para mejorar la comprensión lectora del grupo*

<b>Estrategia 1</b>	<b>Propósito específico</b>	<b>Acciones</b>
<b>Leer y contar cuentos de hadas</b>	Mejorar la comprensión lectora involucrar el aspecto visual y auditivo.	la Leer cuentos de hadas clásicos, para que con base a ellos, realizar actividades donde los niños recrean la historia utilizando títeres y dibujos.
<b>Sustento Teórico Estrategia 1:</b>		
La estrategia de leer y contar cuentos de hadas se basa en la teoría de Jean Piaget sobre el pensamiento concreto-operacional en niños en edad escolar. Piaget (1962) sugiere que los niños en esta etapa de desarrollo tienen la capacidad de comprender simbolismos simples pero profundos, como los que se encuentran en los cuentos de hadas.		
<b>Sesión 1</b>	Descubriendo los Cuentos de Hadas	
<b>Sesión 2</b>	Creando Nuestro Propio Cuento de Hadas	
<b>Estrategia 2</b>	<b>Propósito específico</b>	<b>Acciones</b>
<b>Creación de libros interactivos</b>	Promover la participación de los niños en el proceso de aprendizaje.	la Pedir a los niños que diseñen sus propios libros con texto e imágenes y luego agregar elementos interactivos como solapas o pestañas que revelen información adicional.
<b>Sustento Teórico Estrategia 2:</b>		
La creación de libros interactivos se basa en la teoría del procesamiento de la información de Gagné (1985), que postula que los niños aprenden de manera más efectiva cuando pueden interactuar activamente con el material de aprendizaje. En este caso, la estrategia consiste en que los niños creen sus propios libros, lo cual les permite no solo ser receptores pasivos de la información, sino también creadores activos de conocimiento.		
<b>Sesión 1</b>	Viaje al Mundo de los Cuentos de Hadas	
<b>Sesión 2</b>	Dando Vida a Nuestros Propios Cuentos	

*Nota:* Esta tabla resume las dos estrategias utilizadas en el primer ciclo de intervención, así como la organización de las sesiones utilizadas en cada una, esto para mejorar la comprensión lectora en niños.

*Estrategia 1: Leer y Contar Cuentos de Hadas.*

Esta estrategia se basa en la teoría de Piaget la cual sostiene que Piaget (1962), “los niños en edad escolar tienen un pensamiento concreto-operacional que les permite comprender simbolismos simples pero profundos, como los que se encuentran en los cuentos de hadas” (p. 45). Al leer cuentos clásicos y participar en actividades de recreación, los niños pueden experimentar visual y auditivamente los

elementos simbólicos presentes en las historias. Esto no solo fortalece su comprensión lectora, sino que también les ayuda a desarrollar habilidades de pensamiento crítico y creativo al analizar e interpretar los significados implícitos en las narrativas.

Esta estrategia involucró aspectos visuales y auditivos en las actividades propuestas, utilizando los cuentos de hadas como herramienta para captar el interés de los alumnos. Se inicia representando dichos cuentos permitiendo así que los alumnos se involucraran más en la historia, ya que pondrían mayor atención a lo que leen al tener que interpretar al personaje asignado, algunos lo eligieron libremente. Esto aumentó el interés en específico por las acciones de estos, ya que necesitarían entender cómo actúan y lo que dicen, proporcionando identificar la relevancia de cada uno de ellos.

Posteriormente crearon un cuento simple, tomando como base cuatro aspectos fundamentales, es decir, inicio, problema, cierre y moraleja. Esto mejoraría aún más el análisis de cada una de las partes del cuento, identificándolas en el propio.

### *Reflexión y Análisis Estrategia 1*

Con base en lo anterior, se pudo detectar una mejora significativa en cuanto a la comprensión, ya que no solo entenderían las partes y la relevancia de los personajes, sino también la enseñanza que estos dejan.

Para mejorar la siguiente intervención educativa, se proponen las siguientes acciones. En cuanto a la organización de equipos, es necesario establecer roles claros para cada miembro, asegurando la participación de todos y promoviendo la cohesión grupal mediante dinámicas de integración previas.

En la gestión del tiempo, se debe crear un cronograma detallado y estricto con tiempos específicos para cada actividad y “mini pausas” planificadas, utilizando temporizadores y señales visuales para mantener el enfoque y optimizar el tiempo de trabajo. Respecto a los

materiales y recursos, es crucial preparar y distribuir todo con anticipación, proporcionando instrucciones claras a los padres para facilitar la colaboración en casa y ofreciendo alternativas para quienes no puedan participar directamente.

Para mejorar la atención y concentración de los alumnos, se recomienda introducir actividades de relajación post-recreo, como ejercicios de respiración, y utilizar técnicas de manejo de aula que promuevan un ambiente tranquilo y enfocado. Se deben desarrollar planes alternativos para imprevistos, fomentando la autonomía y la resolución de problemas entre los alumnos, permitiéndoles proponer soluciones y ajustes cuando sea necesario.

Finalmente, identificar a los alumnos que necesitan más apoyo desde el inicio, asignándoles roles específicos y proporcionando apoyo adicional mediante un ayudante de clase, es crucial para mantener su enfoque y compromiso.

### *Estrategia 2: Creación de Libros Interactivos.*

Esta estrategia tenía como propósito promover la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje a través de la creación de pequeños libros interactivos, mismos que debieron contener texto e imágenes, además de elementos interactivos que permitieran una mayor inmersión en la historia. Esta actividad se diseñó como continuación de una estrategia anterior, aprovechando el conocimiento significativo que los niños ya tenían sobre los cuentos clásicos, y constaba de dos partes principales, las cuales se desglosan a continuación:

En la primera parte, se pedía a los alumnos modificar un cuento de hadas clásico. Se les solicitaba identificar un momento crucial en la trama donde la historia podría tomar un giro diferente. Por ejemplo, en el cuento de “Caperucita Roja”, el momento en el que el lobo engaña a Caperucita para que tome un camino más largo y peligroso.

Con base en esta situación identificada, los alumnos decidían de forma autónoma y estimulando su creatividad el nuevo curso de la historia.

Se buscaba proporcionarles una mayor libertad creativa para que se expresaran a su gusto, lo cual aumentaba el interés de los alumnos por participar, involucrarse en la historia y controlar su desarrollo.

La segunda parte consistía en agregar elementos interactivos al libro, como imágenes en 3D, solapas y pestañas extras con información relevante. Esto permitía que los alumnos se sumergieran aún más en el conocimiento, dado que, llegados a este punto, se sabían prácticamente de memoria los cuentos debido a la cantidad de veces que los habían leído en busca de diferentes partes.

Esta familiaridad con la historia facilitaba su comprensión y, por ende, les ayudaba a darle un nuevo rumbo a la historia, además de enseñarles a omitir detalles innecesarios para su relato. Además, estos elementos visuales estimulaban de manera adicional a los alumnos.

Esta estrategia se apoya en la teoría del procesamiento de la información, esto retomado de la aportación siguiente:

Postula que los niños aprenden de manera más efectiva cuando pueden interactuar activamente con el material de aprendizaje. En este caso, la estrategia consiste en que los niños creen sus propios libros, lo cual les permite no solo ser receptores pasivos de la información, sino también creadores activos de conocimiento (Gagné, 1985, pp. 51-52).

Esta estrategia sugiere que los niños aprenden mejor cuando pueden interactuar activamente con el material de aprendizaje. Al diseñar sus propios libros con párrafos e imágenes, así como agregar elementos interactivos como solapas o pestañas, se fomenta su participación en el proceso de aprendizaje. Esto no solo mejora su comprensión lectora, sino que también desarrolla su creatividad, habilidades de expresión y capacidad para organizar la información de manera coherente y significativa.

## *Reflexión y Análisis Estrategia 2*

En la intervención educativa realizada, se observaron varios aspectos susceptibles de mejora para optimizar el desarrollo de las actividades y garantizar una experiencia más enriquecedora para los alumnos. En primer lugar, se sugiere ajustar la organización del tiempo para permitir mayor flexibilidad y adaptabilidad ante posibles interrupciones, como reuniones escolares u otros imprevistos. Sería útil reservar un tiempo adicional al final de la sesión para completar actividades que no hayan sido finalizadas durante el tiempo asignado.

En relación con la guía y orientación proporcionadas a los alumnos, sería beneficioso ofrecer una lista de preguntas o ejemplos para ayudarles a desarrollar sus ideas de manera más efectiva. Esto proporcionaría un punto de partida claro y ayudaría a estructurar sus historias de manera más coherente, fomentando la creatividad y la coherencia narrativa. La definición clara de los roles dentro de los equipos es otro aspecto importante por considerar. Asignar responsabilidades específicas a cada miembro del equipo, como escritura, dibujo, coloreado y pegado, garantizaría una distribución equitativa del trabajo y fomentaría la participación de todos los alumnos.

Por otro lado, se recomienda ofrecer un seguimiento más cercano a los equipos que presenten dificultades durante la fase de modificación del cuento. Esto podría incluir reuniones individuales o en pequeños grupos para discutir ideas y resolver problemas, asegurando que todos los alumnos reciban el apoyo necesario para completar la actividad con éxito.

Finalmente, la realización de una evaluación continua durante todo el proceso es fundamental. Recopilar información de los alumnos y realizar observaciones del proceso permitirá identificar áreas de mejora y realizar ajustes según sea necesario, garantizando que la intervención sea efectiva y cumpla con sus objetivos educativos.

**Segundo Ciclo de Intervención.** Basada en la teoría del procesamiento de la información de Gagné, que sugiere que organizar la

información de manera visual mejora la comprensión y retención. Los mapas mentales permiten a los alumnos estructurar la información y facilitar el aprendizaje significativo. Esta estrategia se vio viable porque, durante la primera intervención, se observó que los estudiantes tenían dificultades para organizar ideas y conceptos, y los mapas mentales ofrecieron una forma visual y estructurada de mejorar esta habilidad.

Tabla 2

*Estrategias para mejorar la comprensión lectora del grupo*

<b>Estrategia 1</b>	<b>Propósito específico</b>	<b>Acciones</b>
<b>Uso de mapas mentales</b>	Introducir la técnica de mapas mentales para organizar ideas y mejorar la comprensión lectora. Reforzar la comprensión de la estructura de un texto mediante mapas mentales.	Explicación del concepto, lectura de un texto corto, creación de un mapa mental individual, comparación y discusión en grupos, presentación de conclusiones. Lectura de un nuevo texto corto, creación de mapas mentales en parejas, comparación y discusión grupal, ejemplos adicionales, aplicación individual.
<b>Sustento Teórico Estrategia 1:</b> El uso de mapas mentales está respaldado por la teoría del procesamiento de la información de Gagné (1985), que sugiere que organizar la información de manera visual puede mejorar la comprensión y retención de esta.		
<b>Sesión 1</b>	Explorando Conexiones	
<b>Sesión 2</b>	Profundizando en la Estructura	
<b>Estrategia 2</b>	<b>Propósito específico</b>	<b>Acciones</b>
<b>Lectura en voz alta y dramatización</b>	Mejorar la comprensión a través de la expresión vocal y la dramatización de textos. Profundizar en la comprensión de personajes y emociones a través de la lectura dramatizada.	Selección de un cuento corto, lectura en voz alta con entonación, discusión sobre expresión vocal, dramatización de un pasaje, reflexión sobre la dramatización. Lectura en voz alta asignando voces, análisis de emociones y personalidades, dramatización de diálogos, discusión sobre el impacto, aplicación individual.
<b>Sustento Teórico Estrategia 2:</b> Esta estrategia se basa en la teoría de Vygotsky (1978), que destaca la importancia del juego simbólico en el desarrollo cognitivo. La dramatización de textos fomenta la comprensión al permitir a los alumnos conectarse emocionalmente con los personajes y la historia.		
<b>Sesión 1</b>	Leyendo con Emoción	
<b>Sesión 2</b>	Creando Voces	
<b>Estrategia 3</b>	<b>Propósito específico</b>	<b>Acciones</b>
<b>Lectura comparativa de textos</b>	Mejorar la comprensión a través de la comparación de diferentes perspectivas en textos sobre un mismo tema.	Selección de dos textos cortos, lectura individual, identificación de similitudes y diferencias en parejas, discusión grupal, reflexión escrita. Lectura de dos textos adicionales, análisis de perspectivas, debate en grupos, conclusiones grupales, aplicación de la técnica a otros textos.
<b>Sustento Teórico Estrategia 3:</b> La lectura comparativa se basa en la teoría de Piaget (1962), que sugiere que la comparación de diferentes puntos de vista puede ayudar a los niños a desarrollar habilidades de pensamiento crítico y comprensión más profunda.		
<b>Sesión 1</b>	Descubriendo Similitudes y diferencias	
<b>Sesión 2</b>	Analizando perspectivas	

*Nota:* Esta tabla resume las tres estrategias utilizadas en el segundo ciclo de intervención, así como la organización de las sesiones utilizadas en cada una, esto para mejorar la comprensión lectora en niños.

*Estrategia 1: Uso de mapas mentales.*

Basada en la teoría del procesamiento de la información de Gagné, que sugiere que organizar la información de manera visual mejora la comprensión y retención. Los mapas mentales permiten a los alumnos estructurar la información y facilitar el aprendizaje significativo. Esta estrategia se vio viable porque, durante la primera intervención, se observó que los estudiantes tenían dificultades para organizar ideas y conceptos, y los mapas mentales ofrecieron una forma visual y estructurada de mejorar esta habilidad.

En la primera sesión, se introduce el concepto de mapas mentales y su utilidad. Los alumnos leen un texto corto y crean mapas mentales individuales, lo que les ayuda a organizar sus ideas de manera visual y a comprender mejor la información presentada. Al comparar y discutir sus mapas mentales en grupos pequeños, los estudiantes desarrollan habilidades de pensamiento crítico y análisis. La presentación de conclusiones fomenta la retención y el aprendizaje significativo.

Durante la segunda sesión, se refuerza la comprensión de la estructura de un texto mediante la creación de mapas mentales en parejas. Los alumnos leen un nuevo texto corto y trabajan juntos para identificar y representar visualmente la estructura del texto (inicio, desarrollo, conclusión). Comparar mapas mentales y discutir en grupo fortalece su capacidad para entender y recordar la estructura narrativa, mejorando su comprensión global del texto. Aplicar esta técnica individualmente como tarea consolida el aprendizaje.

La implementación de la Estrategia de mapas mentales, enfocada en mejorar la comprensión lectora a través de la creación de mapas mentales, mostró resultados positivos en los estudiantes de segundo grado. Durante las primeras dos sesiones, se observaron cambios significativos en el comportamiento y habilidades de los alumnos. Inicialmente, los estudiantes mostraban inseguridad, pero a medida que avanzaban en las actividades, su confianza y capacidad para organizar

ideas mejoraron notablemente. Al final de las sesiones, la mayoría podía expresar claramente el contenido de sus lecturas y estructurar sus ideas de manera efectiva.

Las observaciones directas revelaron una participación activa y motivación creciente por la lectura en más de la mitad de los alumnos, superando las expectativas iniciales. La estrategia no solo facilitó la comprensión de textos, sino que también promovió el intercambio y discusión de ideas entre los estudiantes, enriqueciendo el ambiente de aprendizaje.

Sin embargo, se enfrentaron desafíos como la falta de seguimiento en casa debido a la disponibilidad limitada de los padres. Para mitigar este factor, todas las actividades se realizaron dentro del aula con materiales proporcionados, asegurando un entorno supervisado.

### *Reflexión y Análisis Estrategia 1*

En comparación con estrategias previas, la esta estrategia de mapas mentales, centrada en el análisis estructural y la organización de ideas, demostró ser más efectiva. La adaptación de temas de interés, como los animales, fue clave para el éxito.

Para futuras implementaciones, se recomienda continuar con la estrategia de mapas mentales, explorando diferentes enfoques y proporcionando un seguimiento constante. Además, la inclusión de una biblioteca escolar podría mejorar aún más la efectividad de esta metodología. En resumen, la estrategia logró mejorar la comprensión lectora y la retención de información, sentando una base sólida para el desarrollo educativo continuo de los estudiantes.

### *Estrategia 2: Lectura en voz alta y dramatización.*

Basada en la teoría de Vygotsky, que destaca la importancia del juego simbólico en el desarrollo cognitivo, esta estrategia utiliza la

lectura en voz alta y la dramatización para mejorar la comprensión lectora. Al conectarse emocionalmente con los personajes y las historias, los alumnos mejoran su comprensión del texto. Esta estrategia se consideró viable porque el diagnóstico inicial mostró que los estudiantes respondían bien a actividades que implicaban participación emocional, y la dramatización ayudó a fortalecer estas habilidades.

En esta primera sesión, los alumnos seleccionan un cuento corto y lo leen en voz alta con énfasis en la entonación y la expresión emocional. Este enfoque les ayuda a captar mejor las emociones y los matices del texto, lo que enriquece su comprensión. La discusión sobre la importancia de la expresión vocal y la dramatización de un pasaje del texto permiten una participación, que facilita la retención de la información y el desarrollo de habilidades de interpretación.

Durante esta segunda sesión, los alumnos leen otro texto en voz alta, asignando diferentes voces a los personajes. Analizar las emociones y personalidades de los personajes y dramatizar un diálogo les ayuda a entender mejor las relaciones y los conflictos en la historia. Discutir cómo la dramatización afecta la comprensión y aplicar la técnica individualmente como tarea fortalece su habilidad para interpretar y comprender textos complejos.

### *Reflexión y Análisis Estrategia 2*

La implementación de la estrategia de lectura en voz alta y dramatización en dos sesiones tuvo un impacto significativo en la comprensión lectora de los alumnos de segundo grado. Durante estas actividades, se observó que la integración emocional y la participación activa en la lectura mejoraron notablemente la conexión de los estudiantes con los textos.

En las primeras actividades los alumnos enfrentaron dificultades para expresar adecuadamente las emociones a través de la voz, lo que reflejó una falta inicial de habilidad en la vocalización emocional.

Sin embargo, el proceso de ensayo en equipos y la presentación final fomentaron un esfuerzo considerable por parte de los estudiantes para superar estos desafíos. La actividad permitió que los alumnos se conectaran emocionalmente con las historias, lo cual es un aspecto crucial para una comprensión más profunda del texto.

En actividades posteriores se enfocaron exclusivamente en la expresión vocal, eliminando la actuación física para centrarse en la claridad y emotividad de las voces. Aquí, los alumnos continuaron enfrentando retos en mantener la consistencia y en diferenciar claramente las emociones. No obstante, esta acción les proporcionó una comprensión más sólida de cómo las emociones pueden influir en la interpretación de un texto, mejorando su capacidad para expresar sentimientos a través de la voz.

En general, las dos sesiones propuestas revelaron que, aunque hay desafíos en la aplicación de la vocalización emocional y la coordinación en la dramatización, los alumnos demostraron un notable avance en su habilidad para conectar emocionalmente con los textos y mejorar su comprensión lectora. Para futuras implementaciones, sería prudente trabajar con textos más cortos y con menos personajes, así como permitir que los alumnos escriban y dramatizen sus propios cuentos para fomentar una mayor creatividad y personalización en el aprendizaje.

### *Estrategia 3: Lectura comparativa de textos.*

Fundamentada en la teoría de Piaget, que sugiere que comparar diferentes puntos de vista desarrolla habilidades de pensamiento crítico y una comprensión más profunda. La lectura comparativa se consideró adecuada porque en la primera intervención se detectaron carencias en la capacidad de los alumnos para analizar y comparar información, y esta estrategia abordó directamente esta necesidad.

Para la primera sesión, los alumnos seleccionan dos textos cortos sobre un tema específico y los leen individualmente. Identificar similitudes y diferencias en parejas y discutir en grupo les permite desarrollar habilidades analíticas y de comparación. Reflexionar por escrito sobre lo aprendido enriquece su comprensión del contenido y fomenta el pensamiento crítico.

En la siguiente sesión, los alumnos leen dos textos adicionales sobre el mismo tema desde diferentes perspectivas. Analizar individualmente las distintas perspectivas y debatir en grupos pequeños les ayuda a comprender la importancia de considerar diferentes puntos de vista. Esto mejora su capacidad de reflexión y análisis crítico. Aplicar la técnica a otros textos como tarea refuerza su habilidad para pensar críticamente y profundizar en la comprensión de los temas.

La estrategia de lectura comparativa de textos mostró ser efectiva para mejorar la comprensión lectora y fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes. A través de la comparación de diferentes puntos de vista en textos relacionados, los alumnos desarrollaron habilidades analíticas y una comprensión más profunda de los temas tratados.

### *Reflexión y Análisis Estrategia 3*

Durante la implementación de esta estrategia, se observaron varios descubrimientos significativos. Por ejemplo, los estudiantes demostraron una mayor capacidad para identificar similitudes y diferencias entre textos, lo que sugiere un desarrollo en su pensamiento lógico. Además, la actividad les permitió reflexionar sobre la importancia de considerar diferentes perspectivas, lo que les ayudó a ampliar su visión del mundo.

Sin embargo, también se identificaron áreas de mejora. Por ejemplo, algunos estudiantes mostraron falta de interés hacia el final del año escolar, lo que sugiere la necesidad de mantener la motivación a lo largo del tiempo. Además, la actividad de reflexión escrita podría

mejorarse para fomentar una mayor profundidad en el pensamiento crítico de los alumnos.

Para mejorar esta estrategia en el futuro, se podría considerar la inclusión de actividades más interactivas y variadas, como debates o dramatizaciones, para mantener el interés de los estudiantes. Además, se podría brindar una retroalimentación más detallada sobre las reflexiones escritas para guiar a los alumnos en la profundización de sus ideas.

La estrategia de lectura comparativa de textos resultó ser efectiva para mejorar la comprensión lectora y el pensamiento crítico de los estudiantes. Sin embargo, se identificaron áreas de mejora que podrían abordarse en futuras implementaciones para maximizar su impacto en el aprendizaje de los alumnos.

## CONCLUSIONES

Las estrategias didácticas implementadas en este estudio, tales como la creación de libros interactivos y el uso de mapas mentales, demostraron ser efectivas para mejorar la comprensión lectora en alumnos de segundo grado. Se abordaron las preguntas de investigación claves: si las estrategias didácticas mejoran la comprensión lectora y cómo la motivación influye en esta mejora. Los resultados mostraron una clara mejora en la comprensión lectora y una mayor participación y motivación entre los estudiantes, confirmando la validez de las intervenciones.

Los objetivos del estudio se centraron en mejorar la comprensión lectora mediante estrategias adaptadas a diferentes estilos de aprendizaje e incrementar la motivación hacia la lectura. Estos objetivos se cumplieron satisfactoriamente, ya que se observó una mejora notable en la comprensión lectora de los alumnos y una actitud más positiva hacia la lectura, evidenciada en las encuestas y evaluaciones pre y post intervención. La hipótesis planteada, que las estrategias

didácticas específicas incrementarían la comprensión lectora y la motivación, fue confirmada por los resultados obtenidos.

Esta investigación aporta evidencia empírica sobre la efectividad de estrategias didácticas específicas en la mejora de la comprensión lectora de alumnos de segundo grado. Resalta la importancia de adaptar las estrategias a los diversos estilos de aprendizaje y niveles de competencia, promoviendo así un enfoque más inclusivo y personalizado en la enseñanza de la lectura. Este estudio puede servir como referencia para docentes y educadores interesados en implementar métodos efectivos para mejorar las habilidades lectoras de sus estudiantes.

Los resultados de este estudio abren nuevas vetas de investigación que pueden ser exploradas en el futuro. Una línea de investigación podría centrarse en la aplicación de estas estrategias didácticas en otros niveles educativos y contextos escolares para evaluar su efectividad en una variedad de entornos. Además, sería valioso investigar la integración de tecnologías digitales en la creación de libros interactivos y otras actividades de lectura, con el fin de potenciar aún más la comprensión lectora y la motivación de los estudiantes.

Las estrategias didácticas implementadas en este estudio resultaron ser efectivas para mejorar tanto la comprensión lectora como la motivación en alumnos de segundo grado. Se puede afirmar que la personalización de las actividades de lectura según los estilos de aprendizaje de los alumnos es crucial para su éxito académico. Para futuras investigaciones, se sugiere ampliar el estudio a diferentes contextos educativos y niveles escolares, investigar el impacto a largo plazo de estas estrategias en el desarrollo lector de los estudiantes, y examinar el uso de herramientas digitales y recursos tecnológicos como complementos en las estrategias didácticas para la mejora de la comprensión lectora.

Estos hallazgos y sugerencias pueden servir como base para futuras investigaciones y prácticas educativas, contribuyendo al desarrollo de métodos más efectivos para la enseñanza de la lectura y, en última instancia, mejorando la experiencia educativa de los alumnos.

## REFERENCIAS

- Corbetta, P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. III Le tecniche qualitative*. Bologna. Il Mulino.
- Durkin, D. (1978). *Teaching reading comprehension*. Reading Research Quarterly
- Fortín, F. M. (2016). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México, México: McGraw-Hill Education.
- Gagné, R. M. (1985). *Las condiciones del aprendizaje y la teoría de la instrucción* (4ª ed). Holt, Rinehart & Winston.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *Cómo diseñar y evaluar la investigación en educación* (6a ed.). McGraw-Hill.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, Volume2, Issue4, November, pp. 34-46
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Investigación educativa: Una introducción conceptual* (6th ed.). Pearson Educación.
- Mendoza, M. (1994). Técnicas de observación directa para estudiar interacciones sociales infantiles entre los Toba. *RUNA, Archivo Para Las Ciencias Del Hombre*, 21(1), 241-262. <https://doi.org/10.34096/runa.v21i1.1400>
- Piaget, J. (1962). *El lenguaje y el pensamiento del niño* (traducción al español). Routledge & Kegan Paul.
- Sabino, C. (1996). *Investigación acción*. Ed. Panapo, Caracas, Ed. Panamericana, Bogotá y Lumen-Humánitas, Buenos Aires.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Zimmermann et al. (2001) *Diagnóstico grupal: Fundamentos y técnicas*. McGraw-Hill Interamericana.



INTELIGENCIA EMOCIONAL:  
UN ESTUDIO DIAGNÓSTICO EN UN GRUPO DE  
TERCER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA  
TESIS DE INVESTIGACIÓN

*JOSÉ AMILCAR REYES TAVAREZ*  
*amilcarreyestavarez@gmail.com*

*CLAUDIA DÉVORA RODRÍGUEZ*  
*claudia.rodriguez@aguileradgo.com*

*MARÍA DE JESÚS CARBAJAL PÉREZ*  
*carbajalmariadejesus@gmail.com*

RESUMEN

La presente investigación se centró en el estudio de la inteligencia emocional, su propósito fue determinar el nivel de inteligencia emocional de los estudiantes, así como identificar las áreas en las que presentan mayores fortalezas y debilidades. Para ello, se aplicaron instrumentos estandarizados como el Test de Inteligencia Emocional de Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT) adaptado, que evalúa las cinco dimensiones de la inteligencia emocional; los datos obtenidos fueron analizados utilizando la herramienta QCA (Qualitative Comparative Analysis). En el estudio participaron 24 estudiantes de la Escuela Primaria “Gral. Ignacio Zaragoza” de tercer grado ubicada en la zona centro de la ciudad de Durango, durante el ciclo escolar 2023-2024. Los resultados muestran que los estudiantes presentan un nivel promedio de inteligencia emocional, con fortalezas en las áreas de autoconciencia y motivación y debilidades en las áreas de autorregulación y habilidades sociales. Se concluye que es necesario implementar estrategias pedagógicas que promuevan el desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes, con el fin de mejorar sus relaciones interpersonales, el rendimiento académico y su bienestar general.

*Palabras clave:* Inteligencia emocional, educación primaria, diagnóstico, QCA.

## INTRODUCCIÓN

En el contexto actual, la inteligencia emocional se ha convertido en un pilar esencial para el desarrollo integral de los estudiantes, entendida como la capacidad de identificar, comprender y gestionar las propias emociones, así como las emociones de los demás. Esta investigación, titulada “Inteligencia emocional: Un estudio diagnóstico en un grupo de tercer grado de Educación Primaria”, tiene como propósito principal analizar y comprender el estado emocional de los alumnos, identificando áreas de mejora que favorezcan su crecimiento personal y social.

El ser humano es complejo y en el estudio de su evolución, han surgido muchas interrogantes; para comprender este progreso, es necesario concebir el estudio del hombre como un ser social, esto ha llevado a considerar su desarrollo en todas sus dimensiones, físico, social, emocional y afectivo; estas facetas representan para los investigadores, una gran oportunidad para realizar estudios que conlleven a mejorar el conocimiento sobre la evolución del ser humano como especie y como persona.

La investigación en el campo de las emociones ha tenido auge en los últimos años, sin embargo desde la época de la antigua Grecia ya se hablaba de la emoción; aún sin definir el término como tal; Aristóteles concebía el alma como fuente de las acciones o actividades anímicas, y aunque no maneja el término emoción, hace referencia a esa fuerza interior que anima y que hoy se identifica con la emoción, vocablo cuya raíz etimológica procede del latín e-movere o movimiento, precisamente aquello que anima e impulsa; en esa época, se consideraban las emociones con una condición de irracionalidad.

...sentir emociones es una característica inherente al ser humano desde su nacimiento, quien es considerado como un ser educable en su integralidad de ahí que la educación ha ampliado su visión contemporánea orientándola al desarrollo integral y armónico de la

persona, y por ello debe abarcar todos los aspectos de la vida del ser humano, incluido el aspecto emocional. (Rogers 1969 citado en González 2001).

Con las aportaciones de la teoría humanista en la educación y el enfoque centrado en la persona, el término emoción ha evolucionado, se ha complementado y se ha relacionado con otros términos. Algunos autores asocian la emoción con el desarrollo emocional, otros con la inteligencia emocional, otros con la competencia emocional, en esta investigación daremos principal relevancia a la inteligencia emocional y su relación con la educación socioemocional, que se origina desde el supuesto de que el ser humano es digno de confianza respeto y tiene desde su nacimiento una capacidad de autodirección que le permite la toma de decisiones y la elección de sus propios valores; en el ámbito escolar y de aula, el niño participa activamente en el proceso de su propio aprendizaje, tiene sus propias concepciones respecto a su propia personalidad y vida, sobre lo que le gusta y lo que no, lo que le molesta, enoja o entristece y en general va desarrollando su autoconocimiento y poco a poco va siendo consciente de sus habilidades y destrezas.

El estudio realizado para esta investigación se centra en la inteligencia emocional de un grupo de tercer grado de educación primaria, reconociendo su importancia crucial en el desarrollo integral de los estudiantes. Se llevó a cabo en la Escuela Primaria Núm. 5 Gral. Ignacio Zaragoza, ubicada en la ciudad de Durango, durante el ciclo escolar 2023-2024, la población objeto de estudio se integra por 20 estudiantes, 14 niños y 6 niñas, con edades comprendidas entre los 8 y 9 años.

El grupo se caracteriza por generar un ambiente educativo dinámico, se fomenta entre ellos la participación activa y la creatividad a través de diversas actividades, las relaciones interpersonales son mayormente amistosas, aunque se presentan rivalidades ocasionales y algunos casos aislados de exclusión social. Los intereses y habilidades de los alumnos son diversos, abarcando áreas como la cien-

cia, el dibujo, el baile y el canto. La personalidad predominante es extrovertida, con algunos casos de timidez; el rendimiento académico varía, con algunos estudiantes que requieren apoyo adicional. La procedencia socioeconómica es mayoritariamente de clase media y baja. Además, se identificaron estudiantes con necesidades educativas especiales: como estrabismo, discapacidad intelectual, rezago académico y debilidad visual.

A través de la observación y el diagnóstico inicial, se identificó una problemática relacionada con la gestión emocional de los alumnos, manifestada en dificultades de comunicación, convivencia y motivación en el aula, estos comportamientos afectaban negativamente el rendimiento académico y el bienestar general de los estudiantes.

La situación observada se atribuyó a una serie de factores interrelacionados, incluyendo la falta de actividades prácticas, problemas de aprendizaje no diagnosticados, dificultades familiares y el impacto emocional de la pandemia de COVID-19. A pesar de estos desafíos, se destacó el interés y la habilidad de los estudiantes en actividades artísticas, lo que sugiere el potencial del arte como herramienta para desarrollar la sensibilidad emocional.

Para abordar esta problemática, se plantearon las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál es el estado de inteligencia emocional en los niños de 3° A? ¿Qué recomendaciones pueden derivarse del diagnóstico para mejorar su inteligencia emocional? y ¿Cuáles son los resultados obtenidos al comparar los instrumentos aplicados? Los objetivos de la investigación incluyen diagnosticar el estado de inteligencia emocional de los estudiantes, aplicar instrumentos estandarizados como el Test de Inteligencia Emocional de Mesquite, el Test de inteligencia emocional en niños de ocho a doce años de edad, y el Diagnóstico Socioemocional para Educación Básica, integrar un diagnóstico basado en los resultados y sugerir recomendaciones para mejorar el estado emocional de los niños.

La importancia de esta investigación radica en las interacciones sociales, especialmente las manifestaciones en la escuela puesto que

juegan un papel crucial en el desarrollo emocional, como destaca Gardner (2016). La escuela, según SEP (2018), debe promover un desarrollo integral, donde los maestros faciliten ambientes de aprendizaje que fortalezcan la inteligencia emocional, la tolerancia a la frustración y la construcción de relaciones respetuosas.

La metodología empleada combinó la aplicación de los tres instrumentos mencionados, entrevistas a padres de familia y observaciones en el aula. Se buscó obtener una visión integral de la situación, considerando tanto el contexto escolar como el antecedente familiar.

## DESARROLLO

El hombre, ser social por naturaleza, fundamenta su desarrollo y evolución en la interacción, donde la comunicación potencia su creatividad, el análisis vital y resolución de problemas de la vida cotidiana, además de fomentar empatía y solidaridad con los otros. Las emociones, intrínsecas a la condición humana, cobran relevancia en las relaciones sociales, evidenciándose el interés académico en la inteligencia emocional y sus manifestaciones sociales. La comprensión de estos fenómenos requiere la clarificación de conceptos clave. William James, a finales del siglo XIX, propuso que las emociones surgen de la percepción de un estímulo, seguidas por la experiencia emocional y la conducta resultante, influenciada por la intensidad del estímulo. Fernández-Abascal y Palmero (1999) definen la emoción como un proceso activado ante peligros o desequilibrios, movilizandolos recursos para controlar la situación. Lawler (1999) las describe como estados evaluativos breves, con componentes fisiológicos, neurológicos y cognitivos. Goleman (1995) subraya la importancia de las emociones en el razonamiento, destacando su papel en la toma de decisiones y la interacción con la mente racional. Bisquerra (2003) define la emoción como un estado complejo del organismo, respuesta a estímulos internos o externos.

La inteligencia emocional, según Goleman (1996), adquiere su mayor importancia en las interacciones sociales, considera las emociones y habilidades como el autocontrol, la autoconciencia, la motivación, la empatía y la agilidad mental. Mayer (1990) la concibe como la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular emociones propias y ajenas. Petrides (2012, 2016), Salovey y Mayer (1990), y Zeidner et al. (2002) la definen como el conocimiento y las competencias para regular conductas sociales y emocionales. Mortiboys (2016) plantea retos en la enseñanza con inteligencia emocional, enfatizando la conciencia del docente y el respeto por las emociones de los alumnos.

Vygotsky (1978) sostiene que la autoconciencia es esencial para darle sentido a la vida, surge de la interacción con otros. La teoría humanista, desarrollada por Carl Rogers (1961) y Abraham Maslow (1968), enfatiza la capacidad humana para la auto-comprensión y la resolución de problemas, promoviendo el desarrollo del potencial individual. Rogers, en su “Psicoterapia centrada en el cliente”, sostiene que existe una disposición natural en el individuo para aprender y transformarse.

Por su parte, Maslow (1968) considerado como el padre de la Psicología Humanista, introduce la auto-actualización y la pirámide de necesidades. La educación socioemocional, derivada de esta teoría, se enfoca en enseñar habilidades emocionales y sociales desde la infancia, mejorando la convivencia y el rendimiento académico. Bisquerra (2003) propone cinco dimensiones clave: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración, esenciales para la gestión emocional.

Santrock (2007) y Salovey y Mayer (1997: 3-31), con su modelo de inteligencia emocional, subrayan la importancia de la percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional. Bandura (1986), desde la Teoría del aprendizaje social, resalta el papel de la observación y la imitación en el aprendizaje socioemocional, enfatizando la necesidad de entornos educativos que fomenten el desarrollo de

habilidades emocionales y sociales para una adaptación social positiva. Por su parte, la neurociencia confirma la interconexión entre emociones y cerebro, influyendo en las respuestas fisiológicas. En el siglo XXI, la educación integral, que incluye competencias sociales, afectivas y emocionales, se vuelve esencial para el desarrollo individual y social.

La ruta a través de métodos, técnicas e instrumentos fundamentados en referentes teóricos y metodológicos que dan origen a este trabajo se fundamentan en el paradigma interpretativo, siguiendo la concepción de Kuhn (1970) y Briones (citado en Toro, 1997), que busca comprender la realidad desde la perspectiva de los participantes, en este caso, alumnos de tercer grado. El enfoque cualitativo se eligió para describir y comprender el fenómeno a través de palabras, textos e imágenes, siguiendo las características de Alvarez-Gayou (2003), que incluyen un diseño flexible y una perspectiva holística. El método fenomenológico se utilizó para conocer la realidad desde la experiencia de los sujetos (Blumer, 1982), complementado con el método comparativo cualitativo (QCA) para analizar los resultados de los instrumentos aplicados, siguiendo a Ragin (1987, 2000, 2008a) y Rihoux y Lobe (2008). Las técnicas de recolección de datos incluyeron el diario de campo, notas y registros de observación participante y no participante. El diseño es descriptivo, con observación participante, persigue un diagnóstico de la situación emocional. Se sigue una vía inductiva y exploratoria, analizando la situación natural. Se aplicaron tres instrumentos: el Test de Inteligencia Emocional de Mesquite (adaptación del MSCEIT de Mayer, Salovey y Caruso, 1997), el Test de Inteligencia Emocional en niños de 8 a 12 años (Chiriboga Zambrano y Franco Muñoz, 2003, basado en las cinco áreas de Goleman), y el Diagnóstico Socioemocional.

La aplicación de los instrumentos de evaluación se realizó en un ambiente preparado para generar confianza y relajación. Se aplicó primero el Diagnóstico Socioemocional, utilizando el cuento “El Monstruo de Colores” como recurso para introducir el tema de las

emociones, posteriormente, se aplicó el Test de Inteligencia Emocional de Mesquite, precisando en que no había respuestas correctas o incorrectas y animando a los estudiantes a reflexionar sobre sus experiencias. Finalmente, se aplicó el tercer instrumento, siguiendo el mismo procedimiento de explicación y acompañamiento.

Para el análisis de datos cualitativos, se elaboró una Tabla de categorías basada en las preguntas de investigación, los objetivos y la base teórica, permitiendo la integración de categorías emergentes y nuevos conceptos a medida que avanzaba la investigación, respetando en todo momento las respuestas de los participantes. (Tabla 1).

Tabla 1. Categorías y Enfoques de Evaluación en el Estudio de la Inteligencia Emocional

Categoría	Teoría	Mesquite	Diagnóstico socioemocional	Inteligencia emocional	Reflexión
<b>Inteligencia Emocional</b>	Según Mayer y Salovey, incluye habilidades como percepción, comprensión y manejo de emociones, mientras que Goleman amplía esto con competencias clave como autoconciencia y empatía.	Evaluar las capacidades emocionales a través de tareas estructuradas, midiendo percepción, facilitación, comprensión y manejo de emociones.	Explorar cómo los alumnos enfrentan situaciones emocionales cotidianas y su habilidad para mantener un equilibrio emocional.	Analizar áreas clave como autoconciencia, autocontrol, automotivación y habilidades sociales mediante un enfoque práctico y situacional.	Se permite abordar la inteligencia emocional desde diferentes perspectivas, asegurando un enfoque integral en el análisis de las habilidades emocionales de los estudiantes
<b>Educación Socioemocional</b>	Basada en Bisquera, busca fomentar competencias emocionales esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes, como la toma de decisiones responsables y la construcción de relaciones positivas.	Identificar necesidades específicas relacionadas con la educación socioemocional, enfocándose en el desarrollo de habilidades emocionales.	Evaluar la relación entre el bienestar emocional de los estudiantes y su entorno educativo, identificando patrones de interacción.	Analizar las competencias emocionales y sociales de los estudiantes, con el objetivo de diseñar estrategias pedagógicas que fortalezcan estas habilidades.	Se permite una comprensión holística de las competencias socioemocionales de los alumnos, facilitando la propuesta de intervenciones específicas.

Elaboración propia.

La presentación de los resultados se estructura en tres secciones, cada una enfocada en los datos obtenidos de los tres instrumentos aplicados: el Test de Inteligencia Emocional de Mesquite, el

Diagnóstico Socioemocional Ciclo Escolar 2023-2024 para Educación Básica, y el Test de Inteligencia Emocional para niños de hasta doce años de edad.

*Test de Inteligencia Emocional de Mesquite*

Este test, con respuestas de opción múltiple, evalúa la inteligencia emocional a través de ocho preguntas, asignando puntuaciones de 1 a 4, donde 4 indica mayor inteligencia emocional. La tabla 2 muestra las respuestas con mayor puntuación y los participantes asociados.

Tabla 2. Respuestas con Mayor Puntuación y Participantes Asociados en el Test de Mesquite.

Pregunta	Respuesta con más puntos (4)	Personas con esta respuesta
<b>Reacción al encontrarse en una reunión familiar y de pronto dos personas que conoce se pelean...</b>	Llamar a los padres para evitar que se salga de control.	Ricardo, Misael
<b>Eres una persona que le cuesta expresar lo que te pasa</b>	Nunca.	Felipe, Wendolyne
<b>Una persona angustiada y triste debe...</b>	Decir lo que siente e intentar resolverlo.	Felipe, Noel, Renata, Matías, Valentina, Bruno, Aria
<b>Un alumno se ha enojado injustamente contigo, tu...</b>	Hablar con él en privado para entender la situación.	Noel, Renata, Tadeo, Matías, Nahomi, Edgar, Valentina, Bruno, Liam, Arya
<b>Para ti, padres e hijos deben...</b>	Hablar sin límites sobre lo necesario.	Felipe, Noel, Ricardo, Wendolyne, Matías, Nahomi, Edgar, Valentina, Bruno, Roberto, Liam, Arya
<b>Cuando tienes que aguardar a que otros terminen de hablar tú...</b>	Esperar y dar tu opinión después.	Felipe, Noel, Ricardo, Wendolyne, Valentina, Bruno, Ian, Roberto, Liam, Misael, Arya
<b>Cuando has cometido un error tú...</b>	Pedir perdón a quien corresponda.	Felipe, Noel, Ricardo, Wendolyne, Renata, Matías, Valentina, Bruno, Roberto, Liam, Misael, Arya
<b>Un amigo tuyo llega a la escuela completamente desconsolado y llorando, tú ¿Qué haces?</b>	Preguntar qué le pasa y ofrecer apoyo.	Felipe, Noel, Ricardo, Renata, Valentina, Roberto, Liam

Elaboración propia.

Se observa que los estudiantes demuestran habilidades para manejar conflictos, valoran la comunicación abierta en la familia, muestran respeto y escucha activa, y reconocen sus errores

La tabla 3 presenta los resultados individuales y el nivel de inteligencia emocional alcanzado, clasificándolos en escasa, moderada, elevada y superdotada.

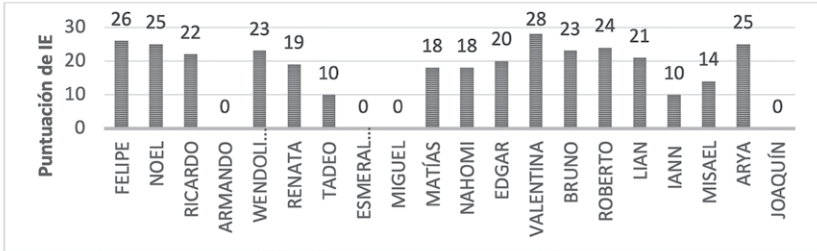
Tabla 3. Resultados Test de Mesquite

ALUMNO	1	2	3	4	5	6	7	8	TOTAL	RESULTADO IE
1 FELIPE	0	4	4	2	4	4	4	4	26	SUPERDOTADA
2 NOEL	0	1	4	4	4	4	4	4	25	ELEVADA
3 RICARDO	4	1	0	1	4	4	4	4	22	ELEVADA
4 ARMANDO	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	0	S/R
5 WENDOLINE	0	4	3	2	4	4	4	2	23	ELEVADA
6 RENATA	0	3	4	4	0	0	4	4	19	ELEVADA
7 TADEO	0	1	2	4	0	S/R	2	1	10	MODERADA
8 ESMERALDA	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	0	S/R
9 MIGUEL	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	0	S/R
10 MATÍAS	0	1	4	4	4	0	4	1	18	ELEVADA
11 NAHOMI	3	1	2	4	4	0	2	2	18	ELEVADA
12 EDGAR	3	3	2	4	4	0	2	2	20	ELEVADA
13 VALENTINA	3	1	4	4	4	4	4	4	28	SUPERDOTADA
14 BRUNO	0	1	4	4	4	4	4	2	23	ELEVADA
15 ROBERTO	3	1	2	2	4	4	4	4	24	ELEVADA
16 LIAN	0	1	0	4	4	4	4	4	21	ELEVADA
17 IANN	0	1	0	2	0	4	2	1	10	MODERADA
18 MISAEL	4	1	0	0	0	4	4	1	14	MODERADA
19 ARYA	3	1	4	4	4	4	4	1	25	ELEVADA
20 JOAQUÍN	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	0	S/R

Elaboración propia.

Se identifica que 11 estudiantes obtuvieron un nivel de inteligencia emocional elevada, 2 de ellos superdotado, 3 moderada y 4 estudiantes sin respuesta. La pregunta 5 para ti, Padres e hijos deben hablar sin límites sobre lo necesario, la número 7, cuándo has cometido un error tu pides perdón a quien corresponda. En el grupo de tercer grado, el nivel de Inteligencia Emocional alcanzado por los estudiantes de acuerdo al Test de Mesquite es elevada.

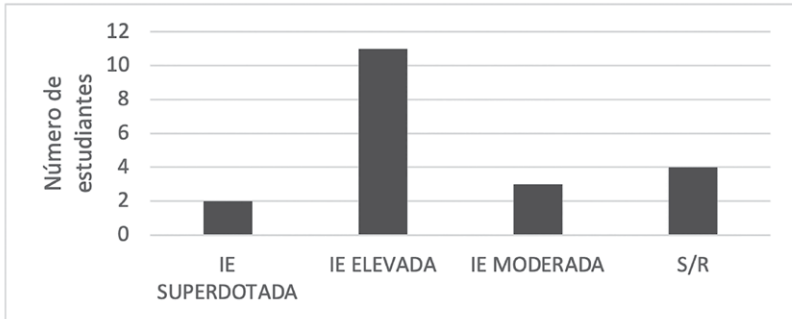
Figura 1. Distribución de la puntuación total



Elaboración propia.

La figura 1 muestra la distribución de la puntuación total. El análisis revela que Valentina, Felipe y Ayra, alcanzaron los puntajes más altos de la escala, la mayoría de los estudiantes tienen una inteligencia emocional elevada, con algunos casos de inteligencia emocional superdotada y moderada, y ninguno en el nivel de escasa inteligencia emocional.

Figura 2. Puntuación obtenida en la aplicación del Test de Mesquite



*Nota:* La Figura 2 muestra la cantidad de alumnos con los diferentes niveles de IE en el Test de Mesquite

*Diagnóstico Socioemocional*

Este instrumento clasifica las emociones en los siguientes criterios: Feliz (F), Triste (T), Asustado (A) y Molesto (M).

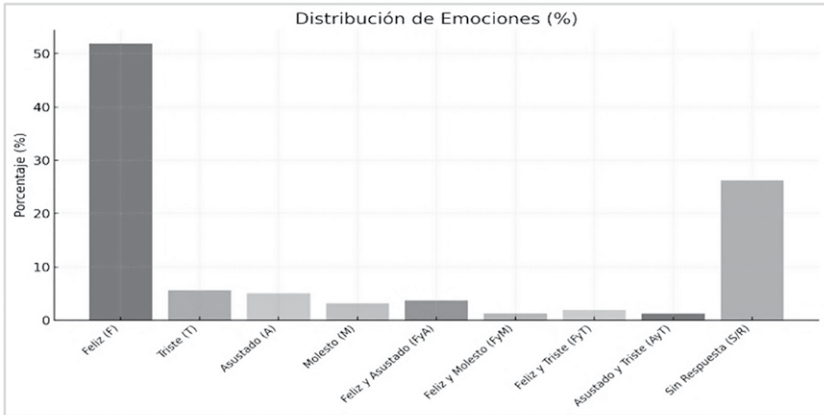
Tabla 4. Respuestas del Diagnóstico Socioemocional

ALUMNO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
FELIPE	F	F	M	A	S/R	S/R	A	S/R	S/R	A
NOEL	F	T	A	F	F	FYT	FYT	T	F	T
RICARDO	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
ARMANDO	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R
WENDOLINE	A	F	F	F	F	F	F	F	T	A
RENATA	F	T	F	F	F	F	F	F	T	F
TADEO	F	A	F	F	T	F	T	FYT	T	A
ESMERALDA	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R
MIGUEL	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R
MATÍAS	F	F	F	F	F	F	F	F	F	M
NAHOMI	F	A	F	F	F	F	F	F	F	F
EDGAR	F	A	F	F	F	AYT	F	F	F	F
VALENTINA	F	A	F	F	F	AYT	F	F	F	F
BRUNO	F	F	F	F	F	F	M	F	F	FYM
ROBERTO	F	F	M	A	F	T	M	F	F	A
LIAN	F	F	F	F	F	F	M	F	F	F
IANN	F	T	F	F	F	F	F	F	F	A
MISAEEL	F	T	A	F	T	F	A	FYT	T	M
ARYA	F	F	F	F	F	F	F	F	T	F
JOAQUÍN	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R

Elaboración propia.

La tabla 4 muestra las respuestas individuales, revelando que la mayoría de los estudiantes se sienten felices en diversos contextos, aunque también se reportan emociones negativas en situaciones específicas. Ricardo manifiesta que es feliz, mientras que Ayra es feliz y suele sentirse triste.

Figura 3. Distribución porcentual de emociones en alumnos Diagnóstico socioemocional.



Elaboración propia.

Los resultados muestran la distribución porcentual de las emociones, destaca que el valor más alto aparece en la felicidad. Es decir, los otros criterios obtuvieron niveles de puntuación muy bajos.

Tabla 5.

Porcentaje de emociones por respuesta Diagnóstico Socioemocional

Indicador	Feliz (%)	Triste (%)	Asustado (%)	Molesto (%)
En la mesa con tu familia	80%	10%	5%	5%
Por la noche cuando te vas a acostar	70%	10%	10%	10%
Con tus hermanos	60%	20%	10%	10%
Por la noche cuando duermes	75%	5%	10%	10%
En la clase	50%	20%	15%	15%
Cómo te ves cuando te miras en una foto	40%	30%	20%	10%

En el recreo	70%	10%	10%	10%
Cuando haces deportes	60%	10%	20%	10%
Cuando piensas en tu papá	40%	20%	30%	10%
Cuando piensas en tu mamá	50%	20%	20%	10%
Cuando juegas solo	30%	30%	20%	20%
Cuando tu mamá o papá hablan de ti	40%	20%	20%	20%

Elaboración propia.

La tabla 5 detalla el porcentaje de emociones por contexto, indicando que las emociones positivas predominan en situaciones familiares y recreativas, mientras que las negativas son más frecuentes en contextos escolares y al jugar solos. Se enfatiza la importancia de crear un entorno seguro para la expresión emocional y de involucrar a las familias en el proceso educativo.

#### *Test de Inteligencia Emocional para Niños de hasta 12 años de edad*

Este test evalúa cinco áreas: autoconocimiento (ACM), autocontrol (ACT), aprovechamiento emocional (AE), empatía (E) y habilidad social (HS). La tabla 6 muestra los puntajes individuales y el nivel de inteligencia emocional alcanzado.

Tabla 6. Resultados Test de Inteligencia Emocional

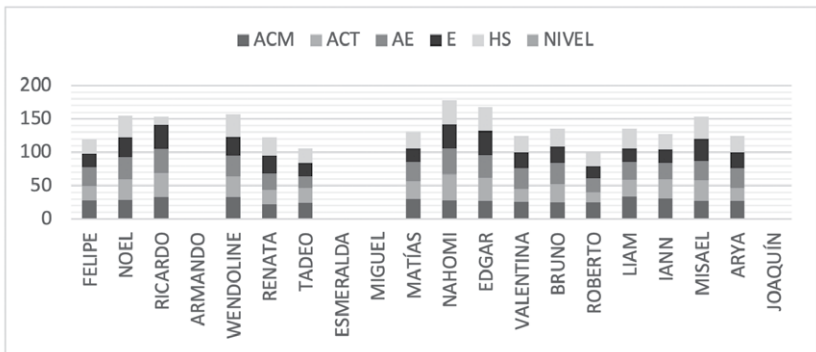
ALUMNO	ACM	ACT	AE	E	HS	PUNTAJ CIÓN TOTAL	NIVEL
FELIPE	28	22	28	20	21	119	REGULAR
NOEL	29	31	33	29	33	155	BUENO
RICARDO	33	36	36	36	12	153	BUENO
ARMANDO	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R
WENDOLINE	33	31	31	28	34	157	BUENO

<b>RENATA</b>	22	22	24	27	27	122	BUENO
<b>TADEO</b>	24	23	17	20	22	106	REGULAR
<b>ESMERALDA</b>	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R
<b>MIGUEL</b>	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R
<b>MATÍAS</b>	30	27	28	21	25	131	BUENO
<b>NAHOMI</b>	28	39	39	36	36	178	EXCELENTE
<b>EDGAR</b>	27	35	34	36	36	168	BUENO
<b>VALENTINA</b>	26	19	31	24	25	125	BUENO
<b>BRUNO</b>	25	27	32	25	26	135	BUENO
<b>ROBERTO</b>	25	15	21	18	20	99	NECESITA AYUDA
<b>LIAM</b>	34	25	26	21	29	135	BUENO
<b>IANN</b>	31	29	24	20	24	128	BUENO
<b>MISAEAL</b>	27	31	29	33	33	153	BUENO
<b>ARYA</b>	27	20	29	24	25	125	BUENO
<b>JOAQUÍN</b>	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R	S/R

Elaboración propia.

La puntuación más alta fue de 178 en el total, en donde solo un estudiante alcanzó el nivel de excelencia, y solo un estudiante, necesita ayuda.

Figura 4. Resultados del Test de Inteligencia Emocional por Áreas

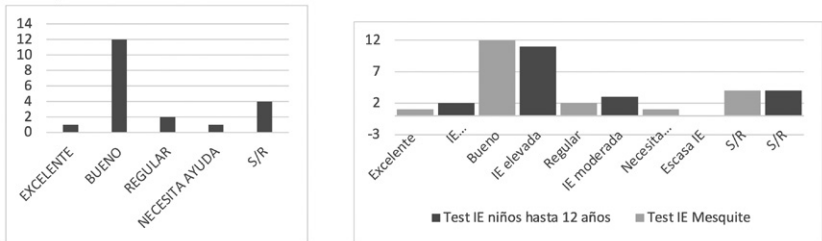


Elaboración propia.

Los resultados por áreas indican que el autoconocimiento es consistente y alto, mientras que la empatía y la habilidad social muestran mayor diversidad.

Figura 5. Niveles de IE Figura 6. Comparación de resultados

Test IE y Test de Mesquite



Elaboración propia

La mayoría de los estudiantes se encuentran en el nivel bueno, de acuerdo con la distribución de los niveles de Inteligencia Emocional.

Al comparar los niveles de Inteligencia Emocional (IE) evaluados mediante los instrumentos de Test IE niños hasta 12 años y el Test de Mesquite es destacable que ambos test presentan una distribución variada de los alumnos entre los diferentes niveles de IE. En conjunto, ambos instrumentos parecen ser complementarios y ofrecen una visión global y detallada de la Inteligencia Emocional en la muestra analizada.

Figura 7. Tabla de calor

TEST IE NIÑOS HASTA 12 AÑOS	BUENO	9	2	1	0
	EXCELENTE	1	0	0	0
	NECESITA AYUDA	1	0	0	0
	REGULAR	0	1	1	0
SIN RESPUESTA	0	0	0	4	
		IE ELEVADA	IE MODERADA	IE SUPERDOTADA	SIN RESPUESTA
		TEST IE MEZQUITE			

La tabla de calor presentada permite observar la triangulación de resultados entre los niveles de Inteligencia Emocional (IE) evaluados mediante el Test IE niños hasta 12 años y el Test de Mesquite. Cada celda refleja la cantidad de alumnos que coinciden en las categorías específicas de ambos instrumentos, lo que facilita identificar patrones, similitudes y diferencias en los resultados.

### *Qualitative Comparative Analysis*

El análisis QCA (Qualitative Comparative Analysis) se aplicó para examinar la relación entre los niveles de inteligencia emocional y el desarrollo emocional de veinte alumnos de tercer grado sección “A”, utilizando datos de tres instrumentos de evaluación: el Test de Inteligencia Emocional de Mesquite (MSCEIT), el Diagnóstico

Socioemocional y el Test de Inteligencia Emocional para Niños de hasta Doce Años. Este método permitió identificar patrones complejos y configuraciones causales que influyen en el desarrollo emocional de los estudiantes.

Figura 7. Triangulación de los instrumentos aplicados

<b>ESTUDIANTE</b>	<b>TEST DE MESQUITE</b>	<b>DIAGNÓSTICO SOCIOEMOCIONAL</b>	<b>IE PARA NIÑOS</b>
<b>FELIPE</b>	IE SUPERDOTADA	NEGATIVO	REGULAR
<b>NOEL</b>	IE ELEVADA	NEGATIVO	BUENO
<b>RICARDO</b>	IE ELEVADA	POSITIVO	BUENO
<b>ARMANDO</b>	S/R	S/R	S/R
<b>WENDOLINE</b>	IE ELEVADA	POSITIVO	BUENO
<b>RENATA</b>	IE ELEVADA	POSITIVO	BUENO
<b>TADEO</b>	IE MODERADA	NEGATIVO	REGULAR
<b>ESMERALDA</b>	S/R	S/R	S/R
<b>MIGUEL</b>	S/R	S/R	S/R
<b>MATÍAS</b>	IE ELEVADA	POSITIVO	BUENO
<b>NAHOMI</b>	IE ELEVADA	POSITIVO	EXCELENTE
<b>EDGAR</b>	IE ELEVADA	POSITIVO	BUENO
<b>VALENTINA</b>	IE SUPERDOTADA	POSITIVO	BUENO
<b>BRUNO</b>	IE ELEVADA	POSITIVO	BUENO
<b>ROBERTO</b>	IE ELEVADA	NEUTRO	NECESITA AYUDA
<b>LIAN</b>	IE ELEVADA	POSITIVO	BUENO
<b>IANN</b>	IE MODERADA	POSITIVO	BUENO
<b>MISAEEL</b>	IE MODERADA	NEGATIVO	BUENO
<b>ARYA</b>	IE ELEVADA	POSITIVO	BUENO
<b>JOAQUÍN</b>	S/R	S/R	S/R

El proceso comenzó con la recopilación y codificación de los datos de los tres instrumentos. Se asignaron códigos binarios (1 o 0) a las variables clave: nivel de inteligencia emocional (A), diagnóstico

socioemocional (B) y resultados del Test IE Niños (C), así como al resultado del desarrollo emocional (Y). La figura 7 presenta la recopilación de datos de los 3 instrumentos de evaluación, mostrando los resultados individuales de cada alumno en cada prueba. Se construyó una tabla de la verdad (Tabla 8) para explorar todas las combinaciones posibles de estas variables y su relación con el desarrollo emocional.

Tabla 8. Combinaciones únicas de A, B y C

COMBINACIÓN	A	B	C	Y
1	0	0	0	0
2	0	0	1	0
3	0	1	0	0
4	0	1	1	1
5	1	0	0	0
6	1	0	1	1
7	1	1	0	1
8	1	1	1	1

Elaboración propia.

La generación de la expresión booleana permitió identificar las combinaciones de variables que conducen a un desarrollo emocional positivo (Y=1). Se encontró que los alumnos con alta inteligencia emocional, diagnóstico socioemocional positivo y buen desempeño en el Test IE, mostraron consistentemente un buen desarrollo emocional. Por el contrario, aquellos con IE moderada o datos incompletos, tendieron a requerir mejoras significativas en su desarrollo emocional. La Tabla 9 muestra la codificación de resultados de los instrumentos de evaluación, detallando los valores asignados a cada variable para cada alumno.

Tabla 9. Codificación de resultados de los instrumentos de evaluación

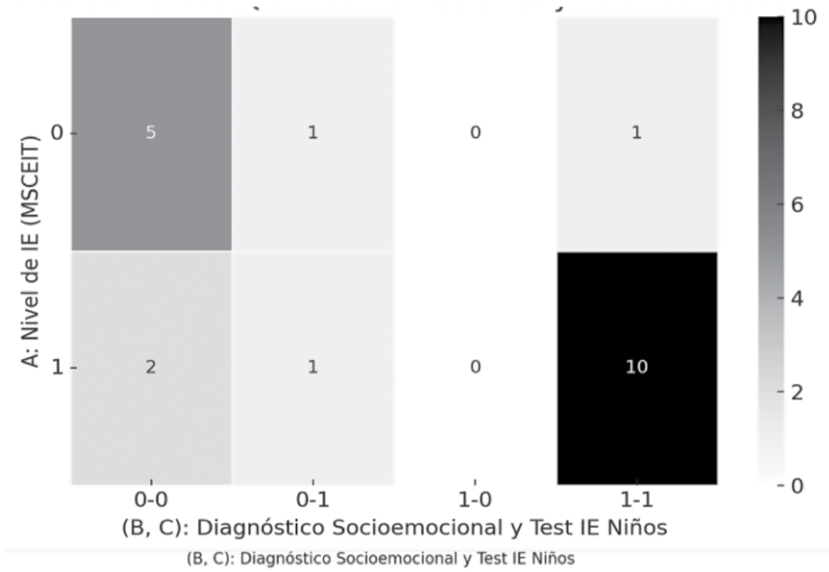
Alumno	MSCEIT (A)	Diagnóstico Socioemocional (B)	Test IE Niños (C)	RESULTADO (Y)
FELIPE	1	0	0	0
NOEL	1	0	1	1
RICARDO	1	1	1	1
ARMANDO	0	0	0	0
WENDOLINE	1	1	1	1
RENATA	1	1	1	1
TADEO	0	0	0	0
ESMERALDA	0	0	0	0
MIGUEL	0	0	0	0
MATÍAS	1	1	1	1
NAHOMI	1	1	1	1
EDGAR	1	1	1	1
VALENTINA	1	1	1	1
BRUNO	1	1	1	1
ROBERTO	1	0	0	0
LIAN	1	1	1	1
IANN	0	1	1	0
MISAEEL	0	0	1	0
ARYA	1	1	1	1
JOAQUÍN	0	0	0	0

Elaboración propia.

El análisis reveló que un diagnóstico socioemocional positivo y un buen desempeño en el Test IE Niños pueden compensar parcialmente una inteligencia emocional moderada. Sin embargo, un diagnóstico socioemocional negativo o resultados bajos en el Test IE Niños se correlacionaron con una necesidad de mejora, incluso en alumnos con alta inteligencia emocional.

La siguiente tabla de la verdad muestra visualmente cómo las combinaciones de variables influyen en el desarrollo emocional

Figura 10. Tabla de Verdad QCA



Los valores altos en las tres variables se asociaron con resultados positivos, mientras que las combinaciones con valores bajos en una o más variables tendieron a no lograr un desarrollo emocional positivo.

*Principales resultados*

El análisis de los datos reveló que la mayoría de los alumnos se sitúan en el rango “Bueno” en inteligencia emocional, lo que indica una base sólida en habilidades emocionales. Este hallazgo sugiere que los estudiantes han desarrollado competencias emocionales adecuadas, lo cual es fundamental para su bienestar y relaciones interpersonales.

No obstante, se identificó un grupo de estudiantes clasificados como “Regulares,” quienes podrían beneficiarse de intervenciones específicas para fortalecer áreas particulares de su inteligencia emocional.

En contraste, un estudiante fue clasificado en la categoría “Necesita ayuda,” lo que demanda una intervención inmediata y especializada. Este caso subraya la necesidad de proporcionar apoyo intensivo para abordar las dificultades emocionales y promover un desarrollo integral. Estos resultados se analizan a la luz de la teoría de la inteligencia emocional de Mayer y Salovey, ampliada por Goleman, que destaca la importancia de reconocer, entender y gestionar las emociones. Los hallazgos indican que, aunque los estudiantes poseen una base sólida en inteligencia emocional, pueden mejorar en la autorregulación y la motivación interna.

Asimismo, la teoría de la educación socioemocional de Bisquerra enfatiza el desarrollo de competencias emocionales y sociales para mejorar el bienestar y el rendimiento académico. Además, la relación entre un ambiente escolar positivo y el desarrollo socioemocional, según Bisquerra, se refleja en la posibilidad de diseñar programas educativos que promuevan ambos aspectos.

El objetivo general de diagnosticar el estado socioemocional e inteligencia emocional de los niños reveló que los niños tienen un buen nivel de empatía, pero necesitan mejorar en el autocontrol. Respecto a la pregunta sobre las recomendaciones para mejorar la educación socioemocional e inteligencia emocional, las recomendaciones se basan en las áreas de oportunidad identificadas, como la necesidad de fortalecer la autorregulación y la gestión emocional.

## REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. Paidós.
- Bandura, A. (1986). *Fundamentos sociales del pensamiento y la acción: Una teoría cognitivo-social*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43. 1
- Fernández-Abascal, E. G., & Palmero, F. (1999). *Emociones y motivación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gardner, H. (2016). *Inteligencias múltiples: Nuevos horizontes*. Basic books.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Nueva York: Bantam books.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, L. (2001). La relación terapéutica según Carl Rogers: una revisión crítica. *Revista de Psicología GEPU*, 1(1), 7-18.
- James, W. (1884). ¿Qué es una emoción?. *Mente*, 9(34), 188-205.
- Kuhn, T. S. (1970). *La estructura de las revoluciones científicas*. Chicago: University of Chicago press.
- Lawler, E. J. (1999). Hacia una teoría de la emoción en el intercambio social. *Revisión sociológica americana*, 565-584.
- Maslow, A. H. (1968). *Hacia una psicología del ser*. Nueva York: Van Nostrand.
- Mortiboys, A. (2016). *Enseñando con inteligencia emocional: Una guía paso a paso*. Routledge.
- Petrides, K. V. (2012). Teoría de la inteligencia emocional rasgo. *Psicología industrial y organizacional*, 5(2), 205-220.
- Petrides, K. V. (2016). *Desarrollos en la investigación de la inteligencia emocional rasgo*. *Nuevas fronteras en el aprendizaje social y emocional*, 1-17.
- Ragin, C. C. (1987). *El método comparativo: yendo más allá de las estrategias cualitativas y cuantitativas*. Univ of California Press.
- Ragin, C. C. (2000). *Ciencia social de conjuntos difusos*. University of Chicago Press.

- Ragin, C. C. (2008). *Rediseñando la investigación social: conjuntos difusos y más allá*. University of Chicago Press.
- Rihoux, B., & Lobe, B. (2009). El caso del análisis comparativo cualitativo (QCA): hacia una maximización de la diversidad metodológica. *Revisión suiza de ciencia política*, 15(1), 74-103.
- Rogers, C. R. (1961). *El proceso de convertirse en persona: La visión de un terapeuta de la psicoterapia*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1969). *Libertad para aprender: Una visión de lo que la educación podría llegar a ser*. Columbus, OH: Merrill.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Inteligencia emocional. *Imaginación, cognición y personalidad*, 9(3), 185-211.
- Santrock, J. W. (2007). *Psicología de la educación*. México: McGraw-Hill.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación 2 básica*. México: SEP.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. D., & MacCann, C. (2003). Inteligencia emocional en el lugar de trabajo: una revisión crítica. *Psicología aplicada*, 52(3), 371-399.

LA AUTORREGULACIÓN PARA LA  
ADQUISICIÓN DEL APRENDIZAJE  
TESIS DE INVESTIGACIÓN

*JORGE ANTONIO MEDINA FLORES*  
*jorgemedinajua@gmail.com*

*AGUSTÍN ARMANDO VARELA HERNÁNDEZ*  
*armando.hernandez@aguileradgo.com*

RESUMEN

Esta investigación se centra en la autorregulación, esto no quiere decir que sea la dimensión más importante dentro de la educación socioemocional pues el autoconocimiento, la autonomía, la empatía y la colaboración también son importantes para un buen desarrollo emocional.

La Escuela Primaria “Ricardo Flores Magón” situada en la ciudad de Vicente Guerrero, Dgo. y el grupo de 5°. Grado sección “A” es el contexto donde se facilita la presente investigación. Después de los resultados que arrojó el diagnóstico de las inteligencias múltiples se optó por intervenir en el problema “La autorregulación para la adquisición de los aprendizajes”. El objetivo general de esta investigación es diseñar estrategias que puedan ayudar a reconocer, identificar y autorregular las emociones, para así facilitar la adquisición del aprendizaje en los alumnos de quinto grado. Esta es una investigación con un paradigma cualitativo, un enfoque interpretativo y la metodología investigación-acción. Se plantea desde de una pregunta de investigación y se justifica porque la autorregulación emocional incide de forma positiva y convertirlos en aprendizajes significativos que ayuden a un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz.

Al final de la intervención los alumnos lograron conocer sus emociones y por ende consiguieron un avance significativo en el

desarrollo de su autorregulación y las demás dimensiones de la educación emocional. Es de suma importancia el seguimiento de la educación emocional desde los primeros grados de educación pues así los alumnos lograrían un gran desarrollo emocional en sus habilidades.

*Palabras clave:* ambiente de la clase, cambio de actitud, motivación, participación estudiantil, satisfacción en el trabajo

## INTRODUCCIÓN

Durante estos últimos años se ha visto un amplio interés por la educación socioemocional dentro de los planes de estudio, las emociones son base fundamental del pleno desarrollo humano y desde tiempos inmemoriales tienen un sentido de importancia para los antiguos pensadores, aunque no se enfocó mucho en su estudio sino hasta entrando los años 2000 no podemos dejar de lado las aportaciones de los teóricos del siglo XX, todas sus aportaciones son fundamentales en la actualidad para poder comprender y entender las emociones y sus reacciones en la fisiología humana.

Al iniciar este ciclo escolar después de pasar por una crisis sanitaria y un confinamiento de poco más de dos años de duración y adaptándonos a la nueva normalidad, la emergencia sanitaria se convirtió en un desafío emocional para la mayoría de la sociedad debido al confinamiento, la distancia social, las crisis laboral y económica, así como el duelo ante la pérdida de seres queridos.

Todo esto influyó de cierta manera en el aprendizaje de los alumnos, la problemática que se desarrolló en la presente investigación está relacionada con la educación emocional más que nada centrándonos en la autorregulación. Esta tesis de investigación inicia con la delimitación del problema, se problematizó con Fortín (2013), se menciona el contexto donde se desarrolla, así como los diagnósticos que sirvie-

ron de guía para la intervención. De la misma manera se formuló una pregunta de investigación y un objetivo general y la justificación de este estudio.

En este documento también se encuentran detallados los modelos y teorías que aportan a esta investigación, asimismo, la metodología que se propone: investigación-acción. Es importante mencionar el cronograma del plan de acción que consta de dos intervenciones distribuidas en cuatro y tres estrategias, finalmente se analizan los resultados de cada una de ellas, así como del plan de acción en su totalidad y las conclusiones y recomendaciones que de este estudio resultaron.

### *Contexto*

La comunidad donde se llevaron a cabo las jornadas de prácticas profesionales fue en la cabecera municipal de Vicente Guerrero, Durango.

El municipio de Vicente Guerrero se encuentra al sureste del estado de Durango, México, cuya capital también se denomina ciudad Vicente Guerrero, con coordenadas 23°44'00"N 103°58'59"O, a una altura de 1,950 metros sobre el nivel del mar, cuenta con una extensión de 402.24 kilómetros cuadrados, se ubica en la llanura de Nombre de Dios y sólo la sierra de Michis lo quiebra en parte, colindando con los municipios de Poanas al norte, Nombre de Dios al oeste y Súchil al sur. Al este colinda con el municipio de Sombrerete perteneciente al estado de Zacatecas.

El municipio cuenta con una población total de 23,476 habitantes de los cuales el 51.1% son mujeres y el 48.9% hombres. Con 322 habitantes hablantes de alguna lengua indígena.

La escuela primaria "Ricardo Flores Magón" se localiza en la Cd. De Vicente Guerrero, Dgo., en calle Donato Guerra s/n, Zona Centro. Es una Zona Socioeconómica media, cuenta con drenaje y

alcantarillado, electricidad, agua potable, Internet, pavimentación y recolección de basura. Actualmente la escuela está organizada por diecisiete maestros frente a grupo, dos maestros de Educación Física, una Bibliotecaria, una maestra de Educación Especial (USAER), una directora, dos subdirectores y dos Aspe.

Cuenta con una población escolar de 356 alumnos, 162 niñas y 194 niños entre 5 y 11 años y un total de 338 padres de familia. Del total de estudiantes de la escuela, solo 2 niños y una niña cuentan con nacionalidad extranjera.

Las jornadas de prácticas profesionales se ha realizado con el grupo de 5to "A", el cual está conformado por un total de 20 alumnos, 13 niños y 7 niñas, todos están entre los nueve y diez años, es un grupo muy diverso puesto que todos tienen diferentes personalidades hay niños que son un tanto introvertidos y otros extrovertidos. De los alumnos que integran este grupo, tres de ellos son atendidos por USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular).

### *Diagnóstico de inteligencias múltiples*

Dentro del test de inteligencias múltiples se obtuvieron los siguientes resultados dentro del grupo en primer lugar con mayor número de alumnos fue la inteligencia cinético-corporal con 8 alumnos, en segundo lugar, con 4 alumnos fue la inteligencia espacial, dentro de la inteligencia de naturaleza podemos encontrar 3 alumnos, prosiguiendo con un empate de 2 alumnos respectivamente las inteligencias interpersonal e intrapersonal y por último con un solo alumno la inteligencia lógico-matemática. Siendo que las demás inteligencias en las que se encuentran la lingüística y musical no contamos con alumnos dentro de esas áreas.

### *Problematización*

Saber problematizar parece, a primera vista, tarea de científicos, tecnólogos e inventores, quedando así inadvertida para muchos su

extraordinaria importancia, no sólo para las ciencias y la tecnología, sino para la educación, y en general, la formación de todo el que aprende. Y más allá, el crucial papel no sólo de la solución, sino antes que todo de la formulación de problemas en el mundo de la educación, el trabajo y la vida cotidiana.

### *Metodología para problematizar*

Para abordar la problemática del cómo influyen la autorregulación en la adquisición de los aprendizajes en la educación primaria, se ha utilizado la metodología de Fortín (2013), la cual conlleva 6 elementos, los cuales permiten una planificación de una situación ideal para dar solución al problema que se ha identificado previamente, cada elemento a su vez lo conforman diversas preguntas que ayudan al investigador a poder estructurar de una manera más sencilla el proceso para la creación de un marco de referencia, el cual nos permite comprobar si la situación ideal que se propone puede ayudar, resolver o disminuir la problemática.

Dentro del aula se pudo observar, con ayuda de la maestra titular, los siguientes problemas:

1. Alumnos con poco o nulo control de sus emociones y como las demuestran hacia los demás.
2. Alumnos atrasados con la resolución de problemas matemáticos (fracciones, decimales, porcentajes).
3. Poca comprensión lectora, se les dificultaba entender lo que leían en textos muy extensos.
4. Falta de interés para realizar las actividades que no fueran español y matemáticas.
5. Falta de compromiso para realizar y entregar sus trabajos y tareas en tiempo y forma.
6. Algunos alumnos demostraban falta de disciplina dentro y fuera del aula.

Se consideró, junto al docente titular, que todos los problemas anteriormente mencionados tienen su grado de importancia, más, sin embargo, en esta ocasión se optó por trabajar solo con uno, tomando en cuenta los resultados del blob emocional implementado durante el diagnóstico del grupo y con ayuda del docente titular, se decidió enfocar como problemática a trabajar el control de las emociones.

Cabe mencionar que las jornadas de práctica se estuvieron realizando postpandemia resultado de la contingencia sanitaria ocasionada por el Sars-cov2 (COVID 19), por lo que trabajar con dicha problemática fue algo complicado por la adaptación a la nueva normalidad.

Dentro de las aulas algo que despertó mi interés es la falta de gestión emocional por parte de los alumnos, ya que la mayoría de las personas nos vimos bastante afectados por el confinamiento de poco más de dos años, causado por la contingencia sanitaria y como a causa de esta la población tuvo cambios emocionales significativos aludiendo al aislamiento de nuestro entorno, ahora con el regreso a las escuelas y la adaptación a la nueva normalidad en el inicio del ciclo escolar 2022-2023, los alumnos vuelven a tener contacto con los demás y aunque en ocasiones todo parece de lo más normal pude identificar algunos comportamientos distintos a los que cualquier niño podría tener desde algunos comportamientos apáticos hasta comportamientos de bullying entre los alumnos de un mismo salón.

Como docente se siente una incapacidad al no contar con herramientas adecuadas y los conocimientos necesarios para poder ayudar a los alumnos que presentan poco grado de gestión emocional, nula autorregulación emocional y con la nueva normalidad los alumnos se vieron afectados de alguna manera tanto en el entorno emocional como en su aprendizaje.

Cuando nos referimos a los grupos de quinto y sexto grado de primaria lo primero que se nos viene a la mente de manera automática y absoluta es que ellos ya conocen, comprenden y controlan sus emociones de una muy buena manera o que al menos tienen la más mínima conciencia sobre la autorregulación emocional.

Sería algo excelente y hasta se podría referir con una visión utópica que todos los alumnos de quinto grado de educación primaria tengan un gran dominio sobre sus emociones, que ninguno de ellos llegue a sufrir de una u otra manera la poca comprensión acerca de sus emociones y cómo influyen en el contacto hacia los demás, por otra parte que sientan la seguridad de demostrar sus emociones sin el miedo a sentir vergüenza por hablar de ello pues en la mayoría de los casos son niños que han crecido en un ambiente machista donde hablar de emociones constituye un signo de debilidad y de algo que solo está reservado para las féminas de casa, que ellos también sean quienes puedan escuchar a alguien más hablar abiertamente de sus emociones sin juzgarle y que comprendan la importancia de poder comprender las emociones propias y de las demás personas que les rodean.

Todo lo anterior es una situación perfecta para los alumnos de quinto grado, lo cual permitirá al docente trabajar de una mejor manera llevando una clase plena y sin afectaciones derivadas a la poca autorregulación emocional haciendo que los alumnos logren una mejor adquisición de los aprendizajes trabajando con emociones positivas.

Durante esta investigación nos centraremos en la autorregulación no quiere decir que sea la dimensión más importante dentro de la educación socioemocional pues el autoconocimiento, la autonomía, la empatía y la colaboración también son importantes para un buen desarrollo emocional.

### *Pregunta de investigación*

¿Cómo influyen la autorregulación emocional en la adquisición de los aprendizajes?

### *Objetivo general*

Diseñar estrategias que puedan ayudar a reconocer, identificar y autorregular las emociones, para así facilitar la adquisición del aprendizaje en los alumnos de quinto grado.

### *Objetivos específicos*

- Buscar y seleccionar información relacionada con la autorregulación emocional en la educación primaria.
- Adecuar e implementar estrategias que favorezcan la autorregulación emocional en alumnos de quinto grado de primaria.
- Evaluar las estrategias implementadas para valorar su viabilidad de estas en los problemas causados por la poca o nula autorregulación emocional.
- Reflexionar sobre las estrategias implementadas para el fortalecimiento de la autorregulación en los alumnos de quinto grado.

### *Preguntas generadoras*

¿Cómo identificar y seleccionar información pertinente relacionada con la autorregulación emocional?

¿Qué tipo de estrategias favorecen el desarrollo de la autorregulación emocional y en qué momento aplicarlas con los alumnos?

¿Cómo y en qué momento evaluar las estrategias implementadas para reducir los problemas relacionados con la autorregulación emocional?

¿De qué manera se puede reflexionar sobre las estrategias implementadas para el fortalecimiento de la adquisición del aprendizaje por medio de la autorregulación emocional?

### *Justificación*

La presente investigación busca examinar información relacionada a la educación socioemocional enfatizando en la dimensión de la autorregulación emocional para propiciar el replanteamiento de las estrategias a los profesores, incidiendo de forma positiva y convertirlos en aprendizajes significativos que ayuden a un proceso de enseñanza – aprendizaje eficaz, sobre todo después de poco más de dos años de cuarentena por la crisis sanitaria y la adaptación a la nueva normalidad.

Actualmente se tiene la idea de que a las escuelas solo es un lugar donde se va a aprender a leer, escribir y a conocer las operaciones matemáticas, sin embargo este es un pensamiento erróneo, las escuelas son instituciones que buscan brindar a todos los alumnos por igual las herramientas necesarias para desenvolverse en su entorno social y apoyar al desarrollo pleno de los educandos, por lo que el docente debe conocer el nivel académico de todos los alumnos pero también conocer la situación emocional de los alumnos, con el fin de obtener un mejor conocimiento en la forma de trabajar con ellos, por ello se debe investigar cómo es que se deben trabajar las emociones con los alumnos y así no llegar a obtener resultados erróneos.

Actualmente la educación emocional está entrando en una etapa de gran importancia dentro de los planes y programas de estudio de educación primaria, se le está dando relevancia a como los niños ven, perciben, conocen, demuestran y sienten sus emociones, pero, aunque estén dentro de, hay muchos docentes que no les dan la importancia que necesita.

## DESARROLLO

La connotación etimológica de la palabra emoción proviene del “latín *movere* (mover), con el prefijo *e*, que puede significar mover hacia afuera, sacar fuera de nosotros mismos (*ex-movere*), lo que nos sugiere que toda emoción nos conduce a la acción” Bisquerra, (2000); conforme a esta definición podemos concebir que las emociones funcionan como la energía para que el sujeto se movilice hacia cierta dirección. Por ejemplo: el miedo nos impulsa o nos lleva a ponernos a salvo de alguna amenaza inminente.

En lo anterior nos indica que las emociones se asocian a lo placentero o por el contrario a lo agradable, asimismo, se señala que pueden obstaculizar las evaluaciones del ser y, por tanto, debemos valorarlas a través del pensamiento para mantenerlas bajo control.

La intensidad de las emociones está en función de las evaluaciones subjetivas que realizamos sobre como la información recibida va a afectar nuestro bienestar. En estas evaluaciones subjetivas intervienen conocimientos previos, creencias, objetivos personales, percepción de ambiente provocativo, etc. Una emoción depende de lo que es importante para nosotros. Si la emoción es muy intensa puede producir disfunciones intelectuales o trastornos emocionales (fobia, estrés, depresión) (Valles y Valles, 2000).

De lo anterior podemos darnos cuenta de que los autores incrementan la cantidad de elementos que intervienen ante las vivencias de una emoción, también los llaman y describen de distintas maneras en lo primero; distinguen que los sujetos viven una emoción a partir de lo que saben, se toman en cuenta intereses, apreciaciones subjetivas, hacen juicios y valoraciones que resultan de los mismos, igualmente

señalan que una persona carece de habilidad para regular la intensidad de las emociones puede estar propensa a padecer algún tipo de desorden emocional o bien esto podría llegar a mermar su capacidad intelectual.

### *Referentes teóricos*

Daniel Goleman (1998) da un gran impulso al estudio de la inteligencia emocional con la obra «Emotional Intelligence». Define el término emoción de acuerdo con el diccionario que la resume como: «Agitación, o perturbación de la mente; sentimiento, pasión, cualquier estado mental vehemente agitado» (Oxford Englis Dictionary).

Goleman opina que la emoción representa a un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y al tipo de tendencia a la acción que lo caracteriza. Con lo cual amplía el campo de las emociones, sus matices y variaciones a un número no determinado. Enumera algunas de las que podrían considerarse primeras emociones: ira, tristeza, miedo, alegría, amor, sorpresa, aversión, vergüenza, con todas las derivaciones.

En educación, las emociones pueden ser positivas o negativas y, a menudo, se descuidan en la investigación a pesar de su papel crucial en el aprendizaje y la enseñanza efectiva. Si bien la investigación sobre las emociones en la educación aún se encuentra en sus primeras etapas, se establece que las emociones de los docentes y educandos son fundamentales en la calidad de la enseñanza y el proceso de aprendizaje.

El interés por la educación y la inteligencia emocional ha aumentado a lo largo de los últimos años, tanto en el ámbito científico como en la población general, especialmente a raíz de la publicación del libro titulado *Inteligencia Emocional* en el año 1997, Goleman (1995).

Con anterioridad, las emociones estaban excluidas de la investigación científica. Vivíamos en un analfabetismo emocional en el que

no conocíamos nuestras emociones ni las de los demás, ni sabíamos reconocerlas ni regularlas, regularnos a nosotros mismos, resultando en importantes consecuencias negativas tales como peor establecimiento de vínculos, problemas de socialización y, en definitiva, de desarrollo personal y social.

Según Salovey y Mayer 1996, en Vivas, (2007), las emociones son presentadas como elementos que interrumpen y hacen desorganizar la mente. Pero esta idea es incorrecta puesto que las situaciones intensas a veces estimulan la inteligencia haciendo que se prioricen los procesos de pensamiento.

Las emociones son reacciones a las informaciones que recibimos en nuestras relaciones con el entorno. La intensidad de la reacción está en función de las evaluaciones subjetivas que realizamos sobre como la información recibida va a afectar nuestro bienestar. En estas evaluaciones subjetivas intervienen conocimientos previos, creencias, objetivos personales, percepción de ambientes provocativos una emoción depende de lo que es importante para nosotros. Si la emoción es muy intensa puede producir disfunciones intelectuales o trastornos emocionales (fobia, estrés, depresión) (Bisquerra, 2000).

Según Salovey y Mayer (1996), como se cita en Vivas (2007), las emociones son presentadas como elementos que interrumpen y hacen desorganizar la mente. Pero esta idea es incorrecta puesto que las situaciones intensas a veces estimulan la inteligencia haciendo que se prioricen los procesos de pensamiento.

Las emociones son reacciones a las informaciones que recibimos en nuestras relaciones con el entorno. La intensidad de la reacción está en función de las evaluaciones subjetivas que realizamos sobre como la información recibida va a afectar nuestro bienestar. En estas evaluaciones subjetivas intervienen conocimientos previos, creencias, objetivos personales, percepción de ambientes provocativos... una emoción depende de lo que es importante para nosotros. Si la emoción es muy intensa puede producir disfunciones intelectuales o trastornos emocionales (fobia, estrés, depresión) (Bisquerra, 2000).

Según Watson (1930), existen tres emociones innatas cuando se nace: el miedo, el afecto y la rabia. El mayor de los descubrimientos de este autor sobre las emociones fue que las reacciones ante estímulos novedosos podían ser aprendidas a través del condicionamiento clásico: muchos autores mostraron como la sonrisa, la vocalización y el llanto infantil podían ser modificados a través de refuerzos y castigos. Por otro lado, la teoría del aprendizaje social considera que las reacciones emocionales de los otros es un instrumento de los niños para que asocien sus sentimientos con situaciones particulares => las reacciones emocionales de los demás son una guía para que el niño asocie su propia reacción a esa situación concreta. A esto, Bandura (1997), añadió que según iba evolucionando la habilidad de representación de los niños, estos podían activar de manera autónoma las reacciones emocionales únicamente pensando en las cargas emocionales experimentadas en el pasado. Estas dos teorías, sin embargo, tienen sus propias limitaciones puesto que no llegan a explicar por qué ciertas emociones surgen espontáneamente sin ser aprendidas.

Una teoría citada en Berk (2009), es el enfoque funcionalista que habla sobre la fuerza central de las emociones: sirven para la adaptación en todos los aspectos de la actividad humana. Nos encontramos así que las emociones son determinantes del procesamiento cognitivo, que nos llevan al aprendizaje, el cual es fundamental para la supervivencia; las emociones son determinantes de la conducta social en cuanto que las señales emocionales que emiten los niños pueden influir en la conducta de las personas de su entorno y viceversa; y por último que las emociones son determinantes de la salud física.

Las emociones son complejos sistemas homeostáticos muy relacionados con la motivación, que permiten gatillar determinadas respuestas a una perturbación. Todos los sistemas vivos pasan de una emoción a otra durante toda su vida, de esta forma es posible restringir las posibles respuestas de un organismo a su entorno. Las emociones se clasifican en dos grupos: las emociones biológicas como el miedo, la ira, la tristeza y la alegría; y las emociones sociales tales

como la envidia, el orgullo, la culpa, la vergüenza, etc. Las primeras nacen de funciones biológicas orientadas a la preservación de la homeostasis y las segundas se originan en la relación social, sin una existencia funcionalmente necesaria y que pueden variar de una cultura a otra, (Maureira y Sánchez, 2011).

Plutchik (1980), es el autor que identificó y clasificó las emociones en 1980, además de proponer la experimentación, tanto en animales como en personas, de ocho emociones para generar distintas clases de conducta, tal y como se explica en la siguiente cita: “propuso que los animales y los seres humanos experimentaran ocho categorías básicas de emociones que motivan varias clases de conducta”. Dichas emociones principales planteadas por Plutchik, son las siguientes: temor, tristeza, disgusto, ira, esperanza, alegría y aceptación.

*Investigaciones que ayudan actualmente a trabajar la problemática.*

Desde Lantiere (2010), se propone un programa definido como “SEL: aprendizaje social y emocional” que puede resultar llamativo y útil en el campo de la educación emocional. Este programa refleja el reconocimiento creciente de que el desarrollo social y emocional tiene importante influencia positiva sobre los logros de los niños, no solo logros escolares sino también vitales. Este programa propone dos propuestas para fomentar habilidades relacionadas con las emociones como son la autoconciencia, la autogestión, la conciencia social, las habilidades de relación y toma de decisiones responsables. Estas dos propuestas son las siguientes:

- Permitir a los niños involucrarse activamente en su propio aprendizaje, teniendo tiempo para prácticas, reflexionar y reforzar sus competencias. Es decir, hacer que el proceso de enseñanza- aprendizaje sea más eficaz a través de una metodología de aprendizaje significativo.

- Crear un clima y entorno de trabajo apropiado para que el aprendizaje que se realice sea seguro, respetuoso, solidario y bien gestionado. Este ambiente ha de basarse en relaciones de apoyo entre todos los participantes.

Podemos encontrar también otros programas como “Educación emocional. programa para 3-6 años” propuesto por Bisquerra y López (2003). En este programa se proponen una serie de actividades sobre educación emocional destinadas para niños de entre 3 y 6 años, con el objetivo de potenciar el desarrollo integral de los niños, atendiendo a todas sus dimensiones: cognitiva, físico- motora, social y afectivo- emocional. Para ello, trabaja con contenidos que van desde las habilidades socioemocionales, pasando por la autoestima, la conciencia emocional, regulación emocional.

Algo muy importante que se plantea es la continuidad del programa en las diferentes etapas que siguen a la educación Infantil, para que no se quede únicamente en un hecho puntual, sino que siga avanzando paralelamente al desarrollo de los niños, y los acompañe en todo el proceso.

Otro programa muy similar es “Sentir y pensar programa de inteligencia emocional para niños y niñas de 3 a 5 años” propuesto por Ybarrola (2004). Este programa está enfocado para ser una guía para que los profesores y profesoras puedan ayudar a sus alumnos/as y conseguir que sean personas emocionalmente sanas, que tengan una visión positiva ante la vida.

Las actividades que plantea dicho programa se enfocan a la conciencia emocional, su regulación, así como diferentes habilidades socio- emocionales y la autoestima, intentando capacitar a los alumnos para tener una buena autoestima, sean autosuficientes a la hora de tomar sus propias decisiones en cada momento para superar de la mejor manera las dificultades que les surjan en la vida, conociendo sus propias emociones y las de los demás.

“S.Le.L.E.: siendo inteligentes con las emociones” es un libro de Vallés (2000), en el que se propone dotar a los alumnos de habilidades emocionales para poder enfrentarse a las dificultades de la vida que puedan presentarse en el ámbito escolar.

En este libro se muestra la importancia de la educación emocional mencionada más arriba, defendiendo que un buen desarrollo emocional capacita a los alumnos para que sean conscientes de que en la convivencia aparecen dificultades pero que se pueden hacer frente de una manera correcta de acuerdo a la forma de ser de cada uno, ayudándoles así a conseguir la felicidad mientras van aprendiendo los contenidos curriculares ordinarios.

Son cuadernillos que presentan diferentes habilidades trabajadas con los recursos didácticos disponibles, aunque este cuadernillo solo sirve como un apoyo gráfico, pues están pensados para niños de segundo ciclo de educación infantil, por lo que en muchos casos las respuestas se expresarán de manera verbal.

Todas estas investigaciones se pueden tomar en cuenta en la actualidad pues en los últimos años se ha mostrado un interés especial por las emociones dentro de la educación, pero a su vez también es de suma importancia que los docentes estén capacitados para poder llevar a cabo estas actividades, ya que si el docente carece de las habilidades emocionales no será posible transmitir las a sus alumnos aun así tenga las mejores herramientas para alcanzar este cometido.

### *Diseño metodológico*

Esta investigación se sustenta con un paradigma cualitativo.

El paradigma de investigación cualitativo, generalmente se utiliza para descubrir y refinar preguntas de investigación, a veces, se prueban hipótesis, aunque lo más usual es que las preguntas e hipótesis surgen después, como parte del proceso de investigación, su propósito consiste en reconstruir la realidad tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido.

El proceso de investigación es flexible, se mueve entre los y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría, con frecuencia se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descriptivas y las observaciones, (Hernández, et. al 2003).

### *Enfoque*

El enfoque cualitativo de investigación se enmarca en el paradigma científico naturalista, el cual, como señala Barrantes (2014), también es denominado naturalista-humanista o interpretativo, y cuyo interés “se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social”:

Aunque el enfoque cualitativo se orienta hacia la interpretación de realidades subjetivas, la investigación cualitativa no deja de ser científica, y lo es tanto como la investigación basada en el enfoque cuantitativo; dicha interpretación tampoco se reduce a un asunto de opiniones de quien investiga (Abarca, et. al 2013).

### *Metodología*

La investigación-acción en una metodología que se ocupa del estudio de una problemática social específica que requiere solución que afecta a un determinado grupo de personas; sea comunidad, asociación, escuela o empresa.

Es apropiada para aquellos que realizan investigaciones en pequeña escala, preferentemente en las áreas de educación, salud y asistencia social en incluso en el área de administración

Para Bartolomé (1986), citado por Latorre (2005), la investigación-acción “es un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación, realizada por profesionales

de las ciencias sociales, acerca de su propia práctica. Se lleva a cabo en equipo, con o sin ayuda de un facilitador externo al grupo”.

El proceso de investigación-acción está estructurado por ciclos y se caracteriza por su flexibilidad, puesto que es válido e incluso necesario realizar ajustes conforme se avanza en el estudio, hasta que se alcanza en cambio o solución al problema. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), los ciclos del proceso son:

*Detección y diagnóstico del problema de investigación:* es importante considerar que la detección del problema exige conocerlo a profundidad a través de la inmersión en el contexto a estudiar, para comprender ampliamente quienes son las personas involucradas, como se han presentado los eventos o situaciones y lograra claridad conceptual del problema a investigar e iniciar con las acciones de recolección de datos. Una vez recolectada la información, el análisis de los datos se pueden llevar a cabo con el apoyo de mapas conceptuales, diagramas causa-efecto, matrices, jerarquizaciones, organigramas o análisis de redes. El paso siguiente es elaborar un reporte con el diagnóstico a partir de la información analizada, que es presentado a los participantes para validar la información y confirmar lo hallazgos.

*Elaboración del plan para solucionar el problema o introducir el cambio:* Consiste en la elaboración del plan para implementar cambios o soluciones a los problemas detectados.

*Implementación del plan y evaluación de resultados:* El investigador debe a recolectar datos de manera continua para evaluar cada tarea desarrollada retroalimentar a los participantes mediante sesiones donde recupera a su vez las experiencias y opiniones de estos. A partir de la información obtenida permanentemente, se redactan reportes parciales que se utilizan para evaluar la aplicación del plan.

*Retroalimentación, la cual conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral de reflexión y acción:* Con base en estas evaluaciones, se llevan a cabo los ajustes necesarios, se redefine la problemática y se desarrollan nuevas hipótesis. Una vez más, se implementa lo planeado y se realiza un nuevo ciclo de retroalimentación.

El proceso lo organiza sobre dos ejes: uno estratégico, construido por la acción y la reflexión; y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación, ambas dimensiones están en continua interacción, de manera que se establece una dinámica que contribuye a resolver los problemas y a comprender las practicas que tienen lugar en la vida cotidiana de la escuela.

Dicho proceso está integrado por cuatro fases o momentos interrelacionadas:

*Planificación:* Es el proceso de toma de decisiones para alcanzar un futuro deseado, teniendo en cuenta la situación actual y los factores internos y externos que puedan influir en el logro de objetivos.

*Acción:* es el proceso diseñado para alcanzar un objetivo determinado.

*Observación:* Es el procedimiento estructurado de recolección de datos que explora, describe, comprende, identifica y genera hipótesis sobre ambientes o contextos.

*Reflexionar:* Es el pensamiento o consideración de algo con atención y detenimiento para estudiarlo o comprenderlo bien.

### *Hipótesis*

Con la puesta en marcha de estrategias para autorregulación, los alumnos de quinto grado mejorarán sus habilidades emocionales y, por consecuencia, fortalecerán su aprendizaje.

### *Técnicas e instrumentos*

Se ha recurrido a la elaboración de diversos test para comprobar los aprendizajes previos de los alumnos y también para corroborar las dimensiones de la cuestión emocional, entro los instrumentos podemos encontrar el examen diagnostico SisAT, test de estilos de

aprendizajes (VAK), examen de MEJOREDU, blob emocional, entre otros que fueron implementados por la maestra titular.

Con todos estos test y exámenes, se pudo detectar que en los aprendizajes que se esperaban no eran tan preocupantes, sin embargo, con el blob emocional pude detectar que los alumnos en cuanto a sus emociones son muy diversos y por medio de la observación en las primeras jornadas de prácticas profesionales pude detectar que varios de los alumnos no saben controlar sus emociones y tienden a ser muy volátiles.

### *Participantes*

Desde un inicio de las prácticas profesionales se plantea el identificar a los principales afectados con la problemática, los principales afectados son los alumnos de quinto grado de la escuela primaria “Ricardo Flores Magón”, que son un total de 20 alumnos, 13 niños y 7 niñas, con una edad entre los 9 y los 11 años.

Tabla 1. *Cronograma del plan de acción*

<b>Primera intervención</b>		
<b>Estrategia</b>	<b>Fecha de aplicación</b>	<b>Tiempo</b>
Estrategia No. 1 “Diccionario de emociones”	13 de febrero de 2023	1 hora
Estrategia No. 2 “Dado emoción”	13 de febrero de 2023	1 hora
Estrategia No. 3 “¿Cómo me siento hoy?”	20 de febrero de 2023 a 02 de junio de 2023	15 minutos diarios
Estrategia No. 4 “La flor”	17 de abril de 2023	2 horas
<b>Segunda intervención</b>		
Estrategia No. 5 “¿Qué hacer frente a algo que me causa enojo?”	20 de abril de 2023	2 horas
Estrategia No. 6 “¿Dónde siento mis emociones?”	23 de mayo de 2023	1 hora
Estrategia No. 7 “La brújula de las emociones”	31 de mayo de 2023	1 hora 30 minutos

Fuente: Elaboración propia

La primera intervención está compuesta por las primeras cuatro estrategias.

### *Objetivo de la primera intervención*

El objetivo de esta intervención es que los alumnos conozcan cada una de las emociones propias y de los demás, a su vez que también logren identificar las emociones propias y de los demás dentro de diferentes aspectos y situaciones de su vida cotidiana. Además de poder también observar también cómo es la influencia de estas en el desempeño de sus los trabajos.

### *Análisis de la primera intervención*

Al finalizar la aplicación de la primera estrategia se percibió que la mayoría de los alumnos tenían un horizonte por donde se podía empezar a trabajar las emociones, pero, el resto del grupo aún se encontraba perdido sobre el reconocimiento y la comprensión de las emociones.

En la segunda estrategia se pretendía que se demostrara la correlación que hay entre emociones positivas y el trabajo presentado en clase, de la misma manera, si el desempeño escolar está ligado con las emociones, se pretendía trabajar de una manera más didáctica con el uso del dado emoción elaborado por cada uno de los alumnos, pero lamentablemente no fue así.

Una vez reformulada la estrategia No. 2 y concretado la estrategia No. 3 se logró hacer que la aplicación de esta funcionara de una manera más adecuada.

Una vez concretada esta estrategia, me pude dar cuenta que la mayoría de los alumnos demostraron que si se encuentra una relación, como ya lo había mencionado anteriormente, las emociones si

afectan en cuanto al desempeño de los alumnos durante las clases, pues con el registro diario me pude dar cuenta que las emociones positivas lograban también resultados positivos en cuanto al desempeño de los alumnos, aunque esto también depende de más factores y no solo de la situación emocional momentánea.

Finalmente, la estrategia de “La Flor” fue una de las que más funcionó dentro del plan de acción, pues con su aplicación los alumnos se dieron cuenta de que las emociones que sentimos muchas veces afectan tanto en las acciones personales como también en un aspecto más social, ya que muchas veces pueden distorsionar lo que se dice y/o se hace, así mismo con esta estrategia se pudo percatar de que varios de los alumnos se les dificultaba aun reconocer las emociones pues las que más se les dificultaban eran las emociones fuertes como el miedo y la ira, por otro lado una emoción básica como lo es la alegría se les facilitaba más poder expresarla ante los demás.

Con estas primeras estrategias podemos decir que se estuvo trabajando principalmente para que los alumnos empezaran a conocer y poder comprender las emociones que sienten, para poder avanzar con las siguientes estrategias un poco más enfocadas al tema central de esta investigación.

La segunda intervención conformada por las tres estrategias restantes del plan de acción.

### *Objetivo de la segunda intervención*

El objetivo de esta intervención: que ya los alumnos logren autorregular sus emociones. Que los alumnos comprendan que las emociones no todas van solas, y que en algunos casos son la mezcla de más emociones, por ejemplo, la alegría y la confianza nos dan como resultado el amor siendo esta una emoción avanzada.

### *Análisis de la segunda intervención*

La quinta estrategia además de ser entretenida para los alumnos dio los resultados que se esperaban, pues se consiguió la reflexión con

los alumnos al trabajar el enojo para lograr un control en esta emoción siendo una de las más difíciles de manejar, los alumnos se mostraron motivados dado a que una de las partes de dicha estrategia fue la realización con una pelotita para el enojo.

La siguiente estrategia fue una mezcla de las estrategias pasadas pues se trabajó desde los tipos de emociones, las emociones que en general conocemos y en esta parte también el sentido biológico de las emociones dando como resultado que la mayoría de los alumnos reconocen que las emociones se sienten en la mayoría de casos en las mismas partes del cuerpo, es decir el enojo la mayoría lo sentía en la cabeza y el estómago, la alegría en el estómago y la cara y así sucesivamente, mientras que las demás estrategias se evaluaron con listas de cotejo esta al ser una actividad más subjetiva y que al ser seres distintos no podemos evaluar de una manera correcta si están bien o están mal, más sin embargo se evaluó con el registro de este trabajo dado el parámetro que no hubiera una emoción que no se sintiera en alguna parte del cuerpo del alumno.

Con la realización de la última estrategia se consiguió que los alumnos además de ya tener conocimiento de las emociones, del cómo actúan tanto en su persona como socialmente lograron comprender que más allá de ser solo una respuesta a estímulos fisiológicos dependen de más factores que influyen al momento de relacionarse con los demás.

En esta estrategia se buscó que los alumnos ya reconocieran las emociones avanzadas y opuestas avanzadas que en esta ocasión resulto favorable pues los alumnos ya lograron concretamente reconocer las diferentes emociones y sus efectos o su relación tanto en el entorno personal y social.

## CONCLUSIONES

A lo largo de la historia la investigación de las emociones se ha dejado de lado, aunque hay investigaciones previas en las que ya se hablaba de las emociones y como era su relación entre lo psicológico

y lo biológico, los cambios también en el comportamiento dependiendo de las emociones de diferentes que podemos sentir a lo largo de nuestra vida.

En esta investigación se dieron los resultados esperados pues aunque creemos que los alumnos conocen de manera acertada las emociones y su gestión, nos damos cuenta que no siempre es así; pero una vez que terminamos con el plan de acción los alumnos fueron capaces de desarrollar sus capacidades emocionales en todas sus dimensiones, logrando así que los alumnos consiguieran adquirir las habilidades de autorregulación emocional en la mayor parte del grupo, dando resultados tanto en el desempeño mostrado en clase como en la adquisición de los aprendizajes.

Se cumple satisfactoriamente con el objetivo general de este estudio identificar y autorregular las emociones, para así facilitar la adquisición del aprendizaje en los alumnos de quinto grado.

## REFERENCIAS

- Abarca, A., Alpizar, F., Sibaja, G. y Rojas, C. (2013). *Técnicas cualitativas de investigación*. San José, Costa Rica: UCR.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Barrantes, R. (2014). *Investigación: Un camino al conocimiento, Un enfoque Cualitativo, cuantitativo y mixto*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Bartolome 1992 en Bisquerria Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Berk, L. (2009) *Desarrollo del niño y el adolescente* (4º Ed.). Prentice Hall Iberia
- Bisquerria, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerria, R. y López, É (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.
- Fortín, M.F (2013), *Formulación de un problema de investigación*. En *El proceso de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana, (PP.41-49).
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Hernández, Fernández y Baptista (2003). *Metodología de la investigación*. 5ª. Edición. MC Graw Hill. Interamericana editores, S.A. DE C.V.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. MC Graw Hill Education.
- Lantieri, L. (2010). Las emociones van a la escuela. *National Geographic*, Monográfico Cerebro y emociones. 66-73. Recuperado de [http://www.lindalantieri.org/documents/NationalGeographicarticleElthroughSEL\\_Spanish.pdf](http://www.lindalantieri.org/documents/NationalGeographicarticleElthroughSEL_Spanish.pdf)
- Latorre A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la practica educativa*. Barcelona, España: Imprimeix.
- Maureira, F. y Sánchez, C. (2011). "Emociones biológicas y sociales". *Neurobiología emoción sentimiento relación social*. No. 7. Año 2. Versión en línea <http://>

[revistagpu.cl/2011/GPU\\_junio\\_2011\\_PDF/REV\\_Emociones\\_biologicas.pdf](http://revistagpu.cl/2011/GPU_junio_2011_PDF/REV_Emociones_biologicas.pdf)

- Plutchik R. (1980). *Emotion: A Psychoevolutionary Synthesis*. Harper & Row, Nueva York.
- Valles, A. y Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional: aplicaciones educativas*. Madrid. Eos.
- Vivas, M., Gallego, D. y González, B. (2007). *Educación de las emociones*. Madrid: Dykinson.
- Watson, J. B. (1930). Behaviorism. New York. Norton. Trad. Castellana, *El conductismo*. Buenos Aires, Paidós, 4a ed.
- Ybarrola, B. (2004). *Sentir y pensar. Programa de inteligencia emocional para niños y niñas de 3 a 5 años*. Madrid: SM.

AUTONOMÍA DEL ALUMNO EN SU  
PROCESO DE APRENDIZAJE  
TESIS DE INVESTIGACIÓN

*JESÚS ISAAC ÁVILA SAUCEDO*  
*isakgab@gmail.com*

*EDNA CITLALLI ALATORRE GONZÁLEZ*  
*Citlalli.gonzalez@aguileradgo.com*

RESUMEN

El objetivo principal es comprender cómo y mediante qué estrategias se desarrolla el proceso de la autonomía de aprendizaje en los estudiantes de segundo grado de educación primaria. El problema refiere a las dificultades de los estudiantes al tomar decisiones, seguimiento de indicaciones y la necesidad de aprobación en su proceso de aprendizaje, lo cual surgió a partir de las observaciones e intervenciones realizadas en los periodos de prácticas profesionales durante el séptimo y octavo semestres de la Licenciatura en Educación Primaria.

Esta investigación posee enfoque cualitativo, con el método de estudio de casos, esto permitió reflexionar, analizar y comprender la situación desde una perspectiva cercana. La recopilación de la información se realizó a través del uso de la técnica de la observación participante, la entrevista no estructurada y la encuesta; cabe mencionar que, los instrumentos diseñados fueron validados por docentes investigadores, para posterior a su aplicación, la información obtenida fue sometida a un proceso de triangulación para contrastar los datos, ampliando su análisis e interpretación.

Entre los principales resultados, destacan la necesidad de aplicar estrategias de atención, reflexión y motivación, que les permitan tomar decisiones y participar activamente en el grupo. También impulsar el aspecto socioemocional para sentirse seguros y en confianza,

mostrando sus gustos e intereses, involucrándose en la autorregulación y autogestión del aprendizaje a partir de sus sentidos y experiencias, ya sea de manera autónoma, con sus pares o docentes.

*Palabras clave.* Autonomía, aprendizaje, autorregulación

## INTRODUCCIÓN

El proceso de aprendizaje en el alumno es desarrollado mediante la estimulación cognitiva, donde se consideran los distintos estilos y ritmos del alumno, así como conflictuar y promover habilidades del aprendizaje autónomo. Kamii (SEP, 2017) señala que “La autonomía es la capacidad de las personas para tomar decisiones y actuar de forma responsable, buscando el bien para sí mismo y para los demás” (p.337), en esta misma idea, la autonomía en el aprendizaje “es un proceso donde el estudiante autorregula su aprendizaje y toma conciencia de sus propios procesos cognitivos y socio-afectivos” (Crispín Bernardo, et al. 2011, p.50). En ese sentido se busca que el alumno tenga la habilidad de participar de manera activa en sus procesos mentales, emocionales y de conducta que le permitan tomar decisiones en sus objetivos de aprendizaje.

La investigación se realizó a partir de un proceso de problematización que surge desde las primeras observaciones e intervenciones durante las jornadas de prácticas de la licenciatura, en especial del séptimo y octavo semestres, misma que se desarrolló en el grupo de segundo grado del ciclo escolar 2019 – 2020 de la Escuela Primaria Cuauhtémoc perteneciente a la comunidad de Donato Guerra, Canatlán, Durango.

A través de la implementación del diagnóstico y las observaciones del grupo se encontró que los alumnos presentan dificultad en la atención para la realización de las actividades durante las clases, así como al acatar indicaciones sencillas, manifiestan una necesidad de

aprobación por parte del docente para sentir que están haciendo bien su trabajo o ejecutar alguna indicación de algún texto oral o escrito, incluso en momentos donde conocen lo que deben realizar, se acercan y preguntan para validar o confirmar.

Estas situaciones llegan a hacer que se dificulte alcanzar los aprendizajes esperados; es decir los alumnos que presentan las anteriores características pueden atenuar el ritmo de trabajo tanto individual como grupal, aumenta la atención personalizada y constantes distracciones en los momentos de aprendizaje.

Por lo anterior, es importante que el aprendizaje de los alumnos esté encaminado a proporcionar las herramientas necesarias para lograr el conocimiento mediante el proceso integrador de sus emociones que lo hagan autónomo en la toma de decisiones y confianza al dar su participación en la exploración de los conocimientos previos durante la adquisición, valoración y puesta en práctica de los mismos.

El objetivo principal es comprender cómo y mediante qué estrategias se desarrolla el proceso de la autonomía de aprendizaje en los estudiantes de segundo grado de educación primaria, para ello se plantearon algunas preguntas ¿Cómo se desarrolla el proceso de adquisición de la autonomía de aprendizaje?, ¿cuáles factores influyen? y ¿qué estrategias conocen e implementan los docentes de primer ciclo para el desarrollo de estas habilidades?

Se considera pertinente por la trascendencia educativa al mundo social y laboral, es decir dentro de los salones de clase se imparten las asignaturas que cada una con su enfoque contribuyen en la formación académica, personal y social del niño en diversas áreas, de acuerdo a investigaciones recientes (Gómez Rijo, Jiménez & Sánchez, 2015; Flores & Meléndez, 2017; Ramírez Esperón, Páez, Eudave Muñoz & Martínez Rizo, 2019), en distintos niveles educativos los niños, adolescentes y jóvenes carecen de habilidades de aprendizaje autónomo, presentan dificultades en la toma de decisiones y autorregulación de las mismas.

Conocer las maneras de propiciar el aprendizaje autónomo en el aula beneficia a todos los estudiantes quienes desarrollan capacidades que les permitirán ser individuos libres, participes activamente en su proceso de enseñanza, además de ser personas que desempeñen un pensamiento crítico, reflexivo en su toma de decisiones en su vida personal y social. A los docentes, quienes son los medios que facilitarán estas estrategias, deberán conocerlas y fomentarlas en los distintos niveles educativos.

## DESARROLLO

### *Revisión de la literatura*

La cognición, desde la postura de Piaget, es “la adquisición sucesiva de estructuras lógicas cada vez más complejas, que subyacen a distintas tareas y situaciones que el sujeto es capaz de ir resolviendo a medida que avanza en su desarrollo” (Agudelo Gómez, et al., 2017 p.20), entendiéndose que son procesos mentales que resultan del crecimiento, la maduración biológica y la experiencia que adquieren las personas, es decir, la capacidad para procesar e interpretar la información, adquiriendo nuevos conocimientos o reafirmando los existentes.

Por lo anterior, se deduce que es la capacidad de procesar información mediante los sentidos y la experiencia en la que está inmerso un individuo, por lo tanto, se considera que la cognición es una capacidad de procesar la información recibida mediante los estímulos de los sentidos y experiencias que permiten alcanzar el conocimiento al activar procesos cerebrales como la atención, la memoria, el lenguaje etc.

Para establecer la relación que existe entre cognición y aprendizaje se puede decir que es “un proceso beneficioso de transformación

cognitiva y social que se da en un contexto colaborativo” (Anton, 2010, p.11) lo que promueve una interacción y posibilita observar distintas técnicas empleadas por otros individuos en las situaciones que se presenten y cómo reaccionan los demás. De manera que el aprendizaje “depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información” (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1983, p.28).

A partir de lo anterior se considera que el aprendizaje es un proceso de asimilación cognitiva, mediante diversas funciones de estas, que, en conjunto con los estímulos sensoriales de la persona, la experiencia y la memoria son las que permiten que un saber se transforme en aprendizaje. Es decir, el conocimiento o saberes del individuo se van asimilando a partir de la activación de las funciones cerebrales, que en conjunto con un estímulo emocional y sensorial llega a ser mayormente significativos, ya que se asocia a algo que dejó huella en la persona y es más sencillo recordar.

Mientras que la autonomía “es la capacidad de las personas para tomar decisiones y actuar de forma responsable, buscando el bien para sí mismo y para los demás” (SEP, 2017, p.337) a medida que se ejerce está, promueve la confianza en las capacidades personales y lograr un bien común. Así mismo, es relevante enmarcar lo que menciona Constance Kamii (en SEP, 2017) “los seres humanos no nacen siendo autónomos, en la infancia requerimos de otras personas para atender las necesidades básicas, ya sean biológicas, emocionales, físicas y cognitivas”. (p.338) con ello señala que las personas por naturaleza y por necesidad al inicio de las primeras etapas de desarrollo dependen de otros para sobrevivir y con el paso del tiempo serán los individuos quienes deben desarrollar esta capacidad.

La autonomía sienta las bases del sentido de agencia o autogestión, mismo que se relaciona con la percepción de autoeficacia, con la capacidad de determinación y con la conformación de la identidad. El sentirse capaz para realizar una tarea o actividad por sí mismo y el poder encaminar acciones para lograr una meta específica

dependen del grado de autonomía de cada persona. No obstante, una visión integral de la autonomía requiere no solo considerar al estudiante en su individualidad, sino en relación con otros y con su contexto sociocultural y ambiental, ya que ser autónomo implica también buscar el bienestar colectivo, ser responsable, conducirse de manera ética y moral, ser respetuoso con uno mismo, con los demás y con el entorno que se habita (SEP, 2017, p.338)

Con lo anterior se puede visualizar la relevancia del desarrollo de la capacidad de ser un individuo autónomo para que la persona no solo sienta confianza en sí mismo y tome decisiones sin repercutir en su persona ni en los demás, sino que tenga la suficiente capacidad para hacer de manera independiente sus tareas y logre gestionar sus propias metas.

“La autonomía supone que el objetivo de la escuela no será memorizar para un examen y tratar de olvidar lo más rápidamente posible lo aprendido, sino aprender sólidamente algunas cosas discutiendo con los demás contrastando puntos de vista actuando uno mismo y eligiendo finalmente”. (Constance Kamii, s. f. en Delval, 1985, p.22)

Se entiende entonces a la autonomía como una capacidad o facultad que tienen las personas para tomar sus propias decisiones y afrontar responsablemente ante éstas al buscar su bienestar y de quien lo rodea, el logro de la autogestión para promover en sí mismo poder hacer sus actividades, así como planteamiento y seguimiento de sus metas; en las aulas se manifiesta al expresar sus puntos de vista, inquietudes, ideas y experiencias, de manera que se propicie su curiosidad por aprender.

El aprendizaje autónomo “es un proceso donde el estudiante autorregula su aprendizaje y toma conciencia de sus propios procesos cognitivos y socio-afectivos” (Crispín Bernardo, et al. 2011, p.50); considerando que, el aprendizaje es un proceso que implica la asimilación de información de acuerdo a las experiencias, estímulos y la memoria de estas. Según Zimmerman (2002) en Casado, Pérez & Casado, s.f) es la participación del alumno en su aprendizaje, siendo el auténtico

responsable de la mayoría de las decisiones asociadas a este proceso; al fomentar el control de sus pensamientos, acciones, emociones y motivaciones a través de estrategias personales, para alcanzar los objetivos o metas que previamente se ha fijado de manera individual o compartida (p.211). En pocas palabras, es un proceso en el que el alumno participa en su aprendizaje de manera responsable y toma decisiones que le permitan alcanzar sus objetivos.

Para generar un ambiente de autonomía es necesario que el docente elabore estrategias que le permitan al alumno sentir curiosidad e interés, mediante algunas preguntas, actividades y el planteamiento de situaciones pues la participación parte de lo que ocurre en la mente del estudiante, es donde se produce el interés por las cosas. Puesto que “la motivación se logra no solo cuando ponemos al alumno como protagonista, sino que él se sienta protagonista de su propio aprendizaje” (MOOC, 2018) cuando el alumno tiene la inquietud de estar aprendiendo, y muestra su interés de manera interactiva en las clases al aportar de manera espontánea, pregunta e interactúa, podemos decir que participa de manera activa.

### *Marco metodológico*

La presente investigación se realizó empleando el enfoque cualitativo que consiste en el estudio de personas a partir de sus perspectivas, dentro de su contexto social y cultural, basándose en la experiencia que han tenido los participantes, “el enfoque plantea concepciones de conocimiento basadas en perspectivas constructivistas, obteniendo datos abiertos, emergentes de una situación” de acuerdo a Creswell (2003 en Guzmán Arredondo & Alvarado Cabral, 2009, p.45), también permite analizar e indagar de acuerdo a la investigación para llegar a descubrir y comprender mediante qué recursos los docentes promueven la autonomía del aprendizaje en los alumnos de segundo grado, debido a que en éstos se observaron dificultades

en la autorregulación de sus aprendizajes, al acatar indicaciones, al elegir sus intereses, necesidad de aprobación en la realización de actividades, en la participación activa de los estudiantes y obstaculiza un ambiente de aprendizaje constructivista.

El método elegido para elaborar la investigación fue el estudio de casos por su pertinencia para observar y comprender al sujeto desde una perspectiva holística en su contexto y el significado que tiene para él. “La particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1998, p.12) se puede entender que un caso puede ser un niño, un grupo de alumnos o un determinado movimiento de profesionales, que estudian alguna situación de la infancia, para efectos de este trabajo de investigación se retoma como un estudio de un grupo de alumnos, siendo el segundo grado de la Escuela Primaria “Cuahtémoc” constituido por un total de 15 alumnos de los cuales 6 son niñas y 9 niños, que oscilan entre los 7 y 8 años de edad. Así mismo, se consideró las aportaciones de tres docentes, dos quienes imparten el primer y segundo grado y cuentan con 12 y 18 años de experiencia frente a grupo respectivamente y el director de la escuela quien cuenta con 35 años de servicio.

En la presente investigación, las técnicas previstas para la recopilación de la información fueron la observación participante, la entrevista y la encuesta, utilizando como principales instrumentos el registro de clase, guion de entrevista y cuestionario respectivamente. Posteriormente se realizó la triangulación para hacer un contraste entre los datos obtenidos, analizando e interpretándolos, obteniendo una perspectiva más amplia y confiable.

Es relevante señalar que el trabajo de campo de la investigación se adaptó a los eventos suscitados en relación a la aparición del virus epidemiológico COVID – 19, aplicando el guión de entrevista vía WhatsApp, mientras que la aplicación del cuestionario a los alumnos se realizó a través de un formulario de Google de opción múltiple compuesto por cinco preguntas encaminadas a conocer las

dificultades principales que tienen los alumnos en el proceso de la toma de decisiones, temores y retos que enfrentan en su proceso de alcanzar las herramientas del aprendizaje autónomo.

La observación participante se realizó a lo largo de las jornadas de práctica profesional en la escuela primaria, que comprendieron un periodo de 15 semanas distribuidas desde septiembre del 2019 hasta marzo de 2020, donde se identificaron algunos puntos de relevancia para hacer el análisis del estudio de casos, se anotaron las expresiones y actitudes referentes al proceso de toma de decisiones y manejo de emociones implícito en las habilidades de autorregulación para la autonomía del aprendizaje de los alumnos del segundo grado.

### *Análisis e interpretación de datos*

La aplicación se hizo a los tres docentes participantes, dos de ellos maestros de grupo y al director de la institución. En sus respuestas expresan su idea general del concepto de autonomía rescatando que consideran como una facultad del ser humano para ser independientes, tomar sus propias decisiones y la manera de desenvolverse en la sociedad, también uno señala que es poder de acomodar los contenidos.

Así mismo, mencionaron que la autonomía de los alumnos se ve en las decisiones que toman en las actividades diarias, en los medios empleados para hacerlo y la forma de organizarse; sus respuestas encaminadas a las habilidades del niño para su propio aprendizaje, al vincular lo anterior con autorregulación y autogestión del aprendizaje mediante destrezas y capacidades que tiene el alumno.

En cuanto a los obstáculos que los docentes consideran que existen para lograr el aprendizaje autónomo señalan que pueden ser ocasionadas por los alumnos y/o los maestros, los primeros al tener dificultades de comprensión que a su vez se debe a la falta de práctica de comprensión lectora y los segundos como falta de estrategias

motivacionales para mantener la atención, fomentar la comprensión y “menospreciar la curiosidad del educando, su gusto estético y su inquietud” (Freire, 2004, p.19). Otra dificultad enfrentada es mantener la atención del alumno al dar las indicaciones además que logren comprender esta. Así mismo, señalaron que es importante el apoyo de los padres de familia para superar estos retos, acompañarlos en la práctica de lectura y de ellos mismos mencionaron que es importante buscar estrategias de para mantener la atención y motivación.

En relación a la función del docente para promover la autonomía, los entrevistados señalaron que se debe “preparar a los alumnos a enfrentar problemas cotidianos o situaciones desconocidas”, “dando la oportunidad a los alumnos de que lleguen a la solución de los diversos problemas a través de ideas y formas propias para llegar a la solución del problema.” Las respuestas que dan los docentes están encaminadas en parte a lo que mencionan Coloma y Tafur (1999, p.238) conocer la profundidad de los problemas e intereses, la curiosidad, el aprendizaje por descubrimiento, conflictos cognitivos, motivación intrínseca promoviendo un clima agradable que permita plantear retos y problemas, mediante el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de los niños.

Los entrevistados aseguraron que reciben actualización de este y otros temas en la reunión de Consejo Técnico Escolar al inicio de cada ciclo escolar además que es necesario adquirir cada vez más información acerca del tema independientemente a la experiencia para promover que los alumnos sean mayormente autosuficientes.

En relación al análisis de la encuesta con el cuestionario se complementó a través de la interpretación de los registros hechos en base a las observaciones en los distintos momentos que se estuvo en la jornada de prácticas, el instrumento tiene la finalidad de recabar información acerca de las acciones que realizan los alumnos en su proceso de aprendizaje en la toma de decisiones, donde se adquiere una posición entre dos o más alternativas.

Se identificó que los alumnos al no entender una indicación leen nuevamente la consigna o actividad, sin embargo, si continúan de esta

forma prefieren preguntar al maestro, con ello contrastando con las respuestas dadas por los entrevistados donde señalan que en ocasiones los niños no ponen atención al recibir la indicación y esto obstaculiza su comprensión, por ello el mantener la atención o preguntar que van a realizar permite identificar si lograron realizar el proceso de comprensión.

Así mismo, en ocasiones durante el proceso de la actividad se puede generar confusión, por ello es necesario un monitoreo constante observando y acompañando como el proceso y seguimiento de la tarea a realizar y así identificar, si está es por falta de comprensión inicial o si existe algo dentro del tema que no tienen claro.

### *Análisis categorial de la información*

Se realizó un análisis profundo de los instrumentos aplicados en el trabajo de campo mediante la interpretación de las unidades de análisis organizadas en categorías, contribuyendo al logro del objetivo central: comprender cómo y mediante qué estrategias se desarrolla el proceso de autonomía en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de segundo grado de educación primaria.

Fue necesario un proceso analítico interpretativo de las siguientes categorías: autonomía, autorregulación, barreras del aprendizaje autónomo, toma de decisiones, participación activa y estrategias que a su vez son divididas en subcategorías concepto, retos del alumno, retos del docente, decisión reflexiva; de tal modo que presentan un panorama de la realidad del grupo de estudio sobre el tema “La autonomía del alumno en su proceso de aprendizaje” para ello se hizo un análisis a profundidad asegurando la triangulación de la información recabada en la entrevista, la encuesta y la observación de las clases, encontrando semejanzas, discrepancias y hallazgos que contribuyan con el objetivo de la investigación.

### *Autonomía.*

La primera categoría permitió establecer la relación que tiene esta con el aprendizaje, sus beneficios y las implicaciones hay para considerar autónomos a los alumnos. Dentro de esta categoría se encuentra la subcategoría concepto que comprende la noción que tienen los participantes de la investigación.

Fue necesario contemplar la concepción de manera genérica de autonomía que tenían los partícipes en la investigación de manera aislada de su relación con el aprendizaje para ello sus respuestas en el guion de entrevistas los docentes indicaron que es la facultad de ser independientes al tomar decisiones, que cada ser humano posee y como se relaciona dentro de la sociedad al ser uno mismo. La noción que tienen se asemeja a definición general que se concretó luego del análisis conceptual.

Tabla 1. *Análisis Conceptual*

<b>Concepto</b>	<b>Dimensión del concepto</b>
Cognición	Es una capacidad de procesar la información recibida mediante los estímulos sensoriales y de experiencia que permite alcanzar el conocimiento mediante procesos cerebrales como la atención, la memoria, el lenguaje etc.
Aprendizaje	Es un proceso de asimilación cognitiva, donde el conocimiento se asimila en la memoria del individuo y puede recurrir a ella mediante los recuerdos.
Autonomía	Facultad o capacidad que tienen las personas para tomar decisiones y afrontar estas, buscando su bienestar y el de los demás.
Aprendizaje autónomo	Implica que el alumno se autorregule en su proceso de aprendizaje.
Autorregulación	Se considera como una serie de técnicas donde el alumno participa activamente en el control de sus procesos cognitivos, en las emociones, sentimientos y conductas que le permiten tomar decisiones en función de sus objetivos de aprendizaje.

Para el análisis completo se relacionó con la concepción de autonomía y de aprendizaje, donde los docentes consideran que para que

se lleve a cabo los alumnos deben tomar decisiones en sus actividades escolares y en su vida diaria y tener la capacidad de organizarse e implementar medios para aprender. La percepción de los entrevistados no está alejada de la realidad, ya que su idea se encamina a habilidades de regulación, para que se considere autonomía en el aprendizaje es necesario que el estudiante se autorregule.

Al considerar el análisis conjunto de los instrumentos se interpreta que la autonomía promueve en los alumnos la toma de decisiones, seguimiento de instrucciones escritas dadas por el maestro en la motivación y en la participación que tienen los niños en su enseñanza. Los beneficios que se tienen de acuerdo a lo que los entrevistados señalan que los niños podrían organizar lo que aprenden al emplear diversos métodos que le faciliten el conocimiento, mediante el uso de habilidades de búsqueda, organización, análisis y asimilación de conocimientos, es decir, tomar conciencia en sus propios procesos de aprendizaje.

### *Autorregulación.*

El aprendizaje es un proceso que conlleva de manera implícita que el alumno sea capaz de desarrollar habilidades de autorregulación cognitiva, por lo que es necesario tener en cuenta que las técnicas que enmarca esta es indispensable para la autonomía del alumnado. La toma de decisiones, control de sentimientos y emociones deberían de contribuir a procesar la información recibida por los estímulos sensitivos y de experiencia con la que cuentan los niños y a su vez puede ser empleada para que aprendan por sí mismos o guiados por el docente. De acuerdo a las respuestas que dieron los docentes en las características de autonomía de aprendizaje en la entrevista se infiere que apropian de las técnicas de autorregulación.

Con la interpretación de los acontecimientos descritos en el registro de clase y en la encuesta se pudo comprender que la autonomía

promueve en los alumnos la toma de decisiones reflexivas, el seguimiento de instrucciones dadas por el maestro o vistas en recursos escritos, en la motivación y en la participación en su aprendizaje.

### *Barreras de aprendizaje autónomo.*

La categoría de barreras de aprendizaje autónomo las podemos considerar los retos o dificultades que se enfrentan discente y docente para desarrollar la autorregulación y que se presentan cuando el alumno se encuentra estático arbitrariamente, sólo recibiendo información sin la oportunidad de participar en promover sus intereses de tal modo que no desarrolla su aprendizaje, sino que aprende lo que se enseña de manera rígida.

En la interpretación de la entrevista se encontró que los docentes consideran como dificultades que los estudiantes estén distraídos en clase, no pongan de atención, no entienden lo que se les indica, y toma de decisiones reflexiva. Las barreras o retos que obstruyen la autonomía pueden ser ocasionadas por los alumnos o por los docentes.

Los encuestados señalaron que cuando los niños deben de realizar actividades y acatar indicaciones de manera escrita, es necesario leer en varias ocasiones, sin embargo, no todos comprenden que van a realizar.

Mediante la observación de esta situación se pudo deducir que ocurren dos momentos, el primero donde no entienden algunas palabras que componen la indicación del texto escrito, y el otro al presentar dificultad en habilidades lectoras y en su comprensión total. Al hablar del primer momento sería necesario que el docente antes de abordar el tema identifique los conocimientos previos del estudiante acerca del texto para que lleguen a conceptualizar las palabras que desconozcan o puedan dificultarse al alumno. Mientras que el segundo momento al tomar en cuenta la lectura de los alumnos se observó que se necesita desarrollar la comprensión de textos y las habilidades lectoras que esta implica.

En las indicaciones dadas de manera oral por el docente, los alumnos encuestados señalaron que vuelven a preguntar cuando no entienden, con el registro de clase se observó que los mismos manifestaron que hay ocasiones que no logran comprender lo que quiso expresar el maestro. De tal modo que esto genera que el alumnado no pueda acatar las instrucciones para las actividades. Para ello se deberían emplear verbos, palabras e indicaciones concretas con las que estén familiarizados y les resulte sencillo, por ejemplo: cortar, pegar, sumar, resolver, etc.; de esa manera será más concreto y fácil de asimilar. También el uso de preguntas como devolución de la indicación o consigna es otra manera para identificar si lograron comprenderla y saben qué hacer.

Durante situaciones como las anteriores que muestran lo que ocurre con las indicaciones orales y escritas, existen momentos donde los niños entienden y realizan la actividad; sin embargo, se observó que algunos alumnos presentan inseguridad en sus procedimientos al realizar las tareas de clase, por lo cual tienen un constante acercamiento al maestro, preguntando si van bien en su manera de desarrollar la actividad solicitada; confirmando lo anterior en la encuesta donde señalan que ellos vuelven a preguntar al maestro en situaciones donde ya sabían que realizar a manera de verificación de los procedimientos. Con esto, los estudiantes demuestran inseguridad en sus conocimientos y habilidades a manera de necesidad de aprobación por el maestro o sus semejantes

La necesidad de aprobación de acuerdo a Goleman (2007 en Lira, Vela y Vela Lira 2015), es ocasionada por los progenitores, cuando desaprueban las actividades diarias y tareas que realizan sus hijos cuando por protegerlos les quitan la libertad de decidir por sí mismos, esto los hace sentir inseguros, culpables y decepcionados.

Los maestros señalaron a la falta de atención como barrera, comparando con los otros instrumentos se encontró que los alumnos prefieren desarrollar actividades en equipos de dos integrantes, sin embargo, no todas las actividades se prestan para esta modalidad;

en el registro de clase se identificó que estas situaciones son producto de los intereses de los niños, ya que en ocasiones proponen la manera para realizar las actividades, al hacerlo se observa como la participación de los alumnos se incrementa y demuestran que están poniendo atención. Al contrario, si no se toma en cuenta sus intereses, sus gustos y acuerdos a los que llegaron, realizan las cosas desmotivadas.

Con lo anterior se afirma que, al considerar las preferencias de los alumnos se promueve su motivación, sólo se debe de guiar sus intereses para alcanzar los aprendizajes esperados.

### *Toma de decisiones.*

La toma de decisiones es una habilidad inmersa en la autorregulación y a su vez es un reto para los alumnos, sin embargo, por su importancia se decidió categorizarla de manera aislada. Del guión de entrevista, se logró identificar que para los docentes las decisiones son parte fundamental para la autonomía cuando lo hacen de manera reflexiva, de ese modo se consideró la sub categoría decisión reflexiva.

### *Decisión reflexiva.*

Definitivamente, quien toma decisiones aprende a pensar por sí mismo y a ser crítico; para que sea posible, existen cinco pasos: definir el problema, buscar alternativa, valorar las consecuencias, elegir la mejor, aplicar esa alternativa y comprobar los resultados.

En la encuesta se les presentó una pregunta a los alumnos donde señalaron que ante la toma de decisiones el 60 % elige de acuerdo a sus preferencias, mientras que el 40% lo hace de acuerdo a lo que quiere su mejor amigo, contrastando dicha información con el registro de clase se observó como en los momentos donde debían tomar una decisión los alumnos consideraban a la mayoría de las elecciones de sus compañeros o su mejor amigo. Al interpretar ambas situaciones, se

identifica que los niños tienen dificultad y necesitan de la aprobación de su elección teniendo gran influencia del resto del grupo e incluso el docente.

Para que se logre la reflexión en la toma de decisiones de los alumnos el docente debe tener un acercamiento con ellos y conflictuarles con preguntas sobre sus alternativas para que se lleve a cabo de manera inconsciente un proceso reflexivo de manera crítica al pensar sobre las ventajas y desventajas por cualquiera que sea su decisión de entre las alternativas. Por ello es indispensable que el maestro conozca a sus alumnos para que logre identificar si reflexionaron o no.

### *Participación activa*

De acuerdo al análisis conceptual realizado en la investigación se encontró que la participación activa implica que el alumno manifieste curiosidad por aprender, de tal modo que su interés lo mantendrá motivado y colaborará de forma interactiva en clases de manera espontánea.

La motivación es un factor que promueve la curiosidad por aprender, si el niño está motivado estará abierto a todas las posibilidades, es decir, podrá recibir los estímulos necesarios para su aprendizaje, mediante sus canales de percepción, las emociones y la experiencia que asimile en esa clase siendo más significativo para el alumno. La tarea del docente para lograr la motivación del alumnado es emplear actividades lúdicas, material concreto, medios electrónicos visuales, pausa activa y clases llamativas, donde el niño aprenda mediante el juego y sus intereses.

### *Estrategias*

La autonomía en el aprendizaje de los niños es un proceso complejo que se va desarrollando en la maduración cognitiva de los

niños cuando alcanzan habilidades de autorregulación en sus procesos mentales, de tal modo que puedan emplearlos para aprender siguiendo sus intereses y al ser encaminados a alcanzar los aprendizajes en clase por el docente.

Las técnicas o habilidades de autorregulación implícitas en la autonomía encontradas en la investigación son producto de la interpretación conjunta de los instrumentos aplicados al grupo de estudio, los docentes participantes y el análisis categórico de estos. Las estrategias encontradas promueven que los niños y el docente traspasen los retos o dificultades a las que se enfrenta para autorregularse encontradas y descritas en las categorías de barreras.

En ese sentido se encontró que trabajar con la lectura de comprensión, exploración de conocimientos previos, el uso de lenguaje apropiado con palabras sencillas de acuerdo al léxico de los niños promueve que identifiquen las instrucciones orales y escritas. A su vez la implementación de pausas activas, actividades lúdicas, uso de recursos didácticos y multimedia ayudan a mantener la atención del niño para que comprenda el sentido de la indicación.

Un acercamiento socioemocional con el alumno, promoverá que sea fácil identificar cuando necesitan llevarlos a la reflexión mediante preguntas clave para la toma de decisiones, y autoevalúe el proceso en la realización de sus actividades escolares y de esparcimiento. Considerar sus intereses, material didáctico concreto y los medios necesarios para que el alumno se sienta motivado son fundamentales para fomentar la atención y participación activa en las clases.

Las estrategias de enseñanza que se pueden implementar para promover el proceso autónomo en los niños, de acuerdo a los docentes participes y las investigaciones previas, deben estar dirigidas a fomentar una reflexión en los alumnos que les permita actuar ante diversas situaciones. De la misma manera, la implementación de situaciones didácticas que los conflictúen y el seguimiento de instrucciones a través del juego (Nassr Sandoval, 2017), en conjunto con la utilización de material Montessori (Gorris, 2013) y considerando el

seguimiento de un plan de trabajo diario (Muchit, et al., 2018) serán de mucha ayuda para que el alumno autogestione sus aprendizajes y haga uso de la autonomía no sólo en lo educativo, sino también en todos los ámbitos donde se desenvuelve.

## CONCLUSIONES

En la investigación realizada se obtuvo que el proceso de autonomía en los alumnos es una habilidad que implica autorregulación y autogestión, es decir que sean capaces de tomar el control en sus procesos mentales, acciones y emociones, que les permitan tomar decisiones, organizar y reflexionar en su aprendizaje. De este modo los alumnos tendrán la capacidad de construir sus propios conocimientos. Así mismo, que la autonomía implica que el alumno sea capaz de reflexionar de una manera crítica en la toma de decisiones y mostrar una participación activa durante las sesiones de clase, es decir que comparta sus experiencias, puntos de vista, inquietudes, dudas e ideas; mientras que el docente debe de actuar como un facilitador de estrategias de aprendizaje, capaz de interactuar afectiva y cognitivamente para que los alumnos construyan y desarrollen su aprendizaje

Tomando en cuenta los resultados se pueden identificar los retos que enfrentan el alumno como el docente para la autonomía, en cuanto a los primeros se reconoce que presentan inseguridad al realizar los trabajos, necesidad de aprobación y timidez. Los profesores enfrentan el reto de mantener la atención de los niños, el interés y la motivación al dar indicaciones de las actividades, además de promover la aplicación de las estrategias que contribuyan a enfrentar estos retos que presentan los niños y propicien la reflexión crítica.

Las estrategias empleadas en el proceso de la autonomía deben de enfrentar los retos antes vistos, para ello, se clasificaron en estrategias de atención – motivación, estrategias de enseñanza y estrategias de reflexión. Las primeras son fundamentales ya que se encontró que en

ocasiones el docente dicta una indicación y los alumnos no comprenden que hacer, para ello es indispensable que los niños pongan atención, estén motivados y tengan la curiosidad por aprender, mediante la implementación de actividades lúdicas, pausas activas o ejercicios que estimulen al cerebro antes de una explicación o instrucción, esto permitirá que el alumno preste atención en los momentos que hable el docente e instruya qué se va a realizar.

Las segundas serán mediante la implementación de actividades que conflictúen al estudiante, que lo hagan usar sus experiencias situando el aprendizaje y la implementación de planes de clase guiados. Las últimas son las que permitirán que el alumno se autoevalúe y reflexione, la utilización de preguntas hace que el niño analice el proceso que realizó durante las actividades desarrolladas y además que considere sus alternativas implícitas en la toma de decisiones, la implementación de estrategias de comprensión lectora promueve que el alumno reflexione y entienda textos escritos y orales que a su vez se contribuyen en la atención.

Es necesario que los docentes tengan un acercamiento emocional con los alumnos para conocer sus intereses y emplearlos en la planificación de sus clases haciéndolas llamativas, ya que el aprendizaje es un proceso complejo en el que influyen las emociones y las experiencias del niño, por lo que la autonomía en ese proceso se logrará paulatinamente con la maduración cognitiva y las estrategias que apoyen la estimulación del mismo.

Se considera que en el primer ciclo de educación primaria, las estrategias mencionadas pueden ser implementadas al cuidar la complejidad de las situaciones planteadas, para que sean capaces en su medida, de hacer una reflexión para tomar decisiones y participar más clase, considerando además, que el acercamiento socioemocional con los alumnos crea un vínculo de confianza entre alumno y docente, permitiendo que el primero sea capaz de mostrar sus intereses, inquietudes e ideas de manera activa, involucrándose más en su aprendizaje por sus propios medios. Es decir, no lo hacen simplemente por obligación, sino que lo hacen porque quieren aprender y de esta manera van alcanzar la autonomía en su aprendizaje.

## REFERENCIAS

- Agudelo Gómez, L., Pulgarín Posada, L., & Tabares Gil, C. (2017). *La Estimulación Sensorial en el Desarrollo Cognitivo de la Primera Infancia*. Fuentes, 74.
- Anton, M. (2010). *Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición de la lengua española*. RESLA, 11.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Casado Berrocal, Ó., Pérez Pueyo, Á., & Casado Berrocal, P. (s.f.). La autorregulación en educación primaria. Una propuesta para favorecer la autonomía del alumnado. En *Evaluación Formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (págs. 208 - 237). España.
- Coloma Manrique, C., & Tafur Puente, R. (1999). *El constructivismo y sus implicaciones en la educación*. Educación. Vol. VIII N° 16, 217 -245.
- Crispín Bernardo, M. L., Doria Serrano, M., Rivera Aguilera, A., Garza Camino, M., Carrillo, M. S., Guerrero Guadarma, F., Athié Martínez, M. J. (2011). *Aprendizaje Autónomo: Orientaciones para la docencia*. México, D.F: Universidad Iberoamericana.
- Delval, J. (1985). *La escuela, el niño y el desarrollo intelectual*. Madrid: El niño y el conocimiento. Serie Básica.
- Flores Rivera, D., & Meléndez Tamayo, C. (2017). Variación de la autonomía en el aprendizaje, en función de la gestión del conocimiento, para disminuir en los alumnos los efectos del aislamiento. *Revista de Educación a Distancia*. Núm.54 Art.7, 15.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz y Tierra.
- García Herrera, A. P. (18 de octubre de 2007). «El autorregistro como «Espejo» de la práctica docente».
- Gómez Rijo, A., Jiménez Jiménez, F., & Sánchez López, C. R. (2015). Desarrollo de la autonomía del alumnado de primaria en Educación Física a través de un proceso de investigación acción. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 310 - 328.

- Guzmán Arredondo, A., & Alvarado Cabral, J. (2009). *Fases y operaciones metodológicas en la investigación educativa*. Durango, Dgo, México: Asociación de investigadores en ciencias de la educación.
- Herrera, M. (marzo de 2020). *Toma de Decisiones*. Obtenido de <https://www.academia.edu/9883233/Capítulo2Tomadedecisionesdeintroducción>
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum Qualitative Social Research*, 15.
- Lira, Y., Vela Álvarez, H., & Vela Lira, H. A. (2015). *La trascendencia de la aprobación como necesidad emocional y su impacto en el proceso de enseñanza aprendizaje*. *Revista Ibero - Americana de Educación*, 49 - 62.
- MOOC. (26 de 02 de 2018). *Módulo 3: Participación activa del alumno en su aprendizaje*. Obtenido de <https://youtu.be/-XqlFzeHsXY>
- Ramírez Esperón, M. M. E., Páez, D. A., Eudave Muñoz, D. & Martínez Rizo, F. (2019). *El aprendizaje autónomo, favorecedor de la experiencia adaptativa en alumnos y docentes: la división con números decimales*. *Educación Matemática*, 31(1), 38 - 65.
- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave Educación Primaria 2º*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata, S.

SECCIÓN II  
INFORMES DE PRÁCTICAS PROFESIONALES



LA LÚDICA PARA MEJORAR EL  
APRENDIZAJE EN ALUMNOS DE PRIMARIA  
INFORME DE PRÁCTICAS PROFESIONALES

*ALEJANDRO MELCHOR GUTIÉRREZ*  
*melchorgutierrezalex@gmail.com*

*VIANEY SARIÑANA ROACHO*  
*vsroacho@gmail.com*

RESUMEN

El presente trabajo presenta el trayecto dentro de la práctica educativa docente que consiste en analizar y explorar el desempeño de los alumnos de primaria, bajo un esquema lúdico, realizando actividades escolares donde la mayoría se disfruten mientras se desarrollan, así como analizar los resultados en el desempeño escolar en busca de promover los aprendizajes necesarios para su fase educativa. Tiene como objetivo identificar y reflexionar acerca de la lúdica enfatizando en actividades que potencien el aprendizaje y la participación de los estudiantes, así como generar interés en los distintos campos formativos. El estudio se realizó con un grupo de estudiantes de primaria de tercer grado, en un contexto rural donde distintos factores contribuían al poco interés de los alumnos. Con la Investigación Acción como parte del diseño metodológico, la reflexión y el análisis con base en los resultados, se evidenció que la integración de actividades lúdicas, dinámicas interactivas y juegos contribuyen significativamente al aumento de la motivación, la retención de conocimientos y el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes. Además, se observó una mejora en el rendimiento académico y un mayor involucramiento en el proceso de aprendizaje. En conclusión, la lúdica se presenta como una herramienta pedagógica eficaz para crear entornos de aprendizaje más dinámicos, inclusivos y estimulantes, recomendándose su incorporación en los

Planes de Estudio vigentes como una estrategia complementaria para optimizar los resultados educativos.

*Palabras clave:* Lúdica, aprendizaje, intervención, estrategias.

## INTRODUCCIÓN

El proceso educativo es una constante interacción que requiere estar en una continua evolución, la educación tradicional limita, en cierta parte, el rendimiento de los alumnos, además de que estos no tienen el suficiente interés por aprender cosas nuevas. Durante generaciones se ha dado cuenta que los estudiantes carecen de motivación por aprender, lo cual se ve mermado en su preparación a largo plazo, esto tiene un por qué, existen diferentes factores que influyen, ya sea por avances en el uso de las nuevas tecnologías o por un entretenimiento basado en solo visualizar una pantalla, entre otras cuestiones.

Dentro del contexto educativo, lo que parece tener una mayor relevancia para los estudiantes son actividades dinámicas, en los que ellos disfruten de lo que están realizando, no tanto los ejercicios de lectura, escritura o numéricas, esto por obvias cuestiones resulta pre-ocupante porque va a influir en su aprendizaje.

Atendiendo esto, las actividades lúdicas enfocadas en mejorar el aprendizaje de los alumnos, es una alternativa que plantea una visión centrada en que el estudiante, se apropie de los conocimientos necesarios, bajo un esquema innovador en el que realmente llame su atención y se logren los objetivos planteados; esto les permite vivenciar cosas nuevas y dinámicas.

El trabajo de intervención tuvo lugar en la escuela primaria “Gral. Felipe Ángeles”, ubicada en el poblado conocido como San Atenógenes Villa Unión, Poanas; con una gran relevancia entre la comunidad, es el contexto educativo que permitió establecer un acercamiento hacia diferentes características tanto del espacio geográfico, como

aspectos sociales que influyen en la comunidad, las familias y por supuesto en sus estudiantes.

Las situaciones que se presentaron durante este proceso, dieron como un común denominador, una falta de interés al realizar actividades dentro y fuera del aula necesarios en su educación. Al resultar una preocupación que cada vez se veía más constante en los alumnos, se pudo dar cuenta que esto tenía una razón, por lo que era necesario implementar estrategias, integrando actividades recreativas, con uso de materiales, movimiento, sonidos e incluso la temática de un juego de competencia. Entonces ¿cómo implementar esto en actividades que reforzaran sus conocimientos básicos? Obviamente se requirió de un análisis para estructurar actividades, considerando intereses y necesidades académicas de los alumnos. Así pues, mediante la implementación de una serie de estrategias lúdicas enfocadas en el desarrollo integral e interés de los alumnos, se buscó potenciar habilidades y capacidades, para desarrollar los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje.

De igual manera, se buscó desarrollar la participación de los alumnos en actividades de aprendizaje, a través de estrategias lúdicas que permitiesen aumentar su interés por aprender. Esto se hizo a partir del diseño e implementación de un plan de intervención para fomentar el interés, impulsar el aprendizaje y desarrollar habilidades.

## DESARROLLO

Durante las diferentes jornadas de práctica se observaron diversas actitudes, conocimientos e intereses de los niños, en los cuales se identificaron problemáticas relacionadas con el aprendizaje y el conocimiento de los alumnos tanto de lectoescritura, pensamiento matemático, falta de convivencia, regulación emocional, entre otros. De igual manera los estudiantes expresaban poco agrado por asistir o por realizar los ejercicios.

Ante esto, se comenzó a previsualizar ciertas formas de contribuir a mejorarlo, pero ¿Cómo lograrlo? Si bien es cierto, mostraban indiferencia, aburrimiento, estrés y desinterés; algo debía cambiar, y no propiamente en los alumnos, si no en el método, en la forma en que se buscaba que el alumno aprendiera, es decir, en aspectos de la práctica docente que debían modificarse o innovarse para contribuir de manera favorable en la adquisición de conocimiento.

A través de un análisis de la problemática y la relación con otras situaciones, se evidenció que la falta de interés resultó un factor con alta influencia en, por las dificultades que le representó para apropiarse de los saberes. Esto se tomó como referencia para indagar en diversas fuentes acerca de los resultados alcanzados de acuerdo con varios autores de los que se habla a continuación.

Lo anterior se identificó a partir de los planteamientos de Fortín (1994), a través de la argumentación y la reflexión, en la cual, este proceso de indagación conlleva a la identificación del problema, análisis de la problemática, formulación de preguntas precisas y relevantes, además de una búsqueda y análisis de información que permite profundizar, ampliar ideas y elaborar conclusiones.

La problematización se determinó bajo un análisis de diferentes factores en los que estaba inmerso la práctica educativa. Primariamente, se tiene un punto de partida, iniciando con las situaciones que inquietan, las cuales resultaron tener una relación, de acuerdo a la actitud de los estudiantes, lo cual dio resultado que las diferentes problemáticas presentadas en el aula tenían una conexión. Bajo un análisis se determinó que cada situación estaba relacionada a la falta de interés en los estudiantes, mismo que afectaba el desenvolvimiento de los estudiantes, en lo académico y en su formación individual y colectiva.

Al continuar con el proceso de problematización, se analizan las razones por las que surge y se mantiene esta problemática, se concluyó que los aspectos que influyen en la falta de interés de los alumnos, es el contexto escolar y áulico, además de la creatividad y disposición del docente, si hay ausencia de eso, obviamente el resultado no será el esperado.

La falta de interés por parte de los alumnos en las actividades dentro y fuera del aula, obstruyen el proceso de aprendizaje y ocasionando un bajo desempeño escolar. Por lo cual es necesario es implementar estrategias que desarrollen su entusiasmo por realizar actividades; en este caso estrategias enfocadas en el ámbito lúdico. Ante esto se tiene como planteamiento del problema: ¿Cómo mejorar el aprendizaje de los alumnos a partir de la lúdica?

La *hipótesis de acción* que se planteó es la siguiente: mediante la implementación de una serie de estrategias lúdicas centradas en el desarrollo integral e interés de los niños, a través de actividades creativas, juegos, uso de material didáctico, dinámicas, recursos audiovisuales y experiencias con la naturaleza, se logrará potenciar sus habilidades y capacidades.

Al analizar la práctica profesional en la escuela primaria, fue necesario considerar distintos referentes, hacer una caracterización del contexto y realizar el diagnóstico del grupo de práctica. La principal intención de este estudio fue analizar el impacto de las actividades lúdicas en la mejora del aprendizaje de los estudiantes de primaria.

Para lograrlo se plantearon los siguientes propósitos:

- Construir un plan de intervención que plantee estrategias lúdicas, a través de un modelo de planificación y valoración, que permita incidir favorablemente en el aprendizaje de los alumnos.
- Fomentar el interés en los alumnos por el aprendizaje, a través del trabajo lúdico dentro y fuera del aula.
- Reflexionar sobre los resultados y alcances de la lúdica en el mejoramiento del aprendizaje y con base en ello tomar decisiones para replantear y dar seguimiento a la implementación de las estrategias.

### *Aspectos Teóricos y Metodológicos*

Muchas ocasiones dejamos pasar por alto esta situación y solo pone en evidencia que se ha dejado de lado los intereses del alumno y olvidamos lo que realmente son, “niños”, es por obvias razones que les llame más la atención y les parezca más atractivas las situaciones que impliquen lo lúdico y sus variantes como el juego o actividades recreativas.

De acuerdo con Baretta (2006), en su artículo “Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico”, menciona que el juego es una excelente alternativa a los métodos tradicionales, además funciona como forma de motivación en los alumnos, señala que los ambientes recreativos son gran opción para conjugar la enseñanza con la diversión, quitando el estigma de que las clases deben ser sistemáticas, solamente saturando de información los estudiantes.

Así mismo Candela et al. (2020), en su artículo “Actividades lúdicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de básica superior”, menciona la importancia de este tipo de actividades y las define como la manera espontánea en el que los alumnos se relacionan con el contexto y su aprendizaje. En resumen, los aspectos lúdicos introducidos en el aula resultan con grandes beneficios, ya que, ante un bajo desempeño, el alumno comienza a profundizar más en sus habilidades y destrezas, al mismo tiempo que disfruta haciéndolo, lo cual proporciona una habilidad innata de analizar y comprender, a partir de esto, el niño indaga mediante su experiencia y comienza a construir su propio aprendizaje.

Este análisis contribuyó para plantear una idea de cómo lograrlo, pero requería de una serie de elementos que facilitarían este proceso, obviamente el solo introducir solo el sistema de un juego o actividad recreativa, no era suficiente, se necesitaba de componentes que los alumnos visualizarán y manipularán.

Al respecto, dentro de Freré y Saltos (2013), en su artículo “Materiales Didácticos Innovadores: Estrategia Lúdica en el Aprendizaje”, hace referencia al uso de diferentes materiales didácticos, que sean innovadores y atractivos para el estudiante, esto como forma para llamar la atención del alumno y en la que se estimule la creatividad del niño. De igual forma, todo estaba ligado, pero no todo estaba completo, se necesitaba algo que incitará al estudiante en primer momento, como influir en ellos para que su contribución fuera de manera espontánea, faltaba algo que los alumnos de estos días observaran con más atractivo, ya que para muchos las actividades recreativas no eran del todo llamativas.

En una primera instancia, se observó cómo estamos en un mundo globalizado, y cómo los niños de hoy se dejan influir por las nuevas tecnologías o dispositivos electrónicos. Por lo que eso podría ser un punto de partida, pero requería de analizarlo minuciosamente, porque al estar en una comunidad rural, no se tiene acceso a tecnologías tan fácil, así pues, se llegó a la conclusión de tomar la dinámica de la gamificación, según Aranda et al. (2018), en su artículo “Gamificar el aula como estrategia para fomentar habilidades socioemocionales”, estrategia novedosa que permite propiciar el aprendizaje y el desarrollo integral.

Con el fin de apoyar las distintas concepciones que se tienen sobre la problemática y cómo solucionarla, se hace un breve análisis que fundamenta las ideas planteadas, con el objetivo de guiar la intervención de acuerdo a los aportes teóricos que se relacionen con el tema.

Es así, como primer teórico y una de las bases que permitan establecer una senda de la investigación, se propone a Froebel (1840, como se cita en Luna et al., 2020) quien destacó la actividad lúdica como el método natural de aprendizaje. Este proceso educativo permite que el alumno adquiera habilidades y desarrolle capacidades, a través de la exploración de sus intereses, estimulando su creatividad y autonomía.

Para este pedagogo alemán, el juego era fundamental dentro del aprendizaje, ya que era un proceso más efectivo, asimismo, “destaca el valor educativo de la actividad lúdica como uno de los medios por excelencia para lograr sus fines educativos.” (p. 14)

También se tiene a Rousseau (1970, como se cita en Padilla, 2012), en el cual hace alusión a lo lúdico y una referencia que evidencia lo que se busca con esta idea, dicho fragmento se presenta en su obra el “Emilio”, “... dejar los cuerpos y los miembros de los niños enteramente libres, con la sola precaución de preservarlos del riesgo de que se caigan, y apartar de sus manos todo cuanto pueda herirlos.” (p.105)

Dicho fragmento establece la idea que se pretende con la educación, más hoy en día, en la que se busca que el alumno adquiera su aprendizaje de manera autónoma, a través de la experiencia y desarrollar habilidades cognitivas, este autor nos dice que el estudiante debe ser libre para jugar y expresarse de forma natural, así su inteligencia será auténtica.

De acuerdo a John Dewey (s.f., como se cita en Ruíz, 2013) y a las ideas de Decroly y Montessori (s.f., como se cita en Harvey, 2020), coinciden en que la enseñanza empieza y está centrada en los intereses del estudiante, los cuáles a través de la experiencia y la espontaneidad logran darles un sentido a sus vivencias lo cual produce que realmente se produzca el conocimiento de manera satisfactoria y que el niño no lo ve como una obligación, si no como una experiencia que disfruta.

### *Principales Hallazgos de la Literatura Revisada*

La baja disposición del alumno por trabajar resultaba preocupante y observar cómo esto afectaba en el conocimiento de los diferentes campos, era cuestión de hacer un análisis que permitiera dar respuesta de que era lo que faltaba. Es una situación que resultaba compleja determinar ya que no se sabía con certeza las causas, principalmente las distintas problemáticas que se tenían, eran por diferentes factores y que se podían trabajar por separado.

Sin embargo, comparando diferentes actitudes y como estas mer-  
maban de cierta manera el rendimiento en el aula, al igual que co-  
nocer la postura de padres de familia y estudiantes, dio origen para  
determinar que la forma en la que se impartía la clase era causa, para  
que esto se viera afectado. Así pues, se vio en la necesidad de buscar  
alternativas, no a través de métodos repetitivos y que solo buscaba  
una mejora en cierto campo, sino que la intención era cambiar el  
estigma que se tenía de una clase tediosa y monótona y lograr hacer  
que el niño disfrute su experiencia educativa.

Lo que se pretendía con este plan de trabajo era analizar el impac-  
to de las actividades lúdicas como mejora para el aprendizaje, fomen-  
tado su interés y reflexionar cómo influía este tipo de actividades en  
el proceso enseñanza-aprendizaje.

El poco interés por las actividades en el aula, por realizar dinámi-  
cas, por trabajar de manera colaborativa o por asistir a la escuela, así  
que, se tuvo la finalidad de crear estrategias y fomentar el interés, a  
través de actividades que implicaran el factor lúdico, permitiendo un  
mayor aprovechamiento.

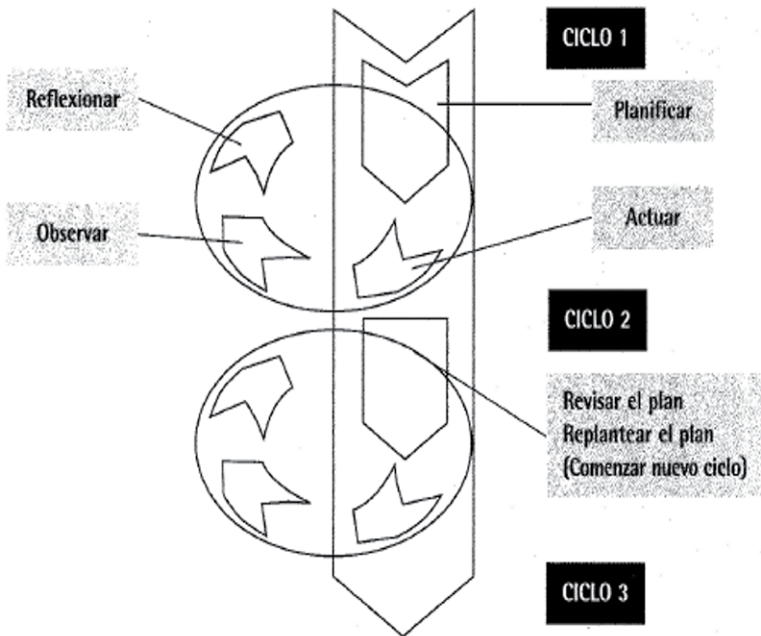
El plan estratégico integró estrategias lúdicas para mejorar el  
aprendizaje de los alumnos. Se centró en la incorporación de juegos  
educativos, dinámicas interactivas y actividades creativas que fomen-  
ten la participación activa y el interés de los estudiantes. Se buscó  
reforzar conceptos académicos, desarrollar habilidades socioemocio-  
nales y cognitivas cruciales para el desarrollo integral.

### *Modelo de investigación-acción*

La investigación-acción se estructura de diferentes maneras. Es  
flexible y se adapta a las características y necesidades del contexto. En  
este trabajo de intervención, el modelo que se eligió de acuerdo con el  
contexto y necesidades presentadas fue el modelo de Kemmis, el cual  
busca optimizar y transformar las prácticas en diversos contextos,

como la educación. También facilita el aprendizaje y el crecimiento de los participantes, permitiéndoles reflexionar sobre su propia práctica. Se compone de una serie de momentos para llevarse a cabo, los cuales se organizan en dos ejes: «uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión; y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación.» (Kemmis, 1989, citado por Latorre, 2003, p. 35).

Figura 1. *Modelo de Kemmis*



Nota: Figura retomada de Kemmis (1989, como se cita en Latorre, 2003)

Este proceso de indagación pone a prueba ideas o suposiciones, en el cual es necesario analizar y registrar juicios propios sobre el proceso educativo que permite establecer un ciclo de reflexión para replantear ideas de acuerdo al entorno en el que se desarrolla la investigación; se centra en la comprensión de la práctica docente y la generación de conocimiento a través de la experiencia.

### *Propuesta de Intervención*

Dicha propuesta de intervención recalca la necesidad el entusiasmo de los estudiantes como factor en su proceso de adquirir aprendizajes. El propósito principal fue contribuir a desarrollar la participación en actividades de aprendizaje, a través de estrategias lúdicas que permitiesen aumentar su interés por aprender.

Tabla 1. *Tablero de clasificación*

<b>Estrategia</b>	<b>Propósito</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Evidencias productos</b>
<b>Tablero de clasificación</b>	Fomentar la participación de los alumnos, motivándolos a través del reconocimiento en su progreso diario.	3 veces a la semana, 30 minutos.	Antología de reflexión Hoja de registro
<b>Actividades</b>			<b>Materiales y recursos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Iniciar estableciendo una temática de algún videojuego.</li> <li>- Asignar a cada uno un "avatar", para identificarse dentro de la clasificación.</li> <li>- Realizar las actividades correspondientes al trabajo en el día.</li> <li>- Establecer una alarma que indicará que uno de los niños, al azar, tendrá que completar un reto referente a la clase o algún tema observado.</li> <li>- Proporcionar una hoja de registro en el que anoten su logros o retos que tendrán que cumplir, dependiendo el contenido que se esté trabajando.</li> <li>- Evaluar su progreso a través de un "Quiz" sobre lo trabajado en clase.</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tablero de clasificación</li> <li>- Hoja de registro</li> <li>- Avatar.</li> <li>- Laptop</li> </ul>
<b>Evaluación</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lista de cotejo</li> </ul>			

Consiste en llevar un registro semanal de las actividades cumplidas durante el día; la temática fue la de un videojuego, en la que se tuvo la idea de crear un ambiente parecido al de un juego virtual, en la que ellos tendrían que superar los niveles, obtendrían medallas, calificando actitud y entusiasmo, con puntos que fueron acumulando hasta obtener una recompensa.

Es una estrategia de aprendizaje lúdico, conocida como gamificación; término acuñado por el programador Nick Pelling (2002, como se cita en Bosco Global, 2021), “como la aplicación de metáforas de juego para tareas de la vida real que influyen en el comportamiento y mejoran la motivación y el compromiso de las personas que se ven implicadas” (p. 11).

Tabla 2. *Conociendo las figuras*

Estrategia	Propósito	Tiempo	Evidencias o productos
<b>Conociendo las figuras.</b>	Desarrollar habilidades que permitan identificar, manipular y visualizar figuras geométricas en la vida cotidiana.	1 hora por sesión.	-Tangram en equipos -Rally en equipos -Dibujo de líneas -Geoplano de cartón Materiales y recursos
<b>Actividades</b>			
<b>Sesión 1. Figurándonos</b>			
-Conocer las distintas figuras y reproducirlas e acuerdo a sus características. -Conocer las características de un tangram y como se pueden formar diferentes figuras con ellos. -Realizar una dinámica en la que los niños de manera cooperativa, colocaran la figura que corresponda en el dibujo/tangram que se les facilitará, el primer equipo que arme su figura ganará.			-Cartulina -Colores y plumones -Regla -Tangram
<b>Sesión 2. Rally de figuras</b>			
-Asignar 4 estaciones con actividades de figuras geométricas que los alumnos tendrán que resolver. -Formar equipos pasar por cada una de las estaciones.			- Mesa -Figuras de papel -Palillos de dientes -Dado -Hojas -Pintura -Temporizador
<b>Sesión 3. Alineándonos</b>			
-Explicar el uso y la eficacia de la línea dentro del dibujo y las figuras geométricas. -Realizar un paisaje o dibujo propio usando figuras geométricas. Colorearlo con la técnica del “puntillismo” o simplemente a través de líneas. -Formar algunas figuras en un geoplano elaborado con material reciclado, simulando las ligas, las diferentes formas que puede adoptar una línea.			-Hojas -Plumones -Pintura -Cartón de huevo -Taparrosas -Ligas -Cartón
<b>Evaluación</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala estimativa</li> </ul>			

También se hace uso de la metodología Montessori, de acuerdo a Vanegas (2022) “el material didáctico influye en el aprendizaje ya que fomenta el interés y la motivación, posibilitando un aprendizaje específico, debido a que los materiales concretos para cada etapa del desarrollo son una herramienta que ayuda a su autoconstrucción.” (p. 8)

Tabla 3. *Leyendo el sonido*

Estrategia	Propósito	Tiempo	Evidencias o productos
<b>Leyendo el sonido.</b>	Fomentar el interés de los alumnos por la lectura. Además de mejorar la fluidez lectora de manera recreativa	40 minutos por sesión	Ejercicio “Spoti-escrito” -Títeres
<b>Actividades</b>		<b>Materiales y recursos</b>	
<b>Sesión 1. ¡Escucha lo que lees!</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escuchar el audio de un cuento, al terminar escribirán en la hoja sobre que trato el cuento.</li> <li>- Volver a escuchar el cuento, pero esta vez realizando los sonidos que ahí aparecen.</li> <li>- Representar el cuento de manera rápida e improvisada. Formar equipos para realizarlo de manera competitiva y que se motiven a participar.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>-Hojas</li> <li>-Laptop</li> <li>-Bocina</li> <li>-Objetos aleatorios</li> </ul>	
<b>Sesión 2. Armemos un cuento</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar distintos personajes de cartón y colocarlos en una caja.</li> <li>- Definir los detalles del cuento, como: el lugar, el tema y el narrador.</li> <li>- Anotar en una ruleta los nombres de todos. Al girarla, el estudiante sorteado, sacará uno de los recortes y comenzará o continuará la historia. -Escribir la historia que fueron formando entre todos.</li> <li>- Representar la historia en un mini escenario, al mismo tiempo que se cuenta la historia.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>-Imágenes</li> <li>-Cartón</li> <li>-Ruleta</li> <li>-Lápiz</li> <li>-Palitos de madera</li> <li>-Cinta</li> </ul>	
<b>Sesión 3. Spoti-escrito</b>			
<p><i>Realizar esta actividad dos veces a la semana.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuestionar a los alumnos ¿Cuál es su canción favorita? Escuchar la canción primeramente y reflexionar ¿sobre qué trata?</li> <li>- Escribir 10 palabras o frases que se mencionan en la canción.</li> <li>- Reproducir nuevamente la canción, pero esta vez en karaoke para que vayan leyendo y cantando al mismo tiempo.</li> <li>- Al final, escribir lo que entendieron de la letra de la canción. Además de los sentimientos que expresa y un dibujo que represente la canción.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>-Hojas</li> <li>-Laptop</li> <li>-Pantalla</li> <li>-Colores</li> </ul>	
<b>Evaluación</b>			
Lista de Cotejo			

Esta estrategia tuvo la finalidad de reducir la “monotonía” en el proceso de lectura, esto a través del sonido y la percepción de imágenes. Se hizo uso de materiales audiovisuales con el objetivo de llamar la atención del alumno.

Se basó en la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia, propuesta por Richard Mayer; de acuerdo a Raviolo et al. (2019), es una gran alternativa dentro del aprendizaje de la lectoescritura “se aprende más profundamente una información si es presentada con palabras e imágenes más que con palabras solas” (p. 115)

Tabla 3. *Ubícate*

Estrategia	Propósito	Tiempo	Evidencias o productos
<b>Ubícate</b>	Fomentar habilidades que permitan la exploración y su destreza para ubicarse dentro de un espacio.	1 hora cada sesión	- Símbolos en tapas - Trayecto trazado en el croquis. - Rosa de los vientos de papel - Ejercicio impreso croquis
<b>Actividades</b>			<b>Materiales y recursos</b>
<b>Sesión 1. Entendiendo el croquis</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar con los alumnos diferentes croquis de diferentes lugares.</li> <li>- Realizar una dinámica en el patio, se formarán en parejas y uno tendrá que recorrer el camino trazado con la ayuda del otro compañero. Solamente tocando su hombro, su espalda o cabeza.</li> <li>- Al final, por equipos tendrán que colocar los símbolos que se les entregara en un tablero donde tendrán que escribir que significa el símbolo.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hojas</li> <li>- Paño</li> <li>- Tablero</li> <li>- Taparrosca</li> <li>- Plumones</li> </ul>	
<b>Sesión 2. Buscando el tesoro.</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Colocar pistas en sobres en toda la escuela, que les ayudarán a completar sus retos y avanzar hacia otra pista.</li> <li>- Explicar las reglas a los alumnos. Formar equipos y entregarles un croquis, donde indicaran el camino que tomaron y señalaran el lugar donde encontraron la pista.</li> <li>- Al terminar, tendrán que haber encontrado el tesoro, y realizar la prueba final para poder ganar.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hojas</li> <li>- Croquis de la escuela</li> <li>- Colores</li> <li>- Sobres</li> </ul>	
<b>Evaluación</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Escala Estimativa.</b></li> </ul>			

Esta estrategia tiene la finalidad de establecer un conocimiento más amplio del espacio, a través de actividades lúdicas que permitan desplazarse y ubicarse dentro de una zona determinada.

Tiene como referente a Howard Gardner (1983, como se cita en Sánchez, 2015) ya que propone dentro de la teoría de las inteligencias múltiples, la inteligencia espacial, la cual tiene relación con la estrategia ya que implica que desarrollen su orientación espacial y un pensamiento tradicional, que les permita ubicarse dentro de un plano y logre desplazarse.

## RESULTADOS Y REFLEXIONES DEL PRIMER CICLO DE INTERVENCIÓN

### *Tablero de Clasificación*

Esta estrategia de gamificación, establecía el objetivo de mejorar el interés de los alumnos por las actividades que se realizaban en clase. Fue de las estrategias con más efectividad, de gran importancia su implementación de manera analógica, esto con el fin de darle sentido a un ambiente diferente, así como el dinamismo que requiere para mejorar los aspectos del aprendizaje.

Los “quiz” resultaron ser un medio eficiente para la evaluación formativa, dando un panorama del aprendizaje que cada alumno, así mismo, para identificar los aspectos que habían de mejorarse.

### *Conociendo las Figuras*

Se tuvo un resultado positivo, ya que los alumnos mostraron entusiasmo por participar y hacer uso de sus conocimientos relacionados con la geometría; a través del juego identificaron características

de figuras geométricas. Sin embargo, es necesario recalcar que, en ocasiones, las actividades en equipo resultaban contraproducentes. A pesar de que cuando los alumnos recibían la parte teórica del tema, se sentía una tensión y no fluía de la mejor manera; con estas actividades se permitió que cada estudiante mostrara su aprendizaje y además de disfrutar al aprender más acerca de las figuras geométricas. La actividad más rescatable, fue el rally de figuras geométricas, fue el punto de inflexión en el cual se hacía uso del factor lúdico y se acercaba a lo que planteaba el aprendizaje basado en el juego y algunas características del método Montessori, el cual complementaba y facilitaba las actividades, haciendo uso de uno de los puntos más importantes en dicha metodología, el material didáctico, el cual está diseñado para ser manipulado por los niños de manera independiente y permiten que los niños exploren y aprendan a su propio ritmo.

### *Leyendo el Sonido*

La adquisición de la lectura y escritura debe ser un factor importante en cada grupo y al ser una de las situaciones en la que se tenía un poco más de rezago, se decidió implementarlo como forma de adentrarse en la lectoescritura. Se retoma la idea de que las palabras pueden acompañarse de imágenes, para aprovechar los elementos visuales y auditivos en este proceso; en este caso, se usa el audio como recurso multimedia; las imágenes o títeres, establecen el medio visual para complementar un audiocuento. Al mismo tiempo esta estrategia resulta flexible en varios ámbitos ya que puede adaptarse a los gustos de los estudiantes.

### *Ubícate*

Su finalidad era fortalecer el conocimiento de desplazamiento dentro de un espacio, además de ubicarse usando los puntos cardina-

les; se desarrollaron actividades lúdicas como el “escape room”, utilizando la dinámica de la búsqueda del tesoro, recurriendo a diferentes elementos como el croquis y puntos cardinales, se retomaron saberes relacionados con el uso de la multiplicación, identificación de figuras, lectura y comprensión de textos. Esta se basó en una de las ocho inteligencias múltiples, la inteligencia espacial, misma que se relaciona con el planteamiento de que el croquis es un magnífico medio de comunicar y expresar aspectos específicos de ubicación, por lo que resulta importante su uso como para la enseñanza y el aprendizaje (Díez, 2019).

### *Resultados y Reflexiones del Segundo Ciclo de Intervención*

Al ser una serie de estrategias que fomenten el interés en los alumnos se tiene la intención de reducir la monotonía, además, de la misma manera se espera aprovechar la dinámica de las estrategias para reforzar contenidos y trabajar situaciones que son necesarias en el grupo. Ante esto, se integraron estrategias de seguimiento y complementarias, con el objetivo de implementar cosas nuevas y observar cómo el factor lúdico se puede aplicar en diferentes temas.

#### *“Joga Bonito” de la Multiplicación*

Dicha estrategia tiene la intención de colaborar en el aprendizaje y memorización de las multiplicaciones, dichas actividades estaban enfocadas en el juego y dirigidas a crear materiales que permitieran que las operaciones multiplicativas tuvieran un enfoque recreativo. Se basa en la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, en la cual se menciona que el alumno puede aprender a través del juego ya que fomenta un ambiente divertido que impacta en su desarrollo.

La actividad central de la estrategia combina el deporte con las operaciones matemáticas, el propósito de vivir la experiencia fue salir al aire libre, que hubiera mayor convivencia e interacción del grupo, además de desarrollar su pensamiento matemático, cálculo mental y fortalecer la coordinación de sus movimientos.

### *Esculpiendo mi Lectoescritura*

Fue una estrategia como seguimiento de la estrategia “leyendo el sonido”, pero con la intención de mejorar los aspectos de escritura y de lectura dentro del aula. Se sabe que la mayoría de las veces para tratar de mejorar estos aspectos de lectoescritura, se tiende a la repetición, es este caso no, se aprovecharon los errores como punto de partida para realizar las actividades que implicaran que el alumno disfrutara de las distintas actividades.

¡Misión Verde!

La intención consistió en rescatar los saberes acerca de los diferentes ecosistemas y aplicarlos a la vida cotidiana, además de utilizar su conocimiento como forma para realizar dinámicas que requieran un análisis más allá de la repetición constante. De igual manera, se basó en la teoría de las inteligencias múltiples, aunque esta vez en la inteligencia naturalista, que “es la capacidad de distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente, objetos, animales o plantas.” (Sánchez, 2015, p. 8)

Así bien, dicha estrategia está estrechamente ligada al trabajo exterior haciendo uso de materiales naturales y siendo amigables con el planeta. En este caso, la exploración de la naturaleza para elaborar actividades resultó como una opción con grandes frutos.

### *Creatividad, Paso a Paso*

La estrategia buscó fortalecer el uso del instructivo, siendo así un punto de partida para crear nuevas manualidades y que permitiesen

que alumno aprendiera a través de la práctica, teniendo de referencia una serie de pasos que favorecieran en el estudiante la autonomía para crear diferentes productos.

La estrategia se basó en la teoría constructivista de Piaget (s. f., como se cita en Saldarriaga-Zambrano et al., 2016) en el que el autor menciona que “el conocimiento se produce como un proceso complejo de construcción por parte sujeto en interacción con la realidad.” (p. 130).

### *Reflexiones*

Retomando las diferentes posturas y haciendo énfasis en las características en las que se llevó a cabo el proceso de indagación, es necesario recordar que la principal finalidad es mejorar el aprendizaje de los alumnos, aunque de igual manera se trata de darle un enfoque diferente a la práctica educativa, ya que dejar de lado el escenario rígido en el aula, es indispensable, ya que permite llamar la atención del estudiante y enfocarlo a lo que se pretende lograr.

Recordando las propuestas de Dewey (s.f., como se cita en Ruiz, 2013) “sostenía que la enseñanza sólo podría despertar el interés en los estudiantes si apuesta al despliegue de sus intereses reales, los cuales a su vez podían cambiar y evolucionar ya que los intereses están ligados a la actividad.” (p. 110)

Es así, como se expresa que la enseñanza centrada en los intereses de los estudiantes continúa siendo pilar fundamental; la idea de que el aprendizaje debe ser una experiencia activa y vinculada a la vida real, donde los estudiantes no solo adquieren conocimiento de manera pasiva, sino que interactúan con su entorno y participan activamente en su proceso de aprendizaje.

De la misma manera, hacer hincapié en las ideas de Froebel, como uno de los modelos a seguir, es importante, ya que se menciona que “lo lúdico les proporciona la posibilidad de potenciar sus habilidades

y de conocer de forma agradable y generalmente divertida el mundo que les rodea, así como otras herramientas para aprender a lo largo de toda la vida.” (Luna, 2020, pp. 214-215)

He de aquí lo esencial para contribuir a la mejora dentro de la práctica educativa y hacerlo de una manera en la que los estudiantes lo disfruten y se utilicen elementos de carácter lúdico, ya que fomenta la curiosidad, la imaginación y la reflexión, elementos esenciales para el desarrollo integral. Así, el enfoque de Froebel continúa siendo una guía valiosa para quienes buscan crear entornos educativos más dinámicos, inclusivos y centrados en las necesidades del niño.

### CONCLUSIONES

Este proceso de intervención, además de tener un impacto en el aprendizaje de los alumnos, se basó en las necesidades del grupo con base en los planteamientos de la intervención desde la investigación acción. La eficacia de las estrategias fue determinada por el nivel de comprensión y de aprendizaje del estudiante, sin dejar de lado el enfoque lúdico, como principal elemento de la intervención, cuidando el respeto entre todos los participantes.

Los obstáculos que se presentaron a lo largo del proceso de intervención, fueron diversos, desde la falta de tiempo para concretar las actividades, dificultades para conseguir el material necesario, la falta de responsabilidad de los alumnos, a veces la falta de apoyo por parte de los padres de familia y además de una falta de organización por parte del docente.

Las estrategias lúdicas, al ser implementadas de manera adecuada, ofrecen una variedad de beneficios tanto en el ámbito educativo como en el desarrollo social y emocional de los participantes. Los resultados principales destacan que estas estrategias favorecen el aprendizaje activo, promueven la creatividad, mejoran la motivación y facilitan la interacción y cooperación entre los individuos. Además, permiten

que los participantes se enfrenten a situaciones problemáticas de manera más relajada, promoviendo la resolución de conflictos y el desarrollo de habilidades cognitivas de forma natural.

En cuanto a las reflexiones, se puede concluir que las estrategias lúdicas no solo deben ser vistas como una herramienta de entretenimiento, sino como un recurso pedagógico potente que, cuando se utiliza correctamente, puede transformar la dinámica de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, se resalta la importancia de personalizar estas estrategias según características y necesidades del grupo, pues lo que funciona para un colectivo puede no ser tan eficaz para otro. En definitiva, las actividades lúdicas son una excelente herramienta que, bien aprovechada, puede optimizar tanto el desarrollo personal como el aprendizaje colectivo.

## REFERENCIAS

- Aranda Romo, M. G. (15 de Septiembre de 2018). Gamificar El Aula Como Estrategia Para Fomentar Habilidades Socioemocionales. *Revista educ@rnos*, 42-47. Obtenido de <https://bit.ly/3XyPHHL>
- Baretta, D. (2006). Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para las clases de ELE. *Revista Electrónica de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 1-3. Recuperado el 18 de Junio de 2024, de <https://bit.ly/4blwfS2>
- Bosco G. (2021). *Manual de aprendizaje basado en juegos*. Sevilla, España. Recuperado el 25 de Junio de 2024, de <https://bit.ly/45BMGBF>
- Candela Borja, Y. M. (2020). Actividades lúdicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de básica superior. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 94-96. Recuperado el 21 de Junio de 2024, de <https://zlnk.cc/ctJPh7>
- Díez D., N. (2019). El Croquis: Recurso para la Enseñanza y el Aprendizaje en los Ciclos de Formación Profesional de la Familia Textil, Confección y Piel. *Tesis (Master)*. Universidad Politécnica de Madrid, Madrid, España. Recuperado el 16 de Junio de 2024, de <https://zlnk.cc/L9CIUK>
- Fortín, F. (1999). Formulación de un Problema de Investigación. En F. Fortín, *El Proceso de la Investigación* (págs. 41-49). México: McGraw-Hill Interamericana. Recuperado el 20 de Febrero de 2024, de <https://acortar.link/kSrx0K>
- Freré Franco, F. L., & Saltos Solis, M. M. (2013). Materiales Didácticos Innovadores Estrategia Lúdica en el Aprendizaje. *Revista Ciencia UNEMI*, 26-28. Recuperado el 24 de Mayo de 2024, de <https://zlnk.cc/51jUf1>
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Luna C., M. d., Bagué L., & M., & Pérez P., V. B. (2020). El Juego como Recurso Didáctico en el Aprendizaje de la Lengua Española. *Revista Conrado*, 209-217. Recuperado el 23 de Junio de 2024, de <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n75/1990-8644-rc-16-75-209.pdf>
- Padilla C., E. (2012). Lo Lúdico en el Desarrollo Cognitivo del Niño. *Repertorio Americano*, 103-128. Recuperado el 20 de Junio de 2024, de <https://bit.ly/3VXxy51>

- Raviolo, A. (Abril de 2019). Imágenes y Enseñanza de la Química. Aportes de la Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia. *Educación Química*, 2, 114-115. Recuperado el 7 de Junio de 2024, de <https://bit.ly/4cEmmj9>
- Ruíz, G. (2013). La Teoría de la Experiencia de John Dewey: Significación Histórica y Vigencia en el Debate Teórico Contemporáneo. *Foro de Educación*, 103-124. Recuperado el 7 de Junio de 2024, de <https://acortar.link/Eyebft>
- Saldarriaga-Zambrano, M. P., del R. Bravo-Cedeño, M. G., & Looor-Rivadeneira, M. M. (2016). La Teoría Constructivista de Jean Piaget y su significación para la Pedagogía Contemporánea. *Revista científica dominio de las ciencias*, 130-131. Recuperado el 25 de Mayo de 2024, de <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/298/355>
- Sánchez A., L. I. (2015). La Teoría de las Inteligencias Múltiples en la Educación. *Sección de Investigaciones de la Universidad Mexicana*. Universidad Mexicana. Obtenido de <https://bit.ly/4bl50qP>
- Tapia Peralta, S. R. (2023). Metodologías Activas: Promoviendo un Aprendizaje Significativo y Motivacional. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 2134. Recuperado el 7 de Junio de 2024, de <https://bit.ly/3zkKs4o>



TRAYECTORIAS ESCOLARES BAJO EL  
EMPLEO DEL TRIÁNGULO VIRTUOSO  
INFORME DE PRÁCTICAS PROFESIONALES

*ERIC EDURADO ROSAS LÓPEZ*  
*ericedu97@gmail.com*

*GLADIS HERNÁNDEZ MEDINA*  
*gladis.medina@aguileradgo.com*

RESUMEN

El presente informe de prácticas profesionales se desarrolló en la Escuela Primaria Soledad Álvarez T.V., ubicada en Canatlán, Durango, un contexto semiurbano con limitaciones económicas y baja participación familiar en la educación, la investigación, basada en la metodología de investigación-acción, identificó como problemática central la escasa vinculación entre padres, docentes y alumnos, afectando las trayectorias escolares, a través del diagnóstico contextual, académico y familiar se evidenció bajo apoyo en tareas (35%) y reuniones escolares (40%), así como estilos de aprendizaje mayoritariamente visual y auditivo.

Se diseñaron estrategias centradas en fortalecer el triángulo virtuoso escolar: conferencias, actividades familiares (“Aprendiendo en familia”) y la integración de padres en la vida escolar, tras la intervención, la participación familiar aumentó significativamente y se redujo el uso inadecuado del celular, mejorando la disciplina y el rendimiento.

La construcción del problema de investigación siguió el modelo de Francisco Covarrubias Villa (Covarrubias Villa 2001), que permitió pasar de preocupaciones observadas a un objeto concreto: “Trayectorias escolares bajo el empleo del triángulo virtuoso”, el estudio concluye que la articulación efectiva entre escuela y familia es clave

para mejorar el desempeño académico, además, se destaca el desarrollo de competencias docentes, el uso de TIC y la generación de ambientes inclusivos y colaborativos.

*Palabras clave:* triángulo virtuoso escolar, trayectorias escolares, participación parental, contexto familiar.

## DESARROLLO

El presente informe de prácticas profesionales se desarrolló en el municipio de Canatlán, Durango, una comunidad con un fuerte arraigo agrícola y frutícola, destacando por su producción de manzana y maíz, a nivel de infraestructura, cuenta con servicios públicos básicos y una población que, en su mayoría, habita en viviendas con acceso a agua y electricidad, aunque un 25% carece de drenaje. En este contexto se encuentra la Escuela Primaria Soledad Álvarez T.V., ubicada en la zona centro de Canatlán, dentro de la colonia Valenzuela, esta institución forma parte del sector educativo 18, zona escolar 40, y tiene como misión ofrecer una educación de calidad en el nivel básico.

La escuela posee servicios esenciales como electricidad, internet y telecomunicaciones, además de infraestructura adaptada para alumnos con discapacidad, aunque cuenta con una cancha multifuncional y áreas recreativas, algunas de estas presentan deterioro.

El aula donde se desarrollaron las prácticas profesionales cuenta con 23 butacas, un pizarrón limitado en tamaño, un librero poco aprovechado y carece de proyector propio, lo que afecta el desarrollo de las clases.

Entre los factores favorables se destaca el reducido número de alumnos en el turno vespertino, lo que permite una atención más personalizada, asimismo, el cuerpo docente muestra una disposición colaborativa, no obstante, existen desafíos como el bajo

involucramiento de padres de familia, las restricciones de tiempo derivadas del horario escolar especialmente en invierno, y la carencia de material didáctico manipulable.

La relevancia del tema radica en la necesidad de comprender cómo la estructura socioeconómica y la dinámica familiar influyen en el desempeño escolar de los alumnos, la falta de participación de los padres en la vida académica de sus hijos ha sido identificada como una barrera importante para el aprendizaje, destacando así la importancia de la colaboración entre escuela, familia y comunidad.

Durante las prácticas profesionales, se desarrollaron diversas competencias del perfil de egreso, como el diseño de planeaciones didácticas, la generación de ambientes formativos, la aplicación crítica del plan de estudios, el uso de TIC, la evaluación integral, la inclusión educativa y la intervención colaborativa con la comunidad escolar, estas habilidades fueron ejercitadas mediante proyectos de intervención que respondieron a necesidades reales del grupo de sexto grado.

Se destaca que este documento es un informe parcial, producto de las prácticas profesionales realizadas en el ciclo escolar 2019-2020, centrado en el análisis reflexivo del trabajo en equipo, la intervención docente y la construcción de soluciones educativas dentro de una comunidad escolar específica.

Durante la jornada de práctica en el grupo de sexto grado "A" de la primaria, se realizó una observación sistemática con el fin de identificar las condiciones contextuales, escolares y familiares que influyen en el desempeño académico de los estudiantes, este grupo está compuesto por quince alumnos, de los cuales nueve son niños y seis niñas, con edades que oscilan entre los 10 y 12 años.

A través de encuestas aplicadas a los padres, madres de familia y tutores, y de los registros en el diario de campo, se evidenció una serie de factores que afectan directamente las trayectorias escolares de los alumnos. En el aspecto sociofamiliar, predomina una estructura familiar de unión libre, con niveles de escolaridad bajos, ya que la mayoría de los padres cuenta únicamente con estudios de

secundaria o primaria. Solo dos padres son profesionistas, lo que limita el acompañamiento académico en casa. En muchos hogares no existen libros ni materiales de consulta, y cuando los hay, se trata de revistas o periódicos que raramente se comparten con los hijos.

Esto revela una realidad preocupante: muchos de los estudiantes no cuentan con el respaldo necesario en casa para consolidar sus aprendizajes. Como señala Astolfi (1997), “el niño se ve repentinamente asociado al juego de los adultos y obligado a desempeñar ese papel, sin que nadie se haya preocupado de indicarle las reglas del juego”. Esta falta de estructura y apoyo en el hogar afecta su responsabilidad, autonomía y habilidades cognitivas.

Desde el enfoque del desarrollo cognitivo propuesto por Jean Piaget, se identificó que siete estudiantes se encuentran en la etapa de operaciones concretas, lo cual implica que requieren instrucciones precisas y ejemplos manipulativos para comprender los temas escolares, el resto del grupo, ocho alumnos, ha alcanzado la etapa de operaciones formales, mostrando mayor autonomía para razonar, formular hipótesis y deducir conclusiones, aunque no siempre con constancia.

En cuanto a los estilos de aprendizaje, se aplicó un test basado en el modelo VAK (Visual, Auditivo, Kinestésico), tanto a los alumnos como a sus madres y padres. Este modelo permite identificar cómo procesa mejor la información cada estudiante. Los resultados obtenidos se resumen en la siguiente gráfica:

Los test aplicados fueron basados en el modelo (PAZ, 2004), donde los resultados fueron los siguientes:

Tabla 1. *Distribución de Estilos de Aprendizaje (Modelo VAK)*

<b>Visual</b>	<b>Auditivo</b>	<b>Kinestésico</b>
<b>7</b>	<b>7</b>	<b>1</b>
<b>DDT</b>	<b>CCR</b>	<b>ELA</b>
<b>ECR</b>	<b>XVS</b>	
<b>CMD</b>	<b>SSH</b>	
<b>AST</b>	<b>IVN</b>	
<b>LDR</b>	<b>AQM</b>	
<b>MVV</b>	<b>VRR</b>	
<b>DHB</b>	<b>JAD</b>	

Fuente. Elaboración propia

Como se observa, el 47% de los alumnos presenta un estilo de aprendizaje visual, otro 47% tiene un estilo auditivo y solo un 6% es kinestésico. Estos resultados fueron fundamentales para planear actividades diferenciadas que respondieran a las necesidades individuales del grupo, como lo menciona Sánchez (2011), “el ser humano es único e irreplicable; en esta idea se fundamentan los estilos de aprendizaje, ya que dicha singularidad establece que todas las personas poseen una gran diversidad de maneras de percibir e interpretar la realidad”.

Además del diagnóstico académico y cognitivo, se identificaron conductas problemáticas dentro del aula, ocho alumnos utilizan el celular en clase, tres emplean vocabulario inapropiado de forma natural y un número considerable muestra desinterés por actividades extracurriculares. Pese a esto, también se reconocieron fortalezas importantes: el grupo tiene buena disposición para trabajar con material manipulativo, existen tres alumnos monitores que ayudan a sus compañeros y se muestra entusiasmo ante actividades dinámicas.

### *Construcción del problema de Investigación*

La construcción del problema de investigación se desarrolló a partir de un enfoque metódico y sistemático inspirado en los planteamientos de Francisco Covarrubias Villa (Covarrubias Villa 2001), quien propone una ruta lógica y estructurada para pasar de preocupaciones generales a un objeto de investigación concreto. Este proceso partió de la observación directa durante la jornada de prácticas y el análisis del diario del maestro, lo que permitió identificar incidentes recurrentes en el entorno escolar.

### *Detección de preocupaciones investigativas*

En esta primera fase se identificaron trece preocupaciones dentro del aula y del contexto escolar, como problemas de atención, indisciplina, falta de valores, bajo apoyo familiar, dificultades académicas y escasez de materiales. Estas preocupaciones se consideraron puntos críticos que afectaban directamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### *Depuración de preocupaciones investigativas*

Posteriormente, se filtraron aquellas preocupaciones que no eran propiamente investigativas o que se repetían bajo otras formas, quedando cuatro ejes temáticos centrales:

- A) Manejo de valores y emociones.
- B) Capacitación docente.
- C) Aplicación del reglamento en clase.
- D) Importancia del triángulo virtuoso escolar (padres-docentes-alumnos).

### *Traducción a interrogantes*

Cada preocupación fue traducida a preguntas problemáticas, lo cual permitió clarificar el foco de análisis, por ejemplo: “¿Qué importancia tiene el manejo de valores en un contexto social?” o “¿En qué consiste el triángulo virtuoso escolar y por qué es importante?”.

### *Conversión a enunciados temáticos*

Las preguntas anteriores se transformaron en temas de estudio, como “Relación entre aplicación de valores y manejo de emociones” o “El triángulo virtuoso de la educación en las trayectorias escolares”.

### *Jerarquización temática*

Para determinar qué tema tenía mayor potencial investigativo, se aplicaron cuatro criterios propuestos por Villa (2001):

- CIP: intensidad de la preocupación
- CPI: posibilidades investigativas
- CIS: importancia social
- CIC: importancia científica.

Los temas C (reglamento en clase) y D (triángulo virtuoso) obtuvieron el mayor puntaje.

### *Análisis de jerarquización*

A partir de la frecuencia con que los temas C y D ocuparon los primeros lugares en los criterios, se decidió continuar con el tema D: el triángulo virtuoso escolar y su influencia en las trayectorias escolares.

### *Problematización del tema*

Este paso consistió en formular múltiples preguntas alrededor del tema seleccionado, tales como:

- ¿Qué es el triángulo virtuoso escolar?
- ¿Cuál es su impacto en la trayectoria educativa del alumnado?
- ¿Qué papel juegan los padres y los docentes?

### *Traducción a ámbitos de indagación*

Cada una de estas preguntas se convirtió en un ámbito de indagación más concreto: conceptualización del triángulo virtuoso, el rol de los padres, las relaciones de cooperación, y la conceptualización de la trayectoria escolar.

### *Dimensionalización de ámbitos de indagación*

Se organizó la información según tres dimensiones: extensión espacial, historicidad y complejidad investigativa, y se asignaron valores numéricos a cada ámbito, identificando que el ámbito F (fundamentos teóricos del triángulo virtuoso) era el más relevante, seguido de A, B y D.

### *Articulación y análisis cuantitativo*

Se procedió a vincular los ámbitos más relevantes entre sí, preguntando si uno dependía del otro para su comprensión. Esto permitió

construir una red de relaciones lógicas y jerárquicas entre los conceptos, reforzando así la solidez de la línea investigativa.

### *Construcción de la intencionalidad investigativa*

El objetivo general de la investigación se formuló como: “Establecer la influencia que conlleva el triángulo virtuoso escolar en las trayectorias escolares del alumnado”.

### *Vinculación de contenidos con la intencionalidad*

Se analizaron las relaciones entre los contenidos y la intencionalidad para determinar cuáles ámbitos aportaban más a la comprensión del problema. Esta etapa fue fundamental para evaluar la coherencia interna del objeto de estudio.

### *Denominación del objeto de investigación*

Este proceso reflexivo, riguroso y fundamentado en el análisis crítico del contexto escolar, permitió construir un problema de investigación significativo que responde a una necesidad real: la falta de articulación entre familia, escuela y alumnado como factor determinante en el rendimiento académico.

Este hallazgo dio lugar a la formulación del objeto de investigación: “Trayectorias escolares bajo el empleo del triángulo virtuoso”, y a la pregunta guía:

*¿Cómo afecta el triángulo virtuoso en las trayectorias escolares?*

### *Preguntas de Investigación*

¿Cómo les afecta a los alumnos que no reciben apoyo de los padres de familia?

¿Cuál es el papel de los padres de familia en la educación?

¿Cuál es la responsabilidad del docente en la educación de los alumnos?

¿Cuáles son los programas educativos que favorecen la permanencia y aprovechamiento de los alumnos en clase?

¿Qué actividades son de impacto para la participación de los padres en la educación de sus hijos?

¿Cómo involucrar a los padres/tutores, docentes y autoridades educativas en la educación efectiva?

¿Cuál es el aprovechamiento escolar del alumno bajo supervisión de los padres de familia y docentes?

¿Qué problemas resultan del descuido escolar en los alumnos?

### *Propósito general.*

Identificar como influye el apoyo de los padres de familia en el desarrollo de las trayectorias escolares para generar un impacto fortalecedor en los alumnos.

### *Propósitos específicos.*

- Exponer que problemas resultan del poco apoyo de los padres de familia en los alumnos.
- Distinguir cuáles son las responsabilidades de cada uno de los integrantes del triángulo virtuoso escolar.

- Emplear estrategias en las que el padre (tutor), docentes y autoridades educativas se involucre en la educación del alumnado.
- Mostrar los diferentes tipos de aprovechamiento de los alumnos bajo el apoyo general de padres y docentes.
- Justificar el porqué de los problemas que se presentan bajo el descuido escolar de los alumnos.

### *Hipótesis de acción.*

A partir del fortalecimiento de la relación de padres de familia con sus hijos a través de estrategias de integración se busca impactar de forma positiva en el desarrollo académico de los alumnos.

## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### *El concepto de trayectoria escolar*

Las trayectorias escolares son entendidas como el recorrido que realiza cada estudiante durante su paso por el sistema educativo, el cual no solo se mide en términos de tiempo o grado académico, sino en la calidad de los aprendizajes, la adquisición de habilidades socioemocionales, la consolidación de valores y la integración a la vida social (Casassus, 2011). Una trayectoria escolar sólida permite a las y los estudiantes transitar de forma continua, sin interrupciones o rezagos significativos, logrando aprendizajes relevantes para su vida personal y social.

Sin embargo, en contextos con condiciones socioeconómicas adversas, las trayectorias escolares suelen verse fragmentadas por factores como la repetición de grados, la reprobación, la baja asistencia,

la escasa participación de las familias y la desvinculación con la escuela (UNESCO, 2013). Estas problemáticas son comunes en comunidades rurales y semiurbanas de México, donde las dinámicas laborales y familiares dificultan la participación activa de padres y madres en la educación de sus hijos.

### *El triángulo virtuoso: familia, escuela y estudiante*

El triángulo virtuoso es una noción que plantea que el éxito de las trayectorias escolares no depende únicamente de las acciones del docente, sino de la sinergia entre la escuela, la familia y el alumno (Astolfi, 1997; Epstein, 2010). Cuando estos tres actores trabajan de manera coordinada, se favorece la consolidación de aprendizajes significativos, el desarrollo socioemocional y la formación integral de las y los estudiantes.

Diversos estudios coinciden en que la participación familiar es uno de los factores determinantes para el éxito escolar (Epstein, 2010; Gil et al., 2013), no obstante, en muchos contextos rurales, los padres suelen limitar su rol a funciones de supervisión o al cumplimiento de requerimientos escolares mínimos, dejando la formación académica y socioemocional completamente en manos de los docentes.

En este sentido, la participación familiar va más allá de asistir a reuniones escolares o firmar tareas; implica establecer vínculos sólidos con los docentes, participar activamente en actividades escolares y generar un entorno en el hogar que favorezca el aprendizaje.

### DIAGNÓSTICO A PROFUNDIDAD

La Escuela Primaria Soledad Álvarez T.V., está ubicada en una zona semiurbana del municipio de Canatlán, Durango, atiende a estudiantes provenientes de familias de nivel socioeconómico

medio-bajo, cuyas principales actividades económicas son la agricultura, la maquila y los servicios informales. Estas condiciones repercuten directamente en la dinámica familiar y limitan la participación activa de los padres en el proceso educativo.

La institución presenta una infraestructura básica que incluye aulas, sanitarios, patio de recreo y una sala de cómputo con equipo obsoleto. Sin embargo, su principal limitante radica en la falta de materiales didácticos y recursos tecnológicos actualizados, situación que afecta la calidad de las experiencias de aprendizaje.

A partir de la aplicación de instrumentos diagnósticos como entrevistas, observaciones, encuestas a padres y cuestionarios VAK, se identificaron diversas problemáticas asociadas tanto al contexto familiar como escolar.

Tabla 2. *Diagnóstico general*

Aspecto evaluado	Resultado del diagnóstico
Participación de padres en tareas	35%
Participación en reuniones escolares	40%
Apoyo familiar para el estudio	33%
Nivel de asistencia de estudiantes	87%
Uso excesivo del celular en clase	53%
Manejo adecuado de emociones	45%

Los resultados evidencian que la participación familiar es limitada y que la mayoría de los estudiantes no recibe un acompañamiento adecuado en casa. Esta situación repercute en la motivación, en las habilidades socioemocionales y en la autonomía de los estudiantes.

Por otro lado, al analizar los estilos de aprendizaje, se identificó que la mayoría de los alumnos requieren apoyos visuales y auditivos, mientras que el contexto escolar no está suficientemente adaptado para atender estas necesidades.

Tabla 3. *Estilos de aprendizaje detectados*

<b>Estilo de aprendizaje</b>	<b>N. de alumnos</b>
Visual	7
Auditivo	7
Kinestésico	1

### *Problemática*

Considerando los hallazgos del diagnóstico, la problemática prioritaria quedó definida como:

“La falta de participación de los padres de familia afecta de manera significativa las trayectorias escolares de las y los estudiantes del sexto grado de la Escuela Primaria Soledad Álvarez T.V., reflejándose en bajo rendimiento académico, indisciplina y deficiente desarrollo socioemocional”.

Esta problemática es recurrente en entornos similares, donde la falta de participación familiar no solo tiene un impacto en el rendimiento escolar, sino que también limita la consolidación de hábitos, valores y habilidades sociales fundamentales para la formación integral de los estudiantes (Epstein, 2010; Latorre, 2003).

### *Metodología de investigación-acción*

La metodología aplicada en la intervención fue la investigación-acción, dado que permite al docente no solo comprender las problemáticas del aula, sino intervenirlas de manera directa, reflexiva y ajustada al contexto (Elliot, 1993; Latorre, 2003).

El proceso constó de cuatro etapas principales:

*Diagnóstico:* Recopilación de información mediante entrevistas, cuestionarios y observaciones sistemáticas para identificar las principales limitantes de las trayectorias escolares.

*Planeación:* Diseño de estrategias enfocadas en fomentar la participación familiar, mejorar la disciplina y fortalecer las habilidades socioemocionales.

*Intervención:* Implementación de estrategias a través de conferencias, talleres, actividades lúdicas, trabajos colaborativos y reuniones específicas con padres de familia y estudiantes.

*Evaluación y reflexión:* Análisis de los resultados obtenidos y ajuste de las acciones en función de las necesidades detectadas durante el proceso.

Esta metodología permitió comprender que las trayectorias escolares no solo dependen de los resultados académicos, sino de factores relacionales y contextuales que influyen en la vida escolar y familiar de las y los estudiantes.

### *Estrategias de intervención*

La intervención implementada se centró en desarrollar estrategias accesibles, adaptadas al contexto y orientadas a fortalecer el triángulo virtuoso entre padres, docentes y estudiantes. Se organizaron en cuatro grandes líneas de acción:

### *Estrategia 1: Diagnóstico participativo con padres de familia*

Consistió en la aplicación de encuestas diagnósticas a los padres de familia para conocer:

- Sus percepciones sobre el aprendizaje de sus hijos.
- La rutina de estudio en casa.
- Su nivel de participación y vinculación con la escuela.

Los resultados permitieron detectar que la mayoría de las familias no contaban con rutinas de acompañamiento escolar ni estrategias específicas para apoyar el aprendizaje de sus hijos. A partir de esta información, se diseñaron estrategias ajustadas a las características de las familias.

### *Estrategia 2: Conferencia “Educación tripartita”*

Se llevó a cabo una conferencia dirigida a los padres de familia, titulada *La educación tripartita: la importancia de trabajar en equipo entre alumnos, padres y docentes*, la cual abordó:

- La importancia de establecer rutinas familiares.
- El papel activo de las familias en las trayectorias escolares.
- Estrategias simples para apoyar a sus hijos desde casa.

Durante la conferencia, los padres reflexionaron sobre la relevancia de su rol en la formación integral de sus hijos y compartieron sus propias experiencias y retos, creando un espacio de sensibilización y apertura.

### *Estrategia 3: Actividad “Aprendiendo en familia”*

Se implementó una actividad lúdica y reflexiva que consistió en que cada familia realizara en casa una serie de juegos y dinámicas orientadas a reforzar la convivencia, la colaboración y la participación conjunta en las tareas escolares. Entre las actividades realizadas destacaron:

- Juegos de números y memoria.
- Elaboración de un mural familiar.
- Actividades físicas compartidas.

Estas acciones permitieron generar espacios de comunicación efectiva y fortalecer los vínculos afectivos entre padres e hijos.

### *Estrategia 4: Integración de padres a la vida escolar*

Se promovió la participación activa de los padres en actividades escolares cotidianas, como:

- Supervisión de tareas y trabajos escolares.
- Colaboración en proyectos académicos.
- Organización de eventos escolares.
- Acompañamiento de sus hijos en actividades especiales.

Con esta estrategia se buscó superar la visión tradicional de los padres como solo observadores, convirtiéndolos en aliados activos del proceso educativo.

### *Resultados*

Al concluir la intervención, se realizaron nuevamente encuestas, entrevistas y observaciones para valorar los resultados. Los principales hallazgos fueron:

1. La participación de padres en tareas escolares pasó de un 35% a un 75%.
2. La participación en reuniones escolares aumentó de un 40% a un 80%.
3. La disciplina mejoró significativamente; los reportes de uso excesivo de celular se redujeron en un 50%.
4. Se observó una mejor disposición de los estudiantes hacia las tareas y una mayor autonomía en su realización.
5. Las dinámicas familiares mejoraron, fortaleciendo la convivencia y la comunicación.

Estas evidencias muestran que las estrategias fueron pertinentes y lograron generar un impacto positivo tanto en la vida escolar como familiar de los estudiantes.

### *Discusión*

Los resultados obtenidos coinciden con lo planteado por Epstein (2010) y Gil et al. (2013) sobre la importancia de la colaboración efectiva entre familias y escuela. Se evidenció que no es necesario implementar acciones costosas o complejas para fortalecer la participación de las familias, sino que basta con generar espacios de diálogo, reflexión y acciones sencillas que permitan a las familias involucrarse.

Si bien las condiciones socioeconómicas de las familias representan una limitante objetiva, el proyecto demostró que, mediante estrategias bien orientadas y adaptadas al contexto, es posible superar las barreras iniciales y fortalecer la dinámica escolar.

En el caso de esta intervención, la investigación-acción permitió no solo identificar las debilidades del contexto escolar y familiar, sino también diseñar y ajustar estrategias para fortalecer la relación entre la familia y la escuela, mejorando así las condiciones de aprendizaje de las y los alumnos.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El informe final reconoce que cada docente enfrenta realidades distintas en función de su grupo y contexto, por lo cual las estrategias de intervención deben adaptarse a las necesidades específicas de cada comunidad escolar. A pesar de las dificultades encontradas, como las limitaciones impuestas por la pandemia, las estrategias aplicadas resultaron aceptables y dejaron aprendizajes significativos tanto para los alumnos como para los padres y docentes.

La tercera estrategia, enfocada en involucrar a los padres en las actividades escolares de sus hijos, presentó desafíos importantes debido al escaso contacto presencial. Sin embargo, se plantea que en condiciones normales —sin restricciones sanitarias— esta puede fortalecerse mediante un seguimiento diario, llevando una libreta de registro del hogar a la escuela. Esta práctica podría implementarse desde el inicio del ciclo escolar y permitiría a los docentes incluir citatorios, observaciones de comportamiento y logros diarios del alumnado.

La segunda estrategia, centrada en la conferencia sobre el triángulo virtuoso escolar, tuvo resultados positivos, aunque se señala la necesidad de asegurar la asistencia de ambos padres en horarios más accesibles. Esta participación permitiría establecer planes de trabajo conjuntos y reforzar la presencia familiar en la educación de los hijos, equilibrando responsabilidades entre madre y padre.

Las competencias profesionales se desarrollaron de manera satisfactoria, evidenciándose en las planeaciones didácticas diseñadas con base en las necesidades detectadas en el grupo. Además, se promovieron ambientes colaborativos donde alumnos y padres participaron activamente, fortaleciendo así las competencias formativas de los estudiantes.

Durante todo el proceso se respetaron los aprendizajes esperados de los planes y programas de estudio, así como los propósitos

específicos de cada estrategia implementada. La estrategia “Aprendiendo en familia”, adaptada al contexto de contingencia sanitaria, utilizó recursos tecnológicos (TIC), lo que permitió mantener el vínculo educativo a pesar de la distancia física.

La evaluación de las estrategias se realizó de forma cualitativa, considerando la diversidad de contextos y actuando con ética frente a las situaciones particulares de cada familia. El proceso se sustentó metodológicamente en la investigación-acción, recurriendo a herramientas propias de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente.

Finalmente, se propone integrar a los alumnos en la reflexión sobre su papel dentro de la educación tripartita, mediante charlas que los hagan conscientes de sus derechos y responsabilidades. Esto reforzaría su sentido de pertenencia y empoderamiento en la construcción de una educación de calidad.

## REFERENCIAS

- Astolfi, J. P. (1997). *El alumno y el conocimiento científico*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (1993). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Epstein, J. (2010). *School, family, and community partnerships*. New York: Routledge.
- Gil, C., Guzmán, J., & Moreno, A. (2013). *Puentes de comunicación entre escuela y familia*. *Revista de Educación*, Edición impresa: 1579-1726. Edición Web: 1988-2041 ([www.retos.org](http://www.retos.org))
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción*. Graó.
- Mar Molla, J. (2001). *Educación y desarrollo comunitario*. Madrid: Ediciones Académicas.
- Paz, M. (2004). *Modelos de estilos de aprendizaje*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Piaget, J. (1932). *El juicio moral en el niño*. Morata.
- Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Sánchez, M. (2011). *Los estilos de aprendizaje*. Málaga: Ediciones Aljibe
- UNESCO. (2013). *Trayectorias escolares: Un concepto en discusión*. París: UNESCO.
- Villa, F. C. (2001). *Metodología de la investigación educativa*. México: UPN.



# ESTRATEGIAS FUNCIONALES PARA EL MANEJO DEL DINERO EN LOS ALUMNOS DEL TALLER PANADERÍA INFORME DE PRÁCTICAS PROFESIONALES

*RENÉ NÁJERA SIFUENTES*  
2020d.renenajerasifuentes@aguileradgo.com

*PERLA EDITH SALAS HERNÁNDEZ*  
edith.hernandez@aguileradgo.com

## RESUMEN

Este documento presenta los principales resultados de la práctica profesional realizada como parte del proceso para obtener el título de Licenciada en Inclusión Educativa, plan 2018, generación 2020–2024, de la Escuela Normal Rural J. Guadalupe. Aguilera.

La práctica se desarrolló en el Centro de Atención Múltiple (CAM), específicamente en el taller de panadería, donde se trabajó con alumnos que presentan diversas condiciones de discapacidad. El propósito principal fue fortalecer sus habilidades matemáticas para el manejo del dinero en actividades comerciales de compra y venta, promoviendo su autonomía y preparación para la vida adulta.

El trabajo permitió poner en práctica habilidades docentes, clave como la solución de problemas mediante el pensamiento crítico y reflexivo, el uso responsable de las tecnologías de la información, el diseño de estrategias didácticas basadas en los enfoques pedagógicos actuales y la atención a la diversidad de procesos de aprendizaje. Además, se participó en procesos de evaluación institucional y se propusieron mejoras para elevar la calidad educativa del centro.

Entre los principales resultados se destaca una mejora significativa en la comprensión y aplicación de operaciones básicas con dinero por parte de los alumnos, así como un mayor interés y participación en las actividades del taller. Se concluye que la implementación de estrategias inclusivas y contextualizadas que favorecieron el desarrollo

integral de los estudiantes y la labor docente, reafirmando el compromiso con una educación equitativa y de calidad.

*Palabras Clave:* capacitación laboral, habilidades para la vida, discapacidad intelectual, autonomía.

## INTRODUCCIÓN

El informe de práctica profesional se realizó en el ciclo escolar 2023-2024 y tiene como finalidad la obtención del título de Licenciado en Inclusión Educativa, abordando el tema “Estrategias funcionales para el manejo del dinero en los alumnos del taller de panadería”. La investigación se desarrolla en un Centro de Atención Múltiple (CAM).

La comunidad en la que se ubica el CAM es de carácter semiurbano, donde la inclusión educativa juega un papel fundamental en la preparación de los alumnos para su inserción social y laboral. La escuela, como espacio formativo, ofrece talleres productivos, entre ellos el de panadería, que brindan a los estudiantes oportunidades de aprendizaje práctico y aplicación de conocimientos funcionales. En el aula, se observa la necesidad de reforzar la enseñanza del manejo del dinero, ya que los alumnos enfrentan dificultades para calcular costos, dar cambio y administrar sus ingresos en las actividades comerciales que realizan dentro del taller.

La problemática identificada está basada en los elementos de Fortín (1994). En primer lugar, al analizar las características del contexto, se observa que el grupo se encuentra inscrito en un Centro de Atención Múltiple (CAM), el cual brinda atención educativa a estudiantes con discapacidad. La comunidad donde se ubica la escuela presenta un nivel socioeconómico medio-bajo. Muchas familias se dedican al comercio informal o a trabajos eventuales, y su nivel educativo varía entre primaria y secundaria. La participación de los padres en las actividades escolares es intermitente, aunque se ha promovido una mayor vinculación a través del taller de panadería.

En cuanto a las características del grupo escolar, se trata de cinco alumnos de entre 15 y 17 años de edad, con diversas Necesidades Educativas Especiales (NEE). Dos de ellos presentan discapacidad intelectual leve, uno tiene Trastorno del Espectro Autista (TEA), otra muestra rasgos compatibles con TDAH, y uno más está en proceso de evaluación. Académicamente, los alumnos presentan un dominio limitado de operaciones matemáticas básicas, dificultades en la resolución de problemas, y escaso reconocimiento del valor del dinero. En el ámbito socioemocional, algunos expresan frustración con facilidad, otros muestran apatía ante actividades que implican esfuerzo sostenido, y en general requieren apoyo para autorregular sus emociones.

Las problemáticas detectadas se centran principalmente en el manejo deficiente del dinero, tanto en su uso práctico como en la comprensión de su valor, lo cual limita su autonomía en contextos cotidianos. Además, se identifican dificultades en la lectura, la escritura y el razonamiento lógico-matemático, lo cual repercute en su participación plena dentro del taller de panadería. A nivel emocional, los alumnos presentan comportamientos impulsivos, resistencia ante nuevas tareas, baja tolerancia a la frustración y escasa autoestima académica.

Derivado de lo anterior, se identifican diversas necesidades educativas específicas. Es prioritario fortalecer el aprendizaje del manejo del dinero desde un enfoque funcional, adaptado a su nivel de comprensión y a situaciones reales que les permitan adquirir herramientas para la vida diaria. Asimismo, se requiere el diseño de estrategias que promuevan la autorregulación emocional, el trabajo colaborativo y el desarrollo de habilidades para la vida y el trabajo.

En relación con los recursos disponibles y las barreras para el aprendizaje, se cuenta con el taller de panadería como un espacio ideal para promover aprendizajes significativos. También se ha logrado establecer cierta colaboración con las familias y el equipo de apoyo del CAM (psicólogo, trabajador social, y terapeuta de lenguaje).

No obstante, existen barreras importantes como la falta de recursos materiales, la limitada experiencia de los alumnos con el uso del dinero en contextos reales, y algunas actitudes negativas frente al aprendizaje, tanto por parte de los estudiantes como de sus familias.

Frente a esta realidad, se proponen líneas de acción pedagógica orientadas a generar experiencias prácticas que permitan a los alumnos enfrentar situaciones reales relacionadas con el uso del dinero. Entre estas acciones se contempla la creación de una tiendita escolar dentro del aula-taller, en la cual los estudiantes puedan participar en la preparación, venta y compra de productos elaborados por ellos mismos, utilizando dinero didáctico. Asimismo, se plantea el uso de material concreto, actividades lúdicas y colaborativas, así como el acompañamiento emocional individualizado, que les permita sentirse seguros, valorados y capaces.

A continuación, se presenta la pregunta general de investigación, la cual permitirá mantener el enfoque de investigación del presente documento sobre la situación problemática detectada para poder darle una posible solución.

#### *Pregunta general de investigación*

¿Cómo desarrollar estrategias funcionales para el manejo del dinero en los alumnos del taller de panadería?

Enseguida se enuncian cada una de las preguntas específicas de investigación, las cuales ayudarán a responder la pregunta general, permitiendo identificar los elementos y recursos a tomar en cuenta para la solución del problema y reflexionar sobre la intervención realizada.

#### *Preguntas específicas*

1. ¿Qué elementos deben considerarse al desarrollar estrategias funcionales para el manejo del dinero en los alumnos del taller de panadería?

2. ¿Cuáles materiales son pertinentes para desarrollar estrategias funcionales para el manejo del dinero en los alumnos del taller de panadería?
3. ¿Cómo saber si las estrategias desarrolladas fueron funcionales para el manejo del dinero en los alumnos del taller de panadería?

### *Propósito general*

Lograr que los alumnos del taller de panadería aprendan a manejar el dinero, en las diferentes actividades comerciales que realizan en el Centro de Atención Múltiple, por medio de estrategias didácticas lúdicas y el uso de material concreto, para que fortalezcan sus habilidades como personas productivas.

### *Propósitos específicos*

1. Elaborar un diagnóstico grupal que permita analizar y medir las habilidades matemáticas para el manejo del dinero, mediante diferentes técnicas e instrumentos de evaluación.
2. Diseñar una propuesta de actividades didácticas lúdicas que permitan fortalecer las habilidades matemáticas para el manejo del dinero a partir del uso de material concreto.
3. Aplicar las estrategias diseñadas y valorar su impacto en el fortalecimiento de los aprendizajes de los alumnos a partir de un seguimiento al diagnóstico realizado.

### *Hipótesis de acción*

Si se implementan actividades prácticas y funcionales centradas en el manejo del dinero dentro del taller de panadería, como la

creación de una tiendita escolar, y se incorporan estrategias de autorregulación emocional y trabajo colaborativo, entonces los alumnos con Necesidades Educativas Especiales desarrollarán mayores habilidades para la vida diaria, fortalecerán su autonomía y mejorarán su participación activa y significativa en contextos escolares y sociales.

## DESARROLLO

El Informe de Prácticas Profesionales se encuentra sustentado bajo la metodología de investigación-acción, una modalidad que se justifica plenamente por el carácter reflexivo, participativo y transformador que permite la mejora directa de la práctica docente en contextos reales. Esta metodología fue seleccionada debido a su pertinencia para abordar situaciones problemáticas concretas en el aula, especialmente en entornos donde convergen estudiantes con necesidades educativas especiales, como es el caso del Centro de Atención Múltiple (CAM).

La investigación-acción, tal como lo proponen Kemmis y McTaggart (1988), se define como un proceso autorreflexivo colectivo que busca mejorar la racionalidad y la justicia de las prácticas educativas, así como la comprensión sobre las mismas. Se trata de una metodología crítica y emancipadora que sitúa a los docentes como investigadores de su propia práctica, permitiéndoles no solo transformar el contexto educativo, sino también transformarse a sí mismos en el proceso.

Desde un enfoque interpretativo, Elliott (1993) concibe la investigación-acción como el estudio sistemático de una situación social con el fin de mejorar la calidad de las acciones dentro de ella. Este enfoque se centra en la comprensión de las prácticas pedagógicas a través de la experiencia y la reflexión sistemática, lo que resulta altamente significativo en entornos donde el trabajo con la diversidad requiere de estrategias contextualizadas, inclusivas y éticamente comprometidas.

En el marco del presente trabajo, se identificó una problemática relacionada con el rezago en el manejo del dinero por parte de los estudiantes del CAM. A través del diseño e implementación de estrategias didácticas con materiales concretos y adaptaciones curriculares en Braille y Lengua de Señas Mexicana (LSM), se propuso favorecer el desarrollo del pensamiento lógico-matemático, así como competencias funcionales que promuevan la autonomía e inclusión social de los alumnos.

Se diseñaron dos estrategias centrales: “Mi tiendita interactiva” y “BANCAM”, las cuales implicaron la simulación de contextos reales de compra-venta y manejo de cajero automático, respectivamente. Estas estrategias no solo facilitaron el aprendizaje de contenidos matemáticos, sino que también promovieron habilidades de interacción social, toma de decisiones y resolución de problemas cotidianos.

Icaza (2019), quien destaca que el uso de material concreto favorece el aprendizaje activo y significativo, permitiendo a los estudiantes construir el conocimiento a partir de la manipulación y la experiencia directa. Asimismo, Villalta (2011) señala que el material didáctico debe responder a las necesidades del contexto y contribuir al dinamismo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde una perspectiva psicopedagógica, se retoman aportaciones de Díaz Barriga y Hernández Rojas (1998), quienes enfatizan la importancia de las estrategias didácticas para mediar el aprendizaje, orientar la atención del estudiante y facilitar la asimilación de contenidos complejos. Estas estrategias, al estar sustentadas en principios constructivistas y adaptadas a la diversidad del aula, se convierten en herramientas poderosas donde se pretende que desarrollarán mayores habilidades para la vida diaria, fortalecerán su autonomía y mejorarán su participación activa y significativa en contextos escolares y sociales.

En cuanto a la atención a la diversidad, se reconocen las implicaciones específicas de cada discapacidad en los procesos de aprendizaje. Según Olmos et al. (2015), las personas con discapacidad

intelectual presentan limitaciones en habilidades adaptativas y cognitivas, lo cual exige prácticas docentes diferenciadas, estructuradas y funcionales. Sousa (2021) advierte que la falta de conocimientos matemáticos aplicados puede hacer a las personas con discapacidad más vulnerables a situaciones de injusticia y abuso, por lo que su enseñanza debe ser prioritaria dentro de los programas educativos.

Respecto a la discapacidad auditiva, Fiapas (1990) y García (2015) coinciden en que la pérdida de audición afecta de manera significativa el desarrollo del lenguaje oral y, por ende, la adquisición de aprendizajes escolares. Esto demanda el uso de apoyos visuales, recursos gráficos y comunicación alternativa como la LSM para lograr una verdadera inclusión. En el caso del déficit visual, Escudero (2011) distingue entre ceguera total y visión funcional, y subraya la necesidad de adaptar materiales y estrategias para que los estudiantes puedan desenvolverse con autonomía.

En el caso de estudiantes con Trastornos del Espectro Autista (TEA), A. Hervás Zúñiga (2017) indica que las dificultades en la comunicación social y la presencia de patrones repetitivos exigen una enseñanza estructurada, con rutinas claras y materiales visuales, que respondan a sus particularidades cognitivas y conductuales.

El análisis de los hallazgos obtenidos durante la implementación de las estrategias permitió observar una mejora en el desempeño de los estudiantes en tareas relacionadas con el manejo del dinero, como identificar billetes y monedas, realizar sumas y restas básicas, y tomar decisiones sencillas en contextos simulados. Asimismo, se evidenció un incremento en la motivación y participación de los alumnos, especialmente cuando se emplearon materiales adaptados y se les permitió actuar dentro de roles significativos.

La reflexión docente surgida del proceso apunta a la necesidad de sistematizar el uso de estrategias contextualizadas, significativas y accesibles, que no solo apunten a la adquisición de contenidos escolares, sino al desarrollo de habilidades para la vida. La investigación-acción, en este sentido, no solo transformó la práctica educativa, sino que

fortaleció la mirada crítica del docente hacia su quehacer profesional, revalorando el papel de la educación especial como un espacio de justicia social y construcción de ciudadanía.

La aplicación de la metodología de investigación-acción en este informe de prácticas profesionales permitió articular teoría y práctica de manera coherente y efectiva, generando conocimiento situado que contribuye a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas especiales. El compromiso ético, reflexivo y transformador del docente-investigador se traduce así en una propuesta educativa que responde con pertinencia y sensibilidad a los desafíos del aula diversa.

## CONCLUSIONES

A lo largo de mi experiencia en el Centro de Atención Múltiple, comprendí que atender a grupos heterogéneos representa un gran desafío para los docentes. Cada estudiante presenta características únicas, distintos niveles de aprendizaje y diversas necesidades educativas especiales. Desde la planificación y creación de materiales hasta la evaluación, los retos que enfrenta el docente son variados, ya que cada alumno es diferente y, en ocasiones, requiere ajustes específicos tanto en los recursos como en las formas de evaluación.

Implementar procedimientos y estrategias de trabajo inclusivas es fundamental para prevenir la segregación de grupos vulnerables y garantizar que tengan mayores oportunidades de crecimiento personal y profesional. La inclusión en las escuelas primarias fomenta sociedades con amplias oportunidades para todos y un alto nivel de bienestar. Mi experiencia trabajando con los alumnos del taller de panadería me permitió desarrollar diversas habilidades docentes, como la resolución de problemas y la toma de decisiones mediante el pensamiento crítico y reflexivo.

Además, aprendí a utilizar las tecnologías de la información y la comunicación, aplicar habilidades lingüísticas y comunicativas en diferentes contextos, identificar las necesidades formativas de los estudiantes según sus procesos de aprendizaje basados en nuevos enfoques pedagógicos, emplear metodologías actualizadas que promuevan el aprendizaje en los distintos campos que abarca el currículo y considerar los contextos y su desarrollo. También me enfoqué en crear propuestas para mejorar los resultados educativos, participar en procesos de evaluación institucional y utilizar los resultados de la planeación escolar para elevar la calidad educativa que ofrece la institución. Todas estas habilidades son esenciales para que los educadores desempeñen su labor de manera más efectiva.

Asimismo, brinda a los estudiantes la oportunidad de manipular, investigar, descubrir y observar, mientras se fomenta la práctica de normas de convivencia y el desarrollo de valores como la cooperación, la solidaridad, el respeto, la tolerancia y la protección del medio ambiente, entre otros. Estas estrategias ofrecen un marco de trabajo organizado para adquirir, comprender, organizar y aplicar el conocimiento de manera efectiva. Las monedas mágicas son un recurso que puede utilizarse desde preescolar hasta secundaria, ya que son muy adecuadas para apoyar el aprendizaje. Fomentan el pensamiento, estimulan la imaginación y la creatividad, y permiten ejercitar la manipulación y la construcción. Además, facilitan la elaboración y resolución de diversos problemas matemáticos a través del conteo y enriquecen el vocabulario.

La tiendita interactiva es una actividad fundamental para implementar en preescolar y primaria, ya que promueve la colaboración entre el maestro y el alumno. Esta actividad lúdica no solo favorece el avance intelectual del estudiante, sino que también le permite explorar sus habilidades creativas, motrices y perceptivas, como la aplicación de las destrezas matemáticas relacionadas con el conteo. Por otro lado, Bancam es otra actividad esencial que se debe utilizar desde preescolar hasta secundaria, con el objetivo de que los alumnos

desarrollen habilidades de conteo y agrupamiento uno a uno, aprendan a agrupar y desagrupar, y comprendan las distintas denominaciones y el funcionamiento de nuestro sistema monetario.

Es importante destacar que cada una de las estrategias implementadas tiene como propósito fundamental promover un nivel de comprensión más profundo, al involucrar al alumno de manera activa, significativa y contextualizada con el contenido. Esto implica que el aprendizaje deja de ser un proceso pasivo para convertirse en una experiencia dinámica, donde los alumnos construyen el conocimiento a partir de la interacción directa con los materiales, las actividades y su entorno.

Cuando se logra una comprensión de los temas más allá de la simple memorización o repetición mecánica, se sientan las bases para aprendizajes duraderos, transferibles y funcionales. Esta solidez en los conocimientos no solo favorece la confianza del estudiante, sino sus propias capacidades. En este sentido, se propicia un aprendizaje que no se agota en el aula, sino que trasciende hacia la vida cotidiana, permitiendo al alumno desenvolverse con mayor autonomía y sentido crítico en diversos contextos.

## REFERENCIAS

- A. Hervás Zúñiga, N. B. (2017). <https://www.adolescenciasema.org/>. Obtenido de <https://www.adolescenciasema.org/ficheros/PEDIATRIA%20INTEGRAL/Trastorno%20del%20Espectro%20Autista.pdf>: <https://www.adolescenciasema.org/ficheros/PEDIATRIA%20INTEGRAL/Trastorno%20del%20Espectro%20Autista.pdf>
- Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (4.ª ed.). McGraw-Hill.
- Delgado, P. (21 de Octubre de 2019). *Instituto para el Futuro de la Educación*. Obtenido de <https://observatorio.tec.mx/edu-news/la-importancia-de-la-participacion-de-los-padres-en-la-educacion/>
- Educación, M. D. (2013). *Guía de Trabajo Adaptaciones Curriculares para la Educación Especial e Inclusiva*. Quito, Ecuador.
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: MORATA.
- Escudero1, J. C. (2011). Discapacidad visual y ceguera en el adulto. *Adult visual impairment and blindness: Review article*, 171.
- Fiapas. (1990). *Confederación Española de Familias de Personas Sordas*. Obtenido de <https://www.fiapas.es/>
- Fortín, M. (1994). *Formulación de un programa de investigación. En el proceso de la investigación*. Editorial: McGraw-Hill Interamericana. México.
- García, J. C. (2015). La discapacidad auditiva. Principales modelos y ayudas técnicas para la intervención. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 25.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona, España: Editorial Laertes.
- López-Basterretxea, A. M.-Z.-Z. (2014). Una herramienta de telemonitoreo basada en juegos serios que abordan las habilidades de administración del dinero para personas con discapacidad intelectual. *Revista Internacional de Investigación Ambiental y Salud Pública*, 11 (3), 2361–2380.
- México, G. d. (s.f.). *gob.mx*. Obtenido de [https://www.aefcm.gob.mx/que\\_hacemos/especial.html](https://www.aefcm.gob.mx/que_hacemos/especial.html)

Olmos, H. G.-S.-D. (2015). *Diseño para la enseñanza y el aprendizaje en un mundo en red*. <https://doi.org/10.1007/978-3-319->.

Quiroz, R. G., & Ramos, C. V. (2023). Importancia del material concreto en el aprendizaje. *Revista Franz Tamayo*.

Santillán, M. A., Ríos, T. R., & Jiménez, O. C. (2021). Uso del material didáctico para la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje en medicina. *Revista científica mundo de la investigación y el conocimiento*, 173.

Sousa, C. &. (2021). *Investigación en juegos serios para personas con discapacidad intelectual: un estudio de metanálisis*. Serpa, Portugal: Jornada: XIII Congreso Internacional sobre Discapacidad, Realidad Virtual y Tecnologías Asociadas.

Tabla 1. *Glosario de Palabras Clave*

Abreviatura	Significado
CAM	Centro de Atención Múltiple.
CBTA	Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario.
CTE	Consejo Técnico Escolar.
DI	Discapacidad Intelectual.
DSA	Dificultades Severas de Aprendizaje.
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
LSM	Lengua de Señas Mexicana
NEE	Necesidades Educativas Especiales.
TEA	Trastorno del espectro autista.
USAER	Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular.



ESTRATEGIAS PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE EN  
ALUMNOS CON TRASTORNO POR DÉFICIT  
DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD  
INFORME DE PRÁCTICAS PROFESIONALES

*OSIEL PÉREZ PEÑA*  
*osielp322@gmail.com*

*MAYRA IZÉBEL BARRAZA GARIBAY*  
*izebel.garibay@aguileradgo.com*

RESUMEN

El presente informe tiene como finalidad documentar e implementar estrategias pedagógicas dirigidas a mejorar el aprendizaje de alumnos con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), en el contexto de una escuela primaria estatal de Durango, Dgo. Se aplicó un enfoque de investigación-acción durante la práctica profesional en la Unidad de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), donde se atendieron alumnos diagnosticados con TDAH mediante intervenciones individuales, subgrupales y grupales.

El principal propósito de este trabajo es el diseño e implementación de estrategias que favorezcan el aprendizaje en alumnos con TDAH, mediante el proceso de investigación-acción, con la finalidad de mejorar en la práctica educativa y, en consecuencia, beneficiar directamente a los alumnos.

Se diseñaron e implementaron estrategias enfocadas en la autorregulación, integración y aprendizaje multisensorial, donde los resultados muestran mejoras en la autorregulación emocional, aprendizajes significativos y una mayor participación de los alumnos, aunque persisten retos debido a factores como la falta de seguimiento médico y el escaso apoyo familiar.

Se concluye que la atención a estudiantes con TDAH debe ser integral, interdisciplinaria y contextualizada, promoviendo la

capacitación docente y la colaboración con las familias. Este trabajo aporta a la formación docente desde una perspectiva de inclusión y sensibilización educativa.

*Palabras Clave:* TDAH, USAER, aprendizaje significativo, autorregulación, inclusión educativa.

## INTRODUCCIÓN

El informe de prácticas profesionales fue desarrollado durante las jornadas intensivas en séptimo y octavo semestres de la Licenciatura en Inclusión Educativa. Es de tipo parcial, debido a que se aborda en un sólo ciclo de intervención y puede ser complementado por otros autores. En este se aborda el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), desde una amplia perspectiva, particularmente en el ámbito educativo.

En la actualidad, sabemos que el TDAH es una condición cada más frecuente en el alumnado, por diversas circunstancias que están fuera del alcance de los encargados de la educación, y esto trae como consecuencia un rezago importante en la mayoría de los casos; en esta situación el aprendizaje de los alumnos es la principal prioridad, y el propósito que surge es implementar las estrategias adecuadas para favorecer el aprendizaje en alumnos con dicha condición.

La escuela donde se desarrolla la práctica educativa es la Primaria No. 23 “Gabriela Mistral” T.M., la cual se encuentra ubicada en la ciudad de Durango, Dgo., misma que es completa en cuanto a los servicios y apoyos con los que cuenta, así como también la matrícula estudiantil es numerosa y diversa.

El proceso enseñanza-aprendizaje en esta etapa, exige un nivel de lectoescritura avanzado para poder comprender y adquirir nuevos conocimientos. Respecto a este nivel, los alumnos con la condición de TDAH se encuentran muy por debajo de la media del grupo. En el mejor de los casos, se ubican en la tercera etapa del desarrollo de la

lectoescritura (silábica y alfabética), incluso algunos de ellos aún no logran pasar del nivel presilábico.

Lo anterior representa una problemática relevante dentro de la escuela primaria “Gabriela Mistral”, particularmente en los grupos de segundo a sexto grado, donde los alumnos con esta condición presentan un rezago escolar muy notorio en cuanto a los aprendizajes esperados de acuerdo a su grado. No obstante, la dificultad más evidente se presenta en el tercer grado de primaria, donde se encuentran los alumnos con mayor rezago, y que por supuesto sabemos es un nivel muy importante, puesto que marca el inicio de una etapa en la que, una vez consolidado el proceso de adquisición de la lectoescritura, se amplían los contenidos para que el alumno desarrolle una comprensión más profunda de su entorno y del contexto en el que se desenvuelve.

Por ello, se investigan todos aquellos factores que se relacionan con esta situación, y como resultado se implementan estrategias pertinentes para favorecer el aprendizaje en alumnos con condición de TDAH.

Al observar la problemática, y con el propósito de formular un problema de investigación, se toma en cuenta la propuesta del autor Fortín (1999), quien señala que este proceso se desarrolla a partir de seis elementos que van de lo concreto a lo abstracto. Dichos elementos deben ser trabajados por el investigador con la finalidad de mejorar la práctica educativa.

Derivado de lo anterior surge la pregunta de investigación ¿qué estrategias se deben de implementar para favorecer el aprendizaje en alumnos con la condición de TDAH?, la cual será el eje principal de la investigación.

A partir de esta interrogante, se plantea el diseño e implementación de estrategias que puedan favorecer dicho aprendizaje, mediante el enfoque de la investigación-acción, con la finalidad de incidir positivamente en la práctica educativa, siendo los alumnos los principales beneficiados. Para ello, se plantearon los siguientes propósitos.

### *Propósito general*

Implementar estrategias para favorecer el aprendizaje en alumnos que presentan una condición de TDAH.

### *Propósitos específicos*

- Diseñar e implementar estrategias diversificadas para favorecer el aprendizaje en alumnos con TDAH.
- Contribuir en la disminución de BAP, que limiten el desempeño del alumno dentro y fuera del aula, mediante actividades de integración.
- Aplicar estrategias que promuevan la autorregulación en alumnos con TDAH, mediante actividades que canalicen adecuadamente la hiperactividad.

Para abordar la problemática en la que se está trabajando, es de suma importancia construir un plan de acción que permita desarrollar las estrategias adecuadas, y que realmente tengan un impacto positivo en los resultados.

Es por ello, que se ha analizado el libro de “La investigación-acción” de Antonio Latorre (2005), quien la define como una amplia gama de estrategias orientadas a mejorar el sistema educativo y social. En este sentido, entendamos la investigación-acción como un proceso fundamental dentro del ámbito educativo, considerando que permite conocer las experiencias, perspectivas y prácticas exitosas de otros profesionales en el ámbito, lo cual favorecerá la implementación de acciones y estrategias desde una perspectiva más amplia e innovadora.

Para este trabajo, se emplea específicamente el modelo propuesto por Kemmis (1988), quien junto a otros autores denomina el proceso de investigación-acción como espirales en acción, representado por las fases de planificar, actuar, observar y reflexionar, ciclo que puede repetirse cuantas veces sea necesario.

## DESARROLLO

Una situación muy particular que se ha venido presentando, y que en la actualidad cada vez es más frecuente, es la condición del Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en alumnos de educación primaria, y que viene a traer repercusiones considerables dentro de su contexto educativo, principalmente en la adquisición y construcción de nuevos conocimientos, por lo tanto, influye dentro del resto de los aprendizajes que se desarrollan en clase, es decir, si el alumno no puede seguir el ritmo de sus compañeros, se va quedando rezagado en todas las asignaturas.

Tomando en cuenta dicha problemática, entran en juego diversos factores que preocupan a la comunidad escolar, particularmente a los docentes y directivos. Se presentan múltiples situaciones en las que las familias de los alumnos son disfuncionales, razón por la que descuidan y pierden el interés de los estudiantes. Como resultado, no existe una red de apoyo sólida para la realización de tareas, actividades extra clase o proyectos que requieren la participación de padres o tutores. En consecuencia, estos alumnos suelen presentar un rezago mayor en comparación con aquéllos que sí cuentan con el respaldo familiar.

La principal preocupación respecto a los alumnos con diferentes condiciones que limitan su aprendizaje, radica en el compromiso que tiene la escuela para brindar una educación de calidad, donde se trabaja mediante una filosofía basada en el aprovechamiento, optimización de tiempo con trabajo por competencias aplicadas, y el desarrollo de habilidades, haciendo uso del trabajo colaborativo entre padres de familia-docentes-escuela. Dichos resultados posicionan a la escuela como una institución reconocida por los logros académicos de sus alumnos, lo cual ha contribuido a mantener una alta demanda de ingreso. Además, se distingue por ser una institución inclusiva y exigente en cuanto a los logros esperados de sus estudiantes.

En la escuela primaria “Gabriela Mistral”, el equipo de USAER trabaja particularmente con 14 alumnos que se encuentran dentro del registro, donde la mayoría de ellos presentan una condición de TDAH, y el porcentaje más amplio está dentro de los grupos de estudiantes del tercer grado, resaltando que son niños específicamente, y no niñas, lo cual viene a preocupar no solamente al equipo USAER, sino a los docentes de grupo en un primer momento, a los padres de familia e incluso a los directivos.

Cuando un alumno presenta TDAH, en el aspecto escolar se pueden presentar diversas situaciones que interfieren con los avances del mismo, por ejemplo: se ha detectado a temprana edad, derivado de un interés responsable por parte de los padres de familia, y se tiene un seguimiento tanto clínico como escolar, y en estos casos el rezago no es tan alarmante.

Por otra parte, cuando no se tiene un diagnóstico definido, los dos primeros años en la educación primaria revelarán características importantes sobre su condición, misma que no le permite avanzar al ritmo de sus demás compañeros. Es por ello que el docente de grupo será el encargado de canalizar al alumno con el equipo interdisciplinario del servicio USAER para su evaluación y, de igual forma, trabajar en conjunto con los padres o tutores para exigir que el alumno sea evaluado clínicamente.

Es importante resaltar que las edades de los alumnos oscilan entre los 8-9 años, y aunque tengan el mismo diagnóstico, cada uno de ellos tiene características muy particulares que los diferencian, por lo tanto, se considerarán de acuerdo a su nivel académico, enfocándose más en el tema escolar (aspecto académico, emocional, conductual, social, etc.).

Considerando que el TDAH es un trastorno del neuro-desarrollo, requiere ser atendido clínicamente para obtener respuesta favorable dentro del ámbito educativo, principalmente en la autorregulación conductual, emocional, concentración y retención de información. Los alumnos con dicha condición en la escuela, muestran un rezago significativo y con promedio muy bajo, respecto el nivel medio del grupo.

Se tiene conocimiento y relación directa con los padres de familia para determinar el seguimiento de la medicación de los alumnos, y en la mayoría de los casos no hay un control responsable en este sentido, es decir, son muy relajados e inconsistentes pese a las exigencias que se realizan por parte de la escuela, resaltando la importancia que tendría en los avances del niño, de ser todo lo contrario.

Cuando nos encontramos en una situación de este tipo, entra en vigor la responsabilidad y compromiso del docente con el aprendizaje del alumno, incluso ya existe una comunicación e historial con los anteriores profesores que tuvieron clases con el alumno en los ciclos escolares pasados, para rescatar detalles que puedan ser de utilidad en el diseño de estrategias; sin embargo, se mantiene una perspectiva muy alta por parte del personal educativo para que el maestro(a) de USAER sea el responsable de lograr un avance significativo en el alumno, lo cual conlleva un gran compromiso.

Uno de los factores principales que influyen en la educación y el rezago de alumnos con TDAH en un primer momento, son los padres de familia y el entorno donde se desenvuelve, siendo éstos quienes asuman la atención del niño, por lo tanto, será imprescindible regular la conducta y dar seguimiento al trabajo que se realiza en la escuela, para no perder el progreso logrado.

En cuanto al ámbito escolar, una de las situaciones que suele presentarse, es que el alumno ha ido pasando de grado sin repetir el mismo, a pesar de no haber logrado adquirir los aprendizajes esperados que enmarca el plan y programas de estudio, es decir, no se le reprueba, sino que se le otorga una calificación aprobatoria, lo cual se debe a las indicaciones por parte de la Secretaría de Educación Pública, quien señaló dicho procedimiento no válido como resultado de la educación a distancia, por motivo de la pandemia, y que trajo serias complicaciones en el ámbito educativo, generando un rezago escolar, el cual aún se está combatiendo en las escuelas, y que en alumnos que enfrentan BAP termina siendo más notorio.

Por otro lado, los docentes no realizan dicha acción cuando el alumno ya cuenta con un diagnóstico, considerando que deben presentar las evidencias correspondientes en cuanto a un seguimiento estandarizado y personalizado sobre actividades diversificadas, ajustes razonables en la planeación, tomando en cuenta la diversidad del grupo y las particularidades del alumno, formas de evaluación y trabajo en conjunto con la familia, así como con el equipo de USAER, cuestiones que por descuido o por no tener una atención individualizada con el alumno se deja de lado, y pasa al siguiente ciclo con una calificación aprobatoria.

Sumando todos estos factores, y la falta de una atención personalizada a alumnos con TDAH, es que se tiene un rezago importante en todos los sentidos dentro de los contenidos que se abordan en la escuela, es decir, estos alumnos están en tercer grado y aún no saben leer, ni escribir, y para dar paso a actividades básicas de las asignaturas es indispensable adquirir el proceso de lectoescritura, ya que para consolidarlo se requiere de un procedimiento muy constante y repetitivo.

Esta problemática viene a preocupar, en primer momento a los docentes frente a grupo, debido a que les resulta frustrante no avanzar con estos alumnos al mismo nivel del resto, pero se tiene un conocimiento más amplio en relación a estos casos. Al respecto, las autoridades educativas muestran un interés para dar solución a esta situación, es por ello que se mantiene una buena red de comunicación con el equipo de USAER, pretendiendo lograr avances con la participación colectiva para el bien de la comunidad escolar.

En el entorno de la escuela primaria, las principales Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) a las que se enfrentan estos alumnos son:

- Económicas (falta de recursos para el aprendizaje, falta de interés y nula red de apoyo por parte de algunas familias, además de carencias económicas).

- Organizativas (falta de capacitación y actualización de los docentes, respecto a temas de inclusión educativa que permitan eliminar o minimizar las BAP).
- Actitudinales (muy bajas expectativas de algunos maestros hacia alumnos que enfrentan BAP).
- Metodológicas (falta de metodologías didácticas diversificadas, poca utilización de apoyos para el aprendizaje, ajustes razonables, evaluación de acuerdo a las características de los alumnos, los tiempos de trabajo para alumnos con TDAH no son los indicados y fallas en la motivación de los alumnos).
- Accesibilidad (infraestructura inadecuada para personas con discapacidad motriz o de baja visión, falta de apoyos, así como de recursos tecnológicos y materiales didácticos pertinentes para determinados alumnos).

Para abordar una problemática establecida en cuanto a la educación y el proceso de enseñanza-aprendizaje en alumnos con TDAH, es necesario conocerlo desde una perspectiva más amplia, partiendo desde la conceptualización y el conocimiento de dicho trastorno. De acuerdo con el American Psychiatric Association (Manual DSM-5, pág. 33-36), donde uno de los principales expertos consultores en el proyecto es el Dr. Ricardo Restrepo, quien define al Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) como:

Un patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo.

Los síntomas se han presentado y mantenido durante al menos 6 meses en un grado que no concuerda con el nivel de desarrollo, y que afecta directamente las actividades sociales y académicas/laborales; y no son sólo una manifestación del comportamiento de oposición, desafío, hostilidad o fracaso en la comprensión de tareas o instrucciones.

Varios síntomas de inatención o hiperactivo-impulsivos están presentes en dos o más contextos (p. ej., en casa, en la escuela o en el trabajo; con los amigos o parientes; en otras actividades). Existen pruebas claras de que los síntomas interfieren con el funcionamiento social, académico o laboral, o reducen la calidad de los mismos.

De acuerdo con la información que proporciona el Manual DSM-5 se rescata que los síntomas que presentan los alumnos son muy variados, debido a que cada uno de ellos mantiene distintas particularidades con respecto a los síntomas que presentan, además, se puede determinar la gravedad de su condición (leve, moderado o grave, dependiendo de la cantidad de síntomas que presentan y en qué grado). Partiendo de esta información, se pueden implementar las estrategias para atender a los alumnos con TDAH en los diferentes ámbitos, principalmente en el escolar.

Los alumnos que se atienden dentro de la escuela de práctica ya cuentan con un diagnóstico clínico, sin embargo, no incluye especificaciones de este tipo, sino que de una manera muy generalizada se le diagnostica, sin sugerencias o métodos a utilizar en la familia y la escuela, y en caso de haber son muy breves, motivo por el cual los docentes son los encargados de analizar la situación de cada uno de los alumnos, mantenerse en constante comunicación con los padres de familia y con el equipo de USAER, quienes aportan las sugerencias, metodologías, estrategias, materiales, etc. Y elaboran un expediente para la atención de dichos alumnos.

Las metodologías que se sugieren para trabajar estrategias para favorecer el aprendizaje en alumnos con TDAH son: implementar materiales del método Teacch, apoyos visuales, materiales kinestésicos, dinámicas, actividades lúdicas, actividades diversificadas, uso del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)... Dentro de las estrategias para favorecer el aprendizaje de los alumnos con TDAH también se determinarán objetivos, tomando en cuenta las particularidades de cada uno de ellos, los cuales van ligados con el perfil del alumno que queremos formar, tales como:

- Autorregulación.
- Estimulación de las funciones ejecutivas (atención, concentración, regulación, creatividad y autoestima).
- Aumentar la capacidad imaginativa y propiciar el desarrollo de la esfera afectiva (autonomía, autovaloración, sentido personal y concepción del mundo).
- Habilidades de razonamiento (estrategias de pensamiento, de ejecución, de planeación y meta cognitivas).
- Desarrollo de valores sociales, morales, la toma de decisiones, etc.

Con la finalidad de favorecer en un sentido más amplio el aprendizaje y autonomía de los alumnos, se trabajará de manera colectiva con los docentes de grupo y los de apoyo, para determinar estrategias, avances logrados, aprendizajes fundamentales, correlación de contenidos y formas de evaluación.

Las intervenciones serán de manera individual, subgrupal y grupal, tomando en cuenta que la mayoría de ellos se encuentran en tercer grado de primaria, lo cual facilita el avance de quienes más lo requieran. Es importante que los alumnos socialicen con sus pares, tengan actividades por competencias, desarrollen actividades de forma colaborativa, con la participación activa de cada uno de ellos; por lo tanto, la mayoría de las intervenciones serán en modalidad subgrupal.

En cuanto a las intervenciones individuales se refiere, dentro del cronograma de trabajo se incluyen para aquéllos que llevan un proceso de aprendizaje más lento, que en algunos de los casos no terminaron la actividad anterior, necesitan retroalimentación o faltaron a clases por distintas cuestiones.

Respecto a las intervenciones grupales, no se trabajarán contenidos como tal, porque el tiempo es muy corto, así que se optará por entrar a los grupos que más requieren apoyo en cuanto a la regulación de conducta, concentración, actividades de integración y

sensibilización con el grupo, tomando en cuenta que la mayoría de los estudiantes con TDAH no se consideran incluidos por sus compañeros, creen que son intolerantes o definitivamente se sienten incomprendidos y excluidos en las actividades.

Algunas de las estrategias que sugiere el Dr. Rafael Guerrero en su libro “Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, una guía para padres y maestros”, (2020). Son las siguientes:

- Trabajar la concentración y diferentes tipos de atención en la vida cotidiana y en la escuela (atención selectiva, focalizada, sostenida o continuada, dividida, alternante, excluyente o de inhibición).
- Trabajar las funciones ejecutivas (atención, inhibición, memoria operativa, flexibilidad cognitiva y planificación).
- Establecer normas y límites.
- Instrucciones de acuerdo a su capacidad de ejecución y comprensión.
- Fragmentar tareas y hacer descansos cerebrales.
- Potenciar las habilidades positivas del alumno.
- Buen uso de las nuevas tecnologías.
- Correcta aplicación de los refuerzos y castigos.
- Favorecer su automonitorización.
- Gestionar adecuadamente las actividades extraescolares.
- Cultivar la curiosidad en el alumno.
- El juego como factor importante.
- Favorecer el autocontrol.
- Regulación de sobreprotección e hiperexigencia.
- No mezclar los diferentes ámbitos.
- Realizar una buena orientación académica y profesional.
- Entender y respetar que el niño necesita mayor movimiento que los demás.
- Importancia en los aspectos sociales y emocionales del alumno.

- Reforzamiento y retroalimentación.
- Potenciar los hábitos sanos en casa y la escuela: dieta equilibrada, descanso y practicar algún deporte.

### *Estrategia 1. “Tiempo fuera”*

La estrategia consiste en módulos de atención con intervalos de actividades para la concentración y regulación, considerando los periodos de tiempo y movilidad del alumno como una prioridad, respondiendo a su condición, tal y como lo sugiere el Licenciado en Psicología Clínica y Dr. En Educación, Rafael Guerrero (2020), en su libro llamado “Trastorno por Déficit de Atención, una guía para padres y maestros”. Señala que es importante realizar descansos cerebrales frecuentemente en alumnos con TDAH, para favorecer su aprendizaje y concentración, además de ser lo más variadas posible, y cuanto más movimiento se introduzca en las pausas será más favorable, entendiendo y respetando que el niño con TDAH necesita mayor movimiento que el resto.

La actividad implementada como estrategia se realiza en algunas ocasiones al inicio o durante el desarrollo de la actividad, y dependiendo de cómo se observe al alumno, se agregan actividades de atención y/o concentración, específicamente hojas de trabajo con actividades para encontrar las diferencias, ya sea en imágenes o texto, descifrar un mensaje oculto, colorear y clasificar, resolver laberintos, encontrar al intruso, seguir patrones, seguir series, caligrafía, rompecabezas, pictogramas, rompecabezas, etc. Estas hojas de trabajo comprenden indicaciones muy sencillas y se adaptaron de modo que no sobrepasen los cinco minutos para su realización; al término de dicha acción se retoman las actividades.

Otra parte de la estrategia para la regulación del alumno, consiste en lograr dar salida a la hiperactividad, y se asigna una acción al niño en aquel momento donde se encuentre más desconcentrado, para

permitirle moverse de su asiento y realizar encomiendas como borrar el pizarrón, llevar la basura a un contenedor, ordenar algún espacio del aula, ordenar sus propios útiles escolares, llevar algún recado, etc., con la finalidad de que el alumno tenga un espacio permitido para estar en movimiento.

Respecto al trabajo que realizan, los alumnos manifestaban que se sentían en sintonía, ya que era bueno para ellos trabajar lo mismo que sus demás compañeros, y opinar al respecto, considerando que en sus grupos las actividades son adaptadas a su nivel, el ritmo de trabajo es diferente y, normalmente, no socializan mucho con los compañeros sobre el tema en que se está trabajando.

Una de las principales dificultades que se observé, es que les cuesta trabajo mantenerse sentados por periodos largos, por lo que desvían la atención constantemente; en algunos casos hablan mucho y pueden cambiar de temas sorprendentemente rápido. Dos de ellos mantienen movimientos estereotipados, por lo que opté por brindarles un objeto moldeable para canalizar su ansiedad.

### *Estrategia 2. “Observo, practico, me divierto y aprendo”*

Se implementó esta estrategia consistente en el uso de apoyos visuales, como proyecciones interactivas y material didáctico, tomando en cuenta las sugerencias de la “Guía para la atención de las alumnas y alumnos con TDAH” (2015), mediante el programa del Fortalecimiento de Educación Especial del Estado de Guerrero, retomando la motivación de los alumnos, sus intereses, apoyos variados y actividades tanto dinámicas como lúdicas, apoyos visuales, material didáctico, etc.

Considerando que se trabajaba en subgrupos de máximo cinco alumnos, se dio la oportunidad de tener una atención más personalizada y, por lo tanto, la posibilidad de participar de manera activa, optando por implementar actividades que involucraran proyecciones

interactivas, utilizando distintas aplicaciones o plataformas como power point, ¡kahoot!, wordwall, etc. Con contenido ya sea relacionado al tema o de distracción.

En las primeras sesiones se indagó sobre los intereses de los alumnos, por lo tanto, las presentaciones que se diseñaron fueron con temáticas de estos temas, añadiendo efectos de imágenes en movimiento, de transiciones y, sobre todo, actividades interactivas donde los alumnos tenían que resolver en el pizarrón, como relacionar sílabas, palabras, complementar ejercicios sobre el tema, señalar la respuesta correcta, leer tanto de manera individual, como en equipo, apoyándose los unos de los otros, etc., pero, además deben trabajar con actividades permanentes como la escritura y la lectura, es decir, mientras el docente seleccionaba al alumno participante, los demás realizaban la actividad en su cuaderno.

Durante el desarrollo de las sesiones, por iniciativa de los alumnos sugirieron que les gustaría ser anfitriones en la presentación de las diapositivas, por lo cual se optó en elegir a uno de ellos cada sesión, quien sería el técnico como señalaban ellos, además de tener la facultad de hacer como si fuera un segundo docente durante la sesión, siempre y cuando realizaran y participaran en las actividades también.

Las clases se desarrollaron de forma dinámica, permitiendo mantener a los alumnos participando activamente, y concentrados con las proyecciones interactivas, al igual que con el material didáctico. En ocasiones algunos de ellos incitaban al desorden, sin embargo, como son un grupo pequeño, se lograba el control del docente, moderando la situación con facilidad. De ahí se retoma para las sesiones posteriores no dar tanta pauta a que los alumnos se desconcentren. Es por eso que mientras alguno de ellos interactuaba en el pizarrón, los demás realizaban la actividad en su cuaderno.

Las sesiones que involucran proyecciones interactivas permitieron mucho progreso en el desarrollo de la metodología, la motivación de los alumnos, realización de actividades y, sobre todo, avance en la adquisición de la lectoescritura de los alumnos.

Un detalle importante de mencionar es que incluso cuando por distintos actores se describe a los alumnos con TDAH como desconcentrados y desinteresados, al momento de asistir al aula de USAER y socializar sobre dónde culminó la sesión anterior, y sobre lo aprendido en ella, lo recordaban perfectamente. Esto se debe a un resultado favorable al usar metodologías específicas para la enseñanza.

Se observó a los alumnos motivados al momento de asistir al aula de USAER, sociables e interesados por lo que se trabajaría, y siempre se priorizaban los intereses de los estudiantes, sin dejar de lado el principal objetivo. Es por ello que en algunas ocasiones no se lograba culminar lo previsto durante la sesión, sin embargo, no se consideró tiempo perdido, ya que en ciertas situaciones alguno de ellos llegaba entusiasmado, con ganas de compartir que había avanzado en su proceso de lectoescritura, particularmente cuando recibía apoyo en casa, por lo cual se le permitía que realizara alguna lectura corta para el resto de sus compañeros, o de igual manera, sucedían situaciones similares.

La estrategia de añadir proyecciones interactivas en la sesión de los alumnos como un apoyo visual en grupos pequeños, como es el caso de la atención de USAER, donde se trabajó en subgrupos, resultó sorprendentemente favorable; todos se muestran interesados, se mantienen motivados, les gusta participar de manera activa, lo que les permite socializar, complementarse entre pares, debatir y, sobre todo, el aprendizaje se da de manera satisfactoria.

Si se utiliza este tipo de apoyos visuales, combinado con materiales kinestésicos, como lo puedan ser didácticos o concretos, el alumno logra una mayor concentración y se motiva para realizar la actividad, como se observó en los alumnos con TDAH; son muy visuales, y al momento de desarrollar actividades interactivas les daba oportunidad de socializar, compartir sus opiniones, dudas, o incluso, prestar atención para observar los efectos de la presentación.

### *Estrategia 3*

Se implementó la estrategia sobre la motivación mediante actividades de integración y uso de agendas visuales en acuerdo con la

maestra titular y los docentes de grupo, considerando las situaciones de los alumnos para despertar la motivación, mediante la integración, regulación de emociones, sensibilización de los demás compañeros y, sobre todo, contribuir en el desempeño del alumno en relación con su grupo, de ahí que se complementó con el uso de agendas visuales para favorecer el trabajo que el alumno realiza en el aula.

Se ha observado que la mayoría de los alumnos con condición de TDAH mantienen dificultades de socialización con el resto de sus compañeros, esto se debe a que no respetan límites, turnos para hablar y, sobre todo, influye la falta de apoyo de los docentes para sensibilizar a los demás alumnos y que puedan integrarlos; sin embargo, una característica importante de estos niños es que son muy emocionales y no se debe pasar por alto este detalle.

La motivación en los alumnos es un factor importante que influye en el proceso de aprendizaje de manera significativa, ya que cada uno de ellos mantiene sus particularidades e intereses que lo hace diferente de los demás y lo vuelve único, sin embargo, crear un vínculo o una relación en dichos intereses y partir de ahí para desarrollar una clase, trae resultados favorables.

Se impartieron sesiones de integración en los grupos donde se encuentran alumnos del registro de USAER que tienen dificultades de socialización con sus compañeros, con el propósito de influir de manera positiva en su integración, y por consecuencia, se sientan más motivados en su asistencia a la escuela, impactando esto en su proceso de aprendizaje.

Las actividades fueron enfocadas principalmente en reconocer cualidades y virtudes, tanto propias del alumno, como de sus compañeros; el manejo de las emociones y su importancia en determinadas situaciones; las características que los distinguen como individuos, para fomentar el respeto y tolerancia en el grupo.

Por lo general, en el desarrollo de las actividades grupales, los alumnos que se encuentran dentro del registro de USAER se mantuvieron motivados e incluidos. Tuvieron la suficiente confianza para

participar, y de cierta forma se sintieron respaldados por los docentes de apoyo al darse cuenta que no sólo los atendían a ellos por su condición, sino que a todos sus compañeros; de esta manera se contribuye a minimizar BAP a las que el alumno se enfrenta.

Además de las sesiones grupales de integración, se trabajó de manera indirecta con los docentes de grupo en apoyo con los alumnos de TDAH, y dado que mantienen un nivel más bajo que el resto de sus compañeros, las actividades son adaptadas por el docente; sin embargo, una de las dificultades que comentan siempre tener es el hecho de que dichos alumnos no concluyen en tiempo y forma los trabajos encomendados, motivo por el que se implementó la estrategia de agendas visuales.

Los resultados de estas actividades influyen de manera positiva en todos los sentidos, es decir, si el alumno se encuentra motivado tendrá mayor concentración y disposición para realizar las actividades que se le presenten.

Uno de los resultados más favorables que se obtuvieron en la aplicación de las sesiones grupales, es el hecho de haber logrado una mayor motivación y seguridad en los alumnos desde la integración con su grupo, según comentan sus docentes. Así mismo, se rompe con los estereotipos de que los alumnos de USAER son alumnos de educación especial, ya que tanto el grupo como ellos observan a los docentes como si fueran de apoyo, y que además de las sesiones individuales y subgrupales, intervienen con cualquier grupo.

## CONCLUSIONES

En lo personal, se considera de suma importancia no dejar de lado la educación de excelencia en el alumnado, haciendo énfasis en aquellos que enfrentan BAP y tomando en cuenta que cada uno de ellos tiene fortalezas y áreas de oportunidad que dan paso para brindarles un aprendizaje significativo, realizando las modificaciones y ajustes

correspondientes que permitan sacar provecho y explotar el potencial que cada uno de ellos posee.

Respecto a los alumnos con una condición de TDAH, cada uno de ellos posee particularidades que los hacen únicos y especiales. Por lo tanto, si se implementan las estrategias adecuadas que favorecen el aprendizaje, se llegan a tener resultados impresionantes. Así mismo, cuando se despierta una motivación intrínseca en el alumno, en la cual se utilice la hiperactividad o impulsividad a favor del conocimiento y trabajo en clase, el alumno llega a adquirir los aprendizajes esperados, quedando así al mismo nivel que el resto de sus compañeros.

Los alumnos con TDAH, tienen cualidades y valores peculiares, en algunos de los casos se observó que tienen un gran conocimiento sobre determinados temas de su interés, aunque no sepan cómo y cuándo expresarlos; son muy honestos, hablan mucho, encuentran relación y vinculan información inmediata en temas completamente distintos, pueden desarrollar una actividad y estar hablando de temas diferentes, tienen mucha imaginación, son muy emocionales y su energía se mantiene de la misma forma desde el inicio hasta el final de la jornada escolar.

Fue una grata experiencia trabajar con alumnos que generalmente son descuidados en el aspecto escolar, considerando que a los docentes se les complica brindarles una atención personalizada dentro de un grupo numeroso, puesto que descuidan el resto de alumnos. Sin embargo, se debe resaltar que son parte de la clase, y que sus características, acciones y condiciones no dependen de ellos en la mayoría de los casos.

Es importante mencionar que si se trabaja de manera conjunta donde interviene el equipo interdisciplinario, los docentes y la familia, los resultados serán de mayor impacto. En este caso, los alumnos que realizan actividades extraescolares, tienen buena red de apoyo familiar o están medicados, han logrado obtener un avance importante, ya que en la mayoría de los casos se adquirió la lectoescritura.

Por otro lado, aquellos alumnos que no tienen este tipo de apoyos son quienes se mantienen en un nivel más bajo y su ritmo de aprendizaje es más lento.

En términos generales, se ha dado respuesta favorable, en cuanto al propósito general: implementar estrategias para favorecer el aprendizaje en alumnos que presentan una condición de TDAH, considerando que a través de las actividades implementadas se obtuvieron resultados positivos, sobre todo, avances en el aprendizaje de los alumnos.

En cuanto a los propósitos específicos, sobre el diseño e implementación de estrategias diversificadas para favorecer el aprendizaje en alumnos con TDAH, han sido de gran interés para los alumnos, se han logrado avances en los conocimientos y se han concluido en tiempo y forma. Así mismo, las actividades de integración han sido sorprendentemente exitosas e influido de manera positiva en el desempeño de los alumnos. Por otro lado, las estrategias de autorregulación y salida de hiperactividad han arrojado buenos resultados, al inicio de la actividad central y no durante su desarrollo.

De igual manera, es importante resaltar que se ha cumplido con determinadas competencias profesionales en relación a las estrategias que enmarca el plan y programas de estudios 2018 de la Licenciatura en Inclusión Educativa, las cuales son las siguientes:

- Desarrolla estrategias de apoyo para favorecer la inclusión de todos los alumnos de la educación básica.
- Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.
- Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.

#### RECOMENDACIONES

- No descuidar el aspecto y seguimiento clínico en caso de ser requerido.

- Se debe conocer y reconocer que los alumnos con TDAH necesitan mayor movimiento que cualquier otro alumno para dar salida a la hiperactividad.
- Trabajo constante de la autorregulación y funciones ejecutivas del alumno.
- No dejar de lado el aspecto emocional (el alumno debe sentirse comprendido y atendido).
- Diseñar actividades variadas, dinámicas y lúdicas de su interés, con indicaciones sencillas y de acuerdo a su nivel.
- Mantener altas las expectativas hacia el alumno.
- Se sugiere trabajar actividades visuales y kinestésicas en su mayoría, ya que son poco auditivos.
- Trabajo de manera conjunta donde intervenga el equipo interdisciplinario, docentes y familia.

## REFERENCIAS

- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos DSM-5*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Fontiveros, M. A., & Martínez, M. J. (2015). Actualización en el tratamiento del trastorno del déficit de atención con/sin hiperactividad (TDAH) en Atención Primaria. *Revista Clínica de Medicina Familiar*, 8(4), 231–239.
- Fortín, M. F. (1999). Formulación de un problema de investigación. En M. F. Fortín, *El proceso de investigación: De la concepción a la realización* (pp. 41–49). McGraw-Hill Interamericana.
- Guerrero, R. (2020). *Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad: Una guía para padres y maestros*. Editorial Océano.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona, España: Editorial Laertes.
- Latorre, A. (2005). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica docente*. Editorial Graó. Barcelona.
- Orjales, I. (2020). *Déficit de Atención con Hiperactividad: Manual para padres y educadores*. CEPE.
- Ruiz, A. L., Moreno, M. F., & Al., E. (2013). Intervención psicopedagógica en el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. *Revista de Neurología*, 57(3), 193–203.
- Secretaría de Educación del Estado de Guerrero. (2015). *Guía para la atención de alumnas y alumnos con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad*. México: Autor.
- Subsecretaría de Educación Superior. (2018). *Planes y programas 2018*. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. <https://dge-sum.sep.gob.mx/planes2018>

ESTRATEGIAS PARA EL REFUERZO DE CÁLCULO  
MENTAL EN ALUMNOS DE TERCER GRADO  
INFORME DE PRÁCTICAS PROFESIONALES

ALEXIS ENRIQUE MANCILLAS MORENO  
*Alexispearl77@gmail.com*

ROSA YADIRA SAAVEDRA TORRES  
*rosayadirasaavedra@gmail.com*

RESUMEN

En el presente documento, perteneciente a un informe de prácticas profesionales realizadas durante el ciclo escolar 2019 – 2020, se aborda el tema del cálculo mental como parte fundamental de la asignatura de Matemáticas en tercer grado de educación primaria. Se estructura comienza por la introducción, en donde se presenta de manera breve las características de un informe de prácticas profesionales como opción de titulación; una breve contextualización que finaliza con el diagnóstico de necesidades y fortalezas de los alumnos por medio de distintas evaluaciones. Seguidamente se presenta el plan de acción que incluye la problematización, la formulación de la pregunta de investigación y la hipótesis de acción. En el siguiente apartado del trabajo se presenta el desarrollo, reflexión y evaluación de la propuesta de mejora, aquí se formulan, se aplican, se narran, se reflexionan y evalúan tres estrategias con la intención de fortalecer el cálculo mental. Cierra el documento con las conclusiones y las referencias bibliográficas utilizadas.

*Palabras clave:* Matemática, cálculo mental, estrategias, alumnos.

## CONTEXTUALIZACIÓN

El presente trabajo corresponde a un informe de prácticas profesionales desde la perspectiva de la investigación - acción, en el cual se describe, analiza y reflexiona sobre los sucesos relevantes ocurridos durante el periodo de la práctica educativa del último año de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria plan 2012.

El contexto donde se desarrolló la práctica el trabajo es en Villa Unión, Poanas, Durango; como cabecera municipal, la ciudad cuenta con servicios de drenaje, energía eléctrica, agua potable, médicos, de comunicación, tecnología y transporte. También existen espacios recreativos y culturales para el aprovechamiento de la población. Con respecto a la educación están presente todos los niveles educativos desde preescolar hasta la educación superior.

La escuela primaria donde se desarrollan las prácticas se encuentra en Villa Unión y se lleva como nombre “General Ignacio Zaragoza” con clave 10EPR0258A, pertenece a la zona escolar No. 51. Está ubicada en la zona centro de la ciudad, entre la calle Guadalupe Victoria s/n (calle principal) y la avenida Juárez. La institución maneja un turno matutino, con un horario de 8:30 a.m. a 1:30 p.m., su población escolar en el ciclo escolar 2019 -2020 fue de aproximadamente 405 alumnos en total; tiene muy buena infraestructura, sus instalaciones están bien cuidadas, cuenta con bardas perimetrales por los cuatro lados, servicio de energía eléctrica, agua de la red pública, drenaje, dos cisternas, teléfono e internet.

Las prácticas se desarrollaron en el salón de 3° “A”, se encuentra ubicado al lado de la dirección, es una de las primeras aulas construidas en la institución. El aula cuenta con 25 butacas metálicas pesadas, donadas por el CBTIS 109, dos estantes para libros, una pizarra inteligente que actualmente no funciona, un escritorio para el maestro, tres ventanas grandes que permiten la entrada de luz y ventilación, sin embargo, provocan distracción a los alumnos ubicados cerca de estas, un pizarrón viejo utilizado para el periódico mural del grupo.

Cabe mencionar que dentro de dicha aula hay un equipo de cómputo el cual no se usa, una computadora portátil del maestro titular del grupo, servicio de internet pagado por dicho maestro, un pizarrón electrónico y un proyector, estas herramientas tecnológicas favorecen la realización del trabajo dentro del aula lo que permite la aplicación de estrategias y actividades llamativas para los alumnos. El maestro utiliza diferentes herramientas tecnológicas y hojas de trabajo impresas, pude observar, además, que atiende de manera equitativa al grupo. Sin embargo, el aula no es la más adecuada para un grupo de tercero por los aspectos que mencioné anteriormente respecto a la distribución pues es importante crear un buen ambiente dentro del aula en el que los alumnos se sientan cómodos y animados para trabajar.

#### DIAGNÓSTICO DEL GRUPO

El grupo de tercero A lo conforman 22 alumnos, entre ellos 10 niñas y 12 niños de edades comprendidas entre 9 y 10 años de edad, sin repetidores, todos ellos, con excepción de Ezequiel, estuvieron juntos el ciclo 2018-2019, el estudiante de referencia se incorporó la segunda semana del ciclo, vivía en el poblado de El Potosí, pero por cuestiones personales su familia se mudó a Villa Unión. Todos los alumnos viven en la comunidad de Villa Unión. La gran mayoría de los padres de familia cuentan con una escolaridad básica y únicamente tres madres cuentan con estudios de licenciatura y otras tres de bachillerato. Casi todas las familias apoyan a sus hijos y las actividades de la institución, sin embargo, existen tres niños y dos niñas que enfrentan problemas de desintegración familiar, lo cual repercute severamente en su desempeño escolar.

Son alumnos poco propensos a la violencia física y verbal, normalmente interactúan de manera sana y son capaces de colaborar entre sí, aunque existen cuatro niños y tres niñas que tardan en hacer

sus trabajos y muestran poco interés en los temas escolares, motivo por el cual hay que estar siempre atentos a lo que hacen. La única debilidad evidente es que dos niñas y cinco niños tienen dificultades en el cálculo mental, que se compensa con el talento relevante de cuatro niñas y cuatro niños que casi siempre están atentos e interesados.

Una de las fortalezas del grupo es la asistencia y puntualidad pues asisten casi en un 100% y llegan 10, 15 o hasta 20 minutos antes de la hora de entrada.

En cuanto al diagnóstico del Sistema de Alerta Temprana (SisAT) se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 1. *Resultados de la primera aplicación del Sistema de Alerta Temprana (SisAT) septiembre- 2019*

(Cálculo mental)		
Niveles de desarrollo	Alumno (a)	Total
Nivel esperado (NE)	Elías, Mariel y Victoria	3
En desarrollo (ED)	Arleth, Cristóbal, Daniel, David, Gabriel, Gael, Hector, Kaory, Luis, Mariel y Tadeo	11
Requiere apoyo (RE)	Alejandra, Dariela, Erika, Estefanny, Ezequiel, Lisandro, Mateo y Sayumi.	8

Fuente: diseño propio

Conversando con el maestro titular, coincidimos en continuar con la resolución de hojas de trabajo, actividades lúdicas como actividades para comenzar bien el día y consolidar estrategias para la resolución de operaciones sencillas por medio del cálculo mental.

Tabla 2. *Niveles de desarrollo (SisAT)*

(Cálculo mental)		
Niveles de desarrollo	Alumno (a)	Total
Nivel esperado (NE)	Elías, Mariel y Victoria	3
En desarrollo (ED)	Arleth, Cristóbal, Daniel, David, Gabriel, Gael, Hector, Kaory, Luis, Mariel y Tadeo	11
Requiere apoyo (RE)	Alejandra, Dariela, Erika, Estefanny, Ezequiel, Lisandro, Mateo y Sayumi.	8

Fuente: diseño propio a partir del SisAT

Aplicué un test de estilos de aprendizaje en el grupo para conocer las diferentes maneras en las que un individuo puede aprender.

El Test VAK, permite conocernos y saber qué canal de aprendizaje predomina en nosotros, y saber también que en función de la situación y de la persona que tengamos delante es importante tener en cuenta también su canal de aprendizaje para que la comunicación sea lo más fluida posible (Buades, s.f.).

La aplicación del Test VAK arrojó los siguientes resultados:

En el grupo se encuentran los tres estilos de aprendizaje, pero notoriamente el kinestésico predomina en un 50%, es decir la mitad del grupo tiene una tendencia a aprender por medio de la experimentación, elaborando trabajos, manipulando material, entre otras actividades similares; luego está el auditivo con 7 alumnos y por último el visual con 3 alumnos. Con base en estos resultados, se pretende atender los tres estilos de aprendizaje con actividades y estrategias variadas que beneficien a todos los integrantes de grupo, sin embargo, consideré conveniente priorizar actividades en las que los alumnos estén activos, realicen movimientos corporales, donde utilicen todos sus sentidos, actividades prácticas, esto por la predominancia del estilo de aprendizaje kinestésico en el grupo.

La forma de trabajo del grupo generalmente es de manera individual o en parejas, esto debido al contexto del aula, las butacas metálicas son demasiado pesadas para los alumnos, les resulta complejo moverlas de lugar para formar equipos, cabe mencionar que tampoco hay espacio suficiente. Las veces en las que es necesario trabajar en equipos; con cartulinas, maquetas, experimentos, entre otras cosas, se realiza la actividad en el patio de la escuela, a un costado del salón, en unas palapas, dando las indicaciones de la actividad con anticipación. Sin embargo, al momento de estar fuera del salón resulta más complejo poder controlar al grupo, es por eso que no es muy común el trabajo en equipo en este grupo.

## PLAN DE ACCIÓN. PROBLEMATIZACIÓN

Se entiende por problematizar un proceso complejo a través del cual el profesor-investigador va decidiendo poco a poco lo que va a investigar para lograr un cambio positivo en los alumnos en cuanto a su desempeño escolar y/o personal. (Sánchez Puentes, 1963).

Para apoyar al proceso de problematización, el diario del maestro es una herramienta favorable en la cual se realizan registros de sucesos o situaciones más relevantes sucedidos en el entorno escolar de acuerdo a la percepción del autor. Son redacciones descriptivas y analíticas, realizadas en base a la observación y experimentación. Permite hacer comparaciones y sobre todo reflexionar sobre lo documentado para la toma de decisiones.

Para realizar la problematización elegí las fases y operaciones metodológicas en la investigación educativa de Guzmán y Alvarado (2009) quienes sugieren identificar los distintos problemas en existencia dentro del aula, realizar un listado de ellos, posteriormente encontrar la causa y efecto de cada uno por medio de un esquema; ambos autores señalan que:

Cuando el investigador se encuentra indeciso acerca de la identificación de su área temática de interés, la clarificación de las relaciones entre las situaciones problemáticas lo puede conducir a seleccionar el área relacionada con el fenómeno educativo en que confluyan un mayor número de relaciones, o desde que emanan mayores relaciones (Guzmán & Alvarado Cabral, 2019, p. 23)

Esto me permitió, durante el lapso de tiempo que marca la primera jornada (del 17 de septiembre al 4 de octubre de 2019) de las prácticas profesionales al comienzo del ciclo escolar 2019-2020), con base en los resultados de las evaluaciones diagnósticas aplicadas con antelación de conjunto con el profesor titular del grupo, y a partir del

diario, revisar problemáticas que de alguna manera afectan el desempeño adecuado de los alumnos, los siguientes problemas o temas de interés propio fueron rescatados del diario y elegidos por ser los más relevantes, unos obtenidos por medio de la observación y reforzados por las evaluaciones diagnósticas o por comentarios con el maestro titular, los organicé en tres áreas de la siguiente manera:

Tabla 4. *Organización de problemas o temas de interés a partir de la elaboración del diario*

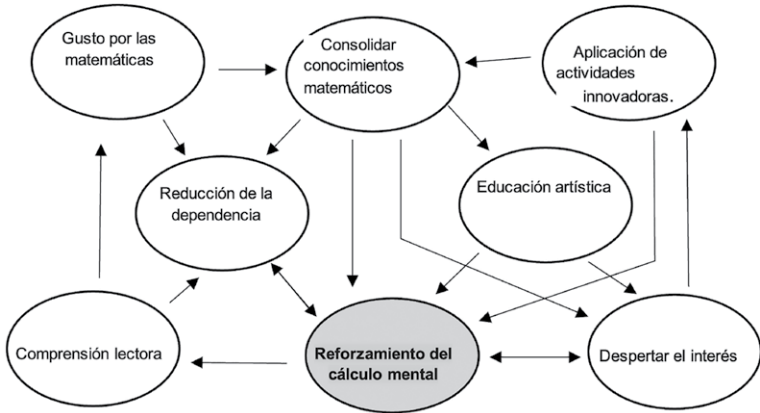
Problemas o situaciones de interés	Conductual / interacción grupal	Metodología de enseñanza
-Educación artística	-Distracción	-Consolidar conocimientos matemáticos
-Reforzamiento del cálculo mental	-Reducción de la dependencia	-Reforzar valores en la formación cívica y ética
-Desinterés en clase	-Fomento del valor de la empatía	-Aplicación de actividades innovadoras.
-Redacción de textos	-Combatir el egocentrismo	
-Gusto por la música		
-Gusto por las matemáticas		
-Comprensión lectora		

Fuente: diseño propio

Posteriormente procedí a ordenar desde un sentido práctico y reflexivo los problemas encontrados dentro del grupo relacionándolos con su causa y efecto, por medio del esquema que proponen Guzmán y Alvarado (2009, pág. 23).

De esta manera pude seleccionar la problemática con mayor impacto en el grupo.

Figura 1. *Redes de situaciones problemáticas*



Fuente: diseño propio a partir del esquema de Guzmán y Alvarado

Las deficiencias que presentan los alumnos en matemáticas y específicamente en el cálculo mental y en la aplicación de los procedimientos al respecto, fueron una de las causas por las que decidí trabajar dicha materia.

#### EL INCIDENTE CRÍTICO A PARTIR DEL TEMA ELEGIDO.

El cálculo mental en sí, es la resolución de operaciones matemáticas o situaciones problema con la mente, de manera rápida y eficaz, sin contar con algún apoyo material. Entiendo por cálculo mental a la forma de calcular con datos exactos que se caracteriza por no tener ayuda externa, siendo sólo con la mente (Tomás & Ortiz Vallejo, 2002).

El enfoque didáctico de las matemáticas del plan de estudios 2011, propone que los alumnos sean un tanto autónomos, que busquen por su cuenta las posibles soluciones a distintos problemas, lean y sean

capaces de comprender para poder dar solución al problema o situación, aprendan a trabajar de manera colaborativa de modo que enriquezcan sus ideas con la opinión de sus compañeros.

Es importante dominar el cálculo mental, pues éste brinda los elementos necesarios para resolver situaciones que se presentan constantemente en nuestra vida de una forma flexible y concreta. Como tomar decisiones convenientes al realizar la compra de una serie de objetos con alguna variación en el precio, calcular fechas, lapsos de tiempo, entre otras.

En los resultados de las evaluaciones diagnósticas como el SisAT se vio reflejado el rezago que existe en el grupo en cuanto al cálculo mental pues como ya se mencionó anteriormente es donde se presentan más casos de alumnos que dependen de apoyos externos para desarrollar estas habilidades. (Ver tabla 1.)

Al inicio del ciclo escolar 2019-2020 en conjunto con el maestro titular decidimos realizar ejercicios por la mañana antes de comenzar con las actividades que marca el horario “para empezar bien el día”. En una de estas ocasiones, escribí 10 operaciones sencillas entre sumas restas y multiplicaciones y pedí a los alumnos que las copiaran en su cuaderno, sin resolverlas, luego, asegurándome que todos las tuvieran escritas procedí a preguntarles, ¿Cómo se debe responder en cálculo mental? Ellos contestaron que “rápido y bien”. Entonces les mencioné que tendrían que resolver el mayor número de operaciones mentalmente en un lapso de tiempo de un minuto y medio, cronometrado a la vista de todos. Luego de terminarse el tiempo acordado, estos fueron los resultados:

Tabla 5. *Resultados de actividad*

Aciertos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
No de Alumnos	3	2	3	2	1	3	2	0	0	1	1

Fuente: diseño propio

Esto hizo evidente la necesidad de fortalecer esta parte de las matemáticas tan importante que es el cálculo mental.

La pregunta de investigación que orienta el desarrollo del trabajo es: ¿Cómo fortalecer las habilidades del cálculo mental en alumnos de tercer grado?

El *propósito* del trabajo es: fortalecer las habilidades del cálculo mental en los alumnos del tercer grado de primaria.

*Hipótesis de acción:* Mediante la planificación e implementación de estrategias que impliquen el reconocimiento y uso de procedimientos para la resolución de la suma, resta y multiplicación es posible lograr cambios satisfactorios en relación al fortalecimiento del cálculo mental en alumnos de tercer grado de educación primaria.

#### LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN

Luego de revisar el libro “Investigación Acción conocer y cambiar la práctica educativa” de Antonio Latorre (2003) se puede conceptualizar a la investigación acción como un proceso de intervención en la práctica profesional en el cual se realizan diversas estrategias las cuales tienen el mismo fin, mejorar el sistema educativo y social, esta serie de estrategias son realizadas por el profesorado dentro de sus aulas, son aplicadas, sometidas a observación y al final se reflexiona sobre la aplicación y se realizan cambios para una mejor.

La investigación acción no solo busca generar conocimientos, busca también perfeccionar y concebirla práctica educativa, que exista una unión estable entre la investigación, la acción y la formación y que el docente sea el principal investigador. Lewin (1946, citado en Latorre, 2003) explica la investigación acción como ciclos de acción y reflexión, cada uno de los ciclos están conformados por una serie de pasos: plan, acción y la evaluación los hechos.

Para comenzar es necesario conocer el problema o tema de interés a tratar para generar un plan de acción, posteriormente identificar las

posibles soluciones y limitaciones para luego realizar el primer paso de acción y hacer una evaluación de los resultados.

Tabla 6. *Presentación de estrategias*

ESTRATEGIA	PROPÓSITOS	MATERIALES	FECHA/TIEMPO
1.- ¡Reconoce el complemento!	-Comprendan y pongan en práctica procedimientos para la resolución de sumas de manera eficaz. -Utilicen diferentes técnicas o recursos para hacer más eficientes los procedimientos de resolución de operaciones aditivas.	Hojas de trabajo, tómbola con tarjetas de números del 1 al 10, tarjetas con diferentes tipos de sumas, brazaletes de fomi y aros hula hula.	Fecha: 19 - 20 de febrero del 2020 y 26 - 27 de febrero del 2020 (re aplicación) Tiempo: 1 hora por sesión
2.- Quitamos insectos	-Logren la comprensión y asimilación de procedimientos a seguir para la resta de manera fácil por medio del cálculo mental. -Utilicen diferentes técnicas o recursos para hacer más eficientes los procedimientos de resolución	Hojas de trabajo, rompecabezas grupal de restas, insectos de papel, matamoscas, proyector y bocinas.	Fechas de aplicación: 05 y 06 de marzo del 2020 Tiempo: de una a dos horas.
3.-La ruleta mágica	-Despertar el interés y disposición de los alumnos hacia el estudio de las tablas de multiplicar de una forma innovadora y divertida, así como reforzar y poner en práctica procedimientos facilitan los cálculos mentales. Muestren disposición hacia el estudio de las matemáticas, así como el trabajo autónomo y colaborativo.	Materiales: tablero (tablas de multiplicar), estambre, botonera para concurso, bocina, micrófono, proyector y computadora.	Fechas de aplicación: 11 y 12 de marzo del 2020 Tiempo: de 1 a 2 horas.

Fuente: diseño propio

*Estrategia 1 Nombre: ¡Reconoce el Complemento!  
Narración de la experiencia y reflexión*

El día 19 de febrero del año en curso comencé con la aplicación de la primera parte de la estrategia para el cálculo mental llamada “Reconoce el complemento” la cual está enfocada en la suma.

Para comenzar, pedí a los alumnos que dejaran todo lo que tuvieran en sus manos y pusieran mucha atención. Enseguida les mencioné que como ellos ya saben, el cálculo mental debe realizarse de manera rápida y precisa sin utilizar papel ni lápiz, solo la mente y que en esa ocasión se estaría trabajando con la suma.

Explicué, con base al material audiovisual del canal de YouTube TICaMates (2013) que una forma rápida de sumar mentalmente es identificando el complemento de un número (del 1 al 9), es decir, cuánto le falta a un número para llegar a 10, proseguí escribiendo cada número con su complemento, empezando: “*el complemento de 1 es 9, el de 2 es 8 y el de 3 es 7...*”, de aquí en adelante los alumnos me empezaron a mencionar los complementos de los números restantes.

Para comenzar la actividad pedí a los alumnos que estaban más ordenados que pasaran al frente del salón a tomar una tarjeta de la tómbola y mostrarla a sus compañeros para escribirla en el número del sorteo correspondiente y buscar la cantidad faltante para llegar a la cantidad indicada, así en cada sorteo pasaba un alumno diferente. Los primeros tres sorteos como era para llegar a 20, 40 y 50 solo se sacaban una tarjeta por sorteo y en el resto de los sorteos se sacaban dos tarjetas porque era para llegar a 100.

Seguidamente se les pidió a los alumnos que explicaran el procedimiento que siguieron para resolver las sumas, para esto escribí cuatro de las nueve sumas del trabajo realizado, para llegar a 20, 100, a 200 y 500. Traté de que participaran alumnos de los tres niveles de desarrollo de acuerdo al SisAT. Para explicar la primera suma ( $3 + 17 = 20$ ) pasó Dariela, ella solo se quedó callada y no le fue posible explicar el procedimiento, así que le pedí a Luis que pasara y él dijo:

– *Aquí está el 3 y para llegar a 20 le sume 17 y ya sería 20.*

Como se observa no utilizó el procedimiento que se les explicó con anterioridad. Luego pasé a Arleth a explicar la siguiente suma,  $7 + 43 = 50$ , ella solo dijo: “yo la hice calculando”. El resultado fue correcto, pero no utilizó o por lo menos no mencionó haber realizado la

suma por medio del procedimiento que se explicó, al igual que Luis.

Kaory, explicó la siguiente  $29 + 71 = 100$ . Ella sí utilizó el procedimiento, mencionó que primero buscó el complemento de 9 que es 1 y luego un número que sumado con 20 diera como resultado 90, el cual es 70 y así obtuvo el resultado que es 71.

Por último, Karol explicó esta suma  $84 + 416 = 500$ , su explicación fue la siguiente:

*– Aquí use el complemento, el complemento de 4 es 6 (lo escribió en las unidades) y el 8 no lo sume hasta el 10, nada más hasta el 9, 8 más 1 da 9, así serían 100, más 400, 500.*

Creo que las actividades se lograron llevar a cabo con éxito, al revisar las hojas de trabajo, llegué a pensar que tal vez algunas de las sumas eran un poco complejas, sin embargo, pienso que es bueno sacar a los alumnos de su zona de confort, planteándoles operaciones en las que necesiten esforzarse un poco más y comprendan la importancia de estar atentos a las explicaciones previas a una actividad. Cabe mencionar que las sumas realizadas en sus hojas de trabajo iban subiendo un poco de grado de dificultad.

Para cerrar la estrategia, dividí al grupo en dos equipos de manera equilibrada, es decir, alumnos destacados y rezagados en ambos equipos, y les entregué un brazalete elaborado de fomi de distinto color (naranja y azul) para cada equipo. Les expliqué la actividad a realizar apoyándome en el pizarrón, la cual consistía en lo siguiente: el grupo dividido en los dos equipos sale al patio de la escuela en donde están ordenados varios aros hula hula formando un camino, cada equipo se forma en los extremos del camino, por turnos un integrante de uno comienza saltando en los dos pies hasta encontrarse con su contrincante, una vez encontrados los competidores, el maestro extrae una tarjeta de una tómbola con sumas que él trae consigo, posteriormente pregunta esta suma en voz alta, quien contesta primero y de forma correcta tiene derecho a seguir avanzando por el camino por medio de brincos, mientras que otro participante del

equipo contrario tiene que comenzar a brincar desde el inicio del camino sobre los aros hasta encontrarse con su contrincante y realizar la misma actividad, gana el equipo del participante que llega primero al final del camino.

Al final, entramos al aula de clases y pregunté ¿qué les hizo falta a quienes no respondieron rápidamente? y la mayor parte del grupo mencionó que les faltó usar el procedimiento que yo les había explicado. Como lo mencioné anteriormente, hubo un buen desempeño por parte de los alumnos, respondieron de manera satisfactoria a las actividades planteadas incluso mejor de lo que esperaba, incluso logré notar cambios modestos, pero para bien y creo que cada vez serán mejores, siempre y cuando no dejemos de insistir y repasar el cálculo mental diariamente.

*Estrategia 2 Nombre: “Quitamos insectos.”  
Narración de la experiencia y reflexión*

Dando seguimiento al esquema de Elliot (Latorre, 2003, p. 48), el día 4 de marzo del 2020 comenzamos con la aplicación de la segunda estrategia de este primer ciclo de intervención, la cual está enfocada en la resolución de restas por medio de diferentes procedimientos, usando el cálculo mental.

Para comenzar la estrategia, escribí una resta de dos cifras en el pizarrón “ $27 - 12$ ” y pedí a los alumnos que la resolvieran mentalmente, posteriormente, en un fragmento de hoja de su cuaderno explicaran la forma en que la resolvieron y me entregaran la hoja.

Posteriormente comencé con la explicación del primer procedimiento que consistía básicamente en pensar en la suma, puede sonar un poco contradictorio, pero es funcional. Escribí una resta en el pizarrón y comencé a explicar que, para usar este procedimiento, empleando los términos, minuendo, sustraendo y diferencia.

Escribí varios ejercicios de sustracción similares en el pizarrón mientras les pedía a los alumnos que explicaran cómo llegaron al

resultado, insistiendo siempre en el procedimiento. Luego de varios ejemplos, del otro lado del pizarrón anoté el título del siguiente procedimiento el cual consistía en la *descomposición* comencé a explicar que para este procedimiento era necesario descomponer el minuendo, de manera que fueran quedando números más sencillos y fáciles para restar, escribí en el pizarrón la misma resta con la que inicié el procedimiento anterior “ $28 - 15$ ” la explicación fue la siguiente:

*“en este procedimiento tenemos que descomponer el minuendo (número más chico) en este caso es el 15, lo descomponemos en 10 y en 5, al sustraendo (28) primero le restamos 10, decimos; 28 menos 10 es igual a 18 y luego le restamos 5, 18 menos 5 es igual a 13”.*

Es importante mencionar que ambos procedimientos los expliqué con base al material audiovisual titulado “Cálculo mental: estrategias para restar mentalmente # 02” ubicado en el canal de YouTube (Sebastián, 2015), es un canal educativo el cual fue creado con el propósito de resolver dudas a los usuarios sobre las matemáticas y la química.

Dicté a los alumnos tres problemas que implicaban la resta, los cuales hablaban sobre los insectos y al terminar les mencioné que los problemas tenían que ser resueltos con cálculo mental tratando de poner en práctica los procedimientos estudiados y explicar cómo pensaron para su solución. Para continuar pedí la atención de los alumnos a las indicaciones, reproducir música de fondo con sonidos de la naturaleza, luego proyecté un paisaje en el pizarrón mientras pegaba en el insecto de papel con una cantidad escrita dentro de ellos fui explicando la actividad.

La actividad se llevó a cabo con éxito, me agradó bastante el hecho de que incluso cuando no era su turno los alumnos resolvían las restas desde su lugar y participaban activamente. Para cerrar la estrategia mencioné a los alumnos que realizaríamos la última actividad, todos a un mismo ritmo. Entregué una hoja de respuestas en

la que tendrían que escribir únicamente el resultado de 10 restas que yo estaría mencionando en voz alta. Fui muy insistente en que tendría que ser a un mismo ritmo y así fue, estuvieron muy concentrados, en cada resta esperaba alrededor de 40 segundos para que la resolvieran y no hubo ningún inconveniente.

*Estrategia 3 Nombre: “La ruleta mágica.”*  
*Narración de la experiencia y reflexión*

Para el cierre de este ciclo de intervención comencé con la tercera estrategia, enfocada en las tablas de multiplicar, éstas son una herramienta de importancia en la educación que se encarga de facilitar el proceso de aprendizaje de la multiplicación en los primeros niveles de educación primaria.

Inicialmente, no debemos presentar las tablas como un conjunto de números y signos a memorizar. Deben surgir como una necesidad de la resolución de problemas aritméticos significativos (Adrián, 1996).

De acuerdo con la idea anterior, al inicio del ciclo escolar, el maestro titular y yo planteamos actividades en las que explicamos el algoritmo de la multiplicación utilizando objetos relacionados con los alumnos como canicas, piedras pequeñas, frijoles formados grupos de cantidades iguales en vasos dejando que ellos manipularan los materiales y por consecuente comprendieran que  $3 \times 4$  es igual a 3 vasos con 4 canicas en cada uno o 4 vasos con 4 canicas en cada uno, para que de esta manera los alumnos comprendan lo que están haciendo; es como dice (Gomez, 1991) cuando sugiere que el alumno debe construir la tabla de multiplicar para posteriormente memorizarla.

Así que en esta estrategia busqué una forma divertida e interesante con la cual mis alumnos pudieran estudiar, repasar y memorizar las tablas de multiplicar. Inicé preguntando a los alumnos como es que ellos estudian las tablas de multiplicar, algunos mencionaron que,

leyéndolas muchas veces, otros dijeron que algún familiar se las preguntaba, comentaron también que mirando videos en internet. Yo les comenté que les mostraría otra forma divertida de aprender las tablas de multiplicar.

Con anticipación pedí a los alumnos que de tarea trajeran un cuadro de triplay con un círculo grande dibujado y en su interior alrededor escribieran los números del 1 al 9 como en el reloj y en cada número, con ayuda de sus padres clavaran una tachuela o un clavo, encargue también metro y medio de estambre aproximadamente (ver anexo 10).

Para comenzar la actividad pedí a los alumnos que tomaran su ruleta y su estambre y apoyándome en la que yo elaboré fui explicando su uso, tomando como ejemplo la tabla del número cuatro, mencioné que al estambre primeramente se tendría que hacer un nudo en un extremo formando una especie de agujero para atorarlo en uno de los clavos.

Les dije: *Se comienza en el número según la tabla que se va a estudiar, en este caso en el número cuatro el cual es respuesta de la multiplicación cuatro por uno, allí enganchamos nuestro estambre, luego decimos cuatro por dos, avanzamos cuatro clavitos al sentido de las manecillas del reloj, llegamos al número ocho pasando nuestro estambre por el clavo correspondiente a dicho número.*

Posteriormente pregunté ¿Cuánto es  $4 \times 3$ ? los alumnos respondieron que 12, pero dijeron que no había un 12 en la tabla, así que les expliqué que cada vez que pasábamos el estambre por el "0" se le iba a ir sumando una decena, es decir, contamos hasta el nueve y al llegar al 0 éste sería 10, el 1 sería 11 y así sucesivamente, entonces para el  $3 \times 4$  si ya nos encontramos en el 8 recorreremos 4 clavitos y llegamos al 2 que en este caso sería 12. Así expliqué hasta terminar con la tabla del 4.

Al final los alumnos se dieron cuenta que se formaba una figura con el estambre, les pedí que en una hoja de su cuaderno escribieran el título "tablas de multiplicar" y la dividieran en 8 espacios para escribir y/o dibujar que figura se forma en cada tabla, luego de unos

minutos y asegurándome que todos hubieran realizado la consigna comenzamos a repasar todas las tablas de la del 2 a la del 9 apoyándose cada quien en el material antes mencionado.

Al terminar de repasar cada tabla de multiplicar escribieron o dibujaron la figura que se formó esto para tenerlo como referente de estudio. Por último, entregué una hoja de trabajo en la que tendrían que responder multiplicaciones, uniendo la multiplicación con su resultado, y completando operaciones de este tipo. El aprender las tablas de multiplicar implica mucho tiempo, constancia y dedicación. Cabe mencionar que, desde el inicio del ciclo, diariamente antes de comenzar con las actividades curriculares se repasa una tabla diferente con el apoyo de videos y canciones.

Como tarea, pedí a los alumnos que estudiaran todas las tablas de multiplicar usando su ruleta y que explicaran a sus padres como funcionaba esta para que posteriormente sus padres firmaran en el cuaderno del alumno para verificar que habían cumplido su tarea. Otra tarea fue portar el uniforme que se les indicara para el siguiente día (oficial o deportivo). Para continuar con esta tercera estrategia al día siguiente comencé revisando las firmas de los padres de familia, solo hubo tres alumnos que no cumplieron con la tarea.

Posterior a esto comenzamos con un repaso general de las tablas de multiplicar, en ocasiones preguntaba directamente a un alumno en especial por notarlo distraído, algunos de ellos tardaban un poco pero contestaban, otros simplemente no lo hacían. Cuestioné a los alumnos ¿Quién ha visto el programa llamado “100 mexicanos dijeron”? ¿De qué se trata? ¿Conoces las reglas? De manera grupal comentamos las respuestas de los alumnos y les mencioné que jugaríamos algo similar con algunas modificaciones, mientras explicaba iba colocando una mesa al frente del aula y sobre ella una especie de cajón con dos botones y focos que se encendían al momento de presionar los botones (botonera), los alumnos se notaron algo sorprendidos y pronto comenzaron las dudas sobre dicho objeto, aunque muchos ya tenían una idea de su función (ver anexo 12).

Para resolver sus dudas pedí a diferentes pares de alumnos que pasaran al frente de aula, uno de cada lado del cajón, les mencioné que yo diría una pregunta sobre las tablas de multiplicar y que quien supiera la respuesta debería presionar el botón para tener derecho a contestar primero, si éste contestara de manera incorrecta, el otro participante tendría podrí contestar. Realizamos esta actividad asegurándome que todos los alumnos participaran por lo menos una vez. Se realizaron además, preguntas de suma, resta y multiplicaciones sencillas para poner en práctica los procedimientos observados y trabajados en las semanas anteriores para el fortalecimiento del cálculo mental.

Continuando con las actividades comenté a los alumnos que les había pedido que trajeran un uniforme específico para formar equipos (todos los alumnos cumplieron con el uniforme sugerido con excepción de Dariela). Dividí al grupo en tres equipos, la distribución de los alumnos la realicé de manera equilibrada en cuanto a su desempeño académico en matemáticas, de acuerdo a la observación que estuve haciendo durante la estancia en el grupo.

Se dieron a conocer las siguientes reglas el juego:

- No presionar el botón si no se saben la respuesta.
- Presionar el botón hasta que se haya terminado de leer la pregunta.
- Si luego de 5 segundos no responde pierde la oportunidad de contestar y genera un strike.
- Luego de 3 strike 's acumulados el equipo contrario puede responder y robar los puntos.
- En las respuestas es obligatorio mencionar una suma una resta y una multiplicación.
- Gana el equipo que gane dos de tres rondas.

Una vez dejado en claro esto comenzamos con la actividad. Todos los alumnos participaron activamente y es importante destacar que

Ezequiel participó de manera satisfactoria respondiendo de manera correcta en dos ocasiones, muchos alumnos se sorprendieron y se alegraron por la participación de su compañero.

Durante la actividad los alumnos noté interesados, atentos y muy participativos, a la mayor parte el grupo le llamaba mucho la atención el cajón y tenían una buena conducta para poder pasar a participar. La actividad en general cumplió su propósito, mantuvo la atención y despertó el interés de los alumnos hacia las tablas de multiplicar.

Durante el desarrollo de las estrategias se observó que Ezequiel y Dariela, en ocasiones Lisandro, quienes se distraían fácilmente y no acataban las indicaciones se implicaron y elevaron su rendimiento académico en el cálculo mental.

Tomando en cuenta el enfoque de las matemáticas en el que se menciona que el alumno debe comprender el problema, acostumbrarse a buscar soluciones por sí solo para luego poder argumentar sus respuestas, considero que desde la planificación y posteriormente con la aplicación de las estrategias llevé a cabo actividades para cumplir con dicho enfoque dejando que los alumnos opinaran y reflexionaran sobre lo que hablaban y analizaran los problemas leídos para su comprensión.

De acuerdo con una de las competencias matemáticas “manejar técnicas eficientemente”, es necesaria la constante práctica de los procedimientos explicados durante la intervención para un mejor dominio de ellos y por ende un progreso grato en el cálculo mental. Tal y como se estuvo realizando desde el inicio del ciclo escolar 2019-2020, ejercicios diarios al comenzar el día, actividades durante clase y tareas relacionadas con los diferentes procedimientos para la mejora del cálculo mental.

## CONCLUSIONES

### *Reflexión sobre la práctica y alcances de este trabajo*

La práctica reflexiva corresponde a un proceso intencionado y consciente. Intencionado en la forma en que intenta generar transformaciones y aprendizajes en los sujetos. Durante la intervención en

la práctica se empleó el ciclo de John Smyth (1991) y se asumen los pasos que lo conforman descripción, explicación, confrontación y la reconstrucción de la práctica.

La “*descripción*”. Al inicio del ciclo escolar, con base a distintas evaluaciones diagnósticas y al incidente crítico descrito a partir del diario desarrollé un plan de acción que consta de tres estrategias para el refuerzo o fortalecimiento del cálculo mental, realizando diversas actividades innovadoras para atraer el interés y la atención del alumno. El uso constante de procedimientos hace menos fácil y razonable la resolución de operaciones por medio del cálculo mental, así como también una forma divertida e interesante de estudiar las tablas de multiplicar, estas estrategias son descritas y narradas en el apartado anterior.

La fase dos del ciclo de Smyth es la “*explicación*”. Haciendo alusión a esta etapa y en relación a mi trabajo docente, primero decidí realizar las estrategias de la manera antes mencionada ya que desde mi perspectiva es una buena opción, creo que es correcto comenzar a adentrar a los alumnos al tema por medio de ejemplos, darles la oportunidad de opinar e interactuar, resolver diversas operaciones una y otra vez mientras que aprenden de los errores cometidos, además de que se divierten intentando lograr un aprendizaje significativo.

La “*confrontación*” es la tercera fase del ciclo de Smyth; en la que, respecto a mi práctica docente, luego de cuestionarme sobre el método utilizado en mi primera estrategia titulada “Reconoce el complemento” me di cuenta que el procedimiento explicado fue un tanto funcional, aunque al mismo tiempo algo confuso y no suficiente. Jesús Javier Jiménez Ibáñez (s/f) nos habla de un método bastante utilizado que sinceramente no tuve en cuenta la “*descomposición*” que consta de descomponer uno o los dos sumandos de modo que quede una operación equivalente a la inicial, pero más sencilla y cómoda para el alumno. Elemento de gran interés en la enseñanza del cálculo mental.

La última fase del ciclo de Smyth es la “*reconstrucción*”. Las reflexiones realizadas sobre la realidad existente en el cálculo mental en cada estrategias para un segundo ciclo de intervención habría seguido implementando los hechos que resultaron funcionales como los ejercicios diarios de cálculo mental y estudio de las tablas de multiplicar como actividades permanentes, enseñar a los alumnos a resolver sumas con distintos procedimientos como el de la descomposición, realizaría actividades incluyendo situaciones de la vida real como la tiendita tal vez usando precios que implicaran realizar operaciones mentales un tanto más complejas a las del ciclo de intervención realizado.

Respecto a las competencias profesionales consultadas también en el documento antes mencionado, las cuales indican desempeños conformados por conocimientos, actitudes, valores y habilidades que el egresado debe adquirir para que le permitan atender a situaciones diarias dentro del contexto escolar, considero que he ido desarrollando muchas de ellas gracias a la preparación en la escuela normal y a las experiencias de los distintos periodos de práctica docente.

Competencias en relación con el diseño de planeaciones didácticas, la realización de adecuaciones curriculares, diagnósticos de intereses de los alumnos, el generar ambientes formativos, el empleo de la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa, el propiciar espacios de aprendizaje para el fomento de la convivencia y el respeto, actuar éticamente, utilizar recursos de investigación para enriquecer la práctica así como también la intervención colaborativa con docentes, directivos y padres de familia en la toma de decisiones.

Asimismo, hay competencias en las que debo reforzar y adentrarme más en ellas, como las relacionadas al uso de las tecnologías de la información y la comunicación y el conocer más sobre los planes y programas. Creo que todas estas competencias se van consolidando día con día por medio de la práctica y las experiencias vividas.

Durante la aplicación del plan de acción, en el mes de febrero del 2020 se realizó la segunda evaluación del SisAT y respecto a cálculo metal se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 7. *Resultados de la segunda aplicación del Sistema de Alerta Temprana (SisAT) febrero - 2020*

(Cálculo mental)		
Niveles de desarrollo	Alumno (a)	Total
Nivel esperado (NE)	Cristobal, David, Elias, Estefanny, Gabriel, Kaory, Karol, Lisandro, Luis, Mariel y Victoria.	11
En desarrollo (ED)	Arleth, Daniel, Erika, Gael, Hector, Sayumi y Tadeo	7
Requiere apoyo (RE)	Alejandra, Dariela, Ezequiel y Mateo	4

Fuente: diseño propio

Al realizar la comparación entre los resultados de ambas aplicaciones (ver tabla 1), se pueden observar un progreso satisfactorio en el fortalecimiento del cálculo mental en el grupo de tercero “A”, pues se logró mantener a los tres alumnos quienes se encuentran en el nivel esperado por el SisAT, además de que 7 alumnos más lograron colocarse en este nivel, de 11 alumnos que se encontraban en desarrollo ahora solo quedan 7 pues algunos de ellos mejoraron sus capacidades, y de 8 alumnos que requerían apoyo solamente restan 4. Me es importante mencionar que 2 de los alumnos que al inicio del ciclo requerían apoyo, ahora se encuentran en el nivel esperado.

El maestro titular Alberto me brindó su opinión respecto al trabajo y las estrategias aplicadas:

*“Noté varios cambios positivos en el grupo respecto a las estrategias aplicadas por que llamaron la atención de los niños y en general las resolvieron con interés, logrando con ello un mayor involucramiento y una participación activa. El maestro practicante se esforzó bastante por diseñar actividades y materiales llamativos, realizables pero con un cierto reto para los niños, de manera que no sean demasiado complejas ni fáciles. Los aspectos que hay que mejorar tienen que ver con las consignas claras y explicaciones previas a las actividades de aprendizaje.”*

En conclusión, considero que, a pesar de las circunstancias ocurridas, se consiguió una mejora en el refuerzo del cálculo mental, gracias a la disposición de los alumnos, al constante trabajo, esfuerzo y dedicación, al apoyo de las madres de familia y por su puesto del maestro titular del grupo, reflejándose en los resultados antes mencionados. Como futuro docente creo que debo consultar más información respecto a las matemáticas, sus métodos, procedimientos y consultar otros autores, para continuar enriqueciendo mis saberes e ir adquiriendo la experiencia necesaria.

## REFERENCIAS

- Adrián, A. R. (1996). *Algunas consideraciones sobre la enseñanza y aprendizaje de las tablas de multiplicar*. la orotava.
- Buades, M. L. (s.f.). *Psicología Infantil y Formación*. Obtenido de <http://marlopezbua-des.es/test/test-vak-estilos-de-aprendizaje/>
- DOF (20 de Agosto de 2012). Acuerdo número 649 por el que se establece el plan de estudios para la formación de los maestros de educación primaria.
- Fortín, F. (1999). Formulación de un problema de investigación. En F. Fortín, *El proceso de la investigación* (págs. 41-49). Mexico.
- Giovannelli, C. (2009-2011). *Nuestro-México.com*. Obtenido de [Nuestro-México.com: http://www.nuestro-mexico.com/Durango/Poanas/Villa-Union/](http://www.nuestro-mexico.com/Durango/Poanas/Villa-Union/)
- Gómez, C. M. (1991). *Multiplicar y dividir: a través de la resolución de problemas*. Madrid: Antonio Machado.
- Guzmán, A., & Alvarado Cabral, J. J. (s/f). La identificación de un área temática de interés. En A. Guzmán, & J. J. Alvarado Cabral, *Fases y operacones metodológicas en la investigación educativa*.(pág. 23).
- Ibáñez, J. J. (s.f.). *Estrategias de cálculo mental*. Obtenido de [estrategias de cálculo mental:http://docentes.educacion.navarra.es/jjimenei/downloads/estrategiasmental.pdf](http://docentes.educacion.navarra.es/jjimenei/downloads/estrategiasmental.pdf)
- Jiménez Muños, J. A., Rossi, F., & Gaitán Riveros , C. (2017). *La práctica reflexiva como posibilidad de construcción de saberes. aportes a la formación docente en educación física*. Porto Alegre.
- Latorre, A. (2003). *La investigación- acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Londoño, C. (9 de Agosto de 2019). *Según Piaget estas son las 4 etapas del desarrollo cognitivo*. Obtenido de <https://eligeeducar.cl/segun-jean-piaget-estas-las-4-etapas-del-desarrollo-cognitivo>
- Mochón, S., & Vazquez Román, j. (1995). Cálculo mental y estimación: Métodos, resultados de una investigación y sugerencias para su enseñanza. *Educación Matemática*, 93.

- R., P. (1998). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada.
- Sánchez Puentes, R. (1963). *Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación*. Distrito Federal México.
- Sebastián, R. (25 de agosto de 2015). *Cálculo mental: estrategias para restar mentalmente#02*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=NoqEbZYzODk>
- SEP. (2011). *Programas de estudio 2011 Guía para el Maestro*. México, D.F.: AUTOR.
- SEP. (2016). *Modalidades de titulación para Escuelas Normales*. México, D.F.
- SMYTH, J. (1991). *Una pedagogía crítica de la práctica en el aula*. Melbourne.
- TICaMates. (27 de septiembre de 2013). *TICaMates*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=o-4uNdf9qXM>
- Tomás, O. d., & Ortíz Vallejo , M. (septiembre de 2002). *Cálculo mental*. Valladolid.

SECCIÓN III  
PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS



# LA COMPRENSIÓN LECTORA EN UN GRUPO DE SEXTO GRADO DE TURNO VESPERTINO

## PORTAFOLIO

*AZAEI MATA TORRES*  
*azael.mtorres323@gmail.com*

*FRANCELIA JAZMÍN AGUIRRE GÓMEZ*  
*jazagui1013@gmail.com*

## RESUMEN

Este portafolio de evidencias documenta la experiencia profesional de Azael Mata Torres durante sus prácticas docentes en una escuela primaria de turno vespertino, en el municipio de Canatlán, Dgo. El propósito del trabajo es analizar y mejorar la comprensión lectora de un grupo de sexto grado en un contexto caracterizado por carencias socioculturales, desigualdad en el acceso a recursos educativos y condiciones particulares del turno vespertino. A través de una cuidadosa contextualización del entorno comunitario y escolar, se exploran las implicaciones del horario, las condiciones familiares de los estudiantes y su impacto en el desempeño académico.

El trabajo se fundamenta en un diagnóstico específico del grupo y se estructura en torno a un ciclo de reflexión docente, recolección de evidencias y valoración de estrategias aplicadas para fomentar habilidades de comprensión lectora. Entre los resultados más relevantes se destaca una mejora progresiva en la participación y análisis textual por parte de los estudiantes, aunque persisten retos como el rezago en lectoescritura, la falta de apoyo familiar y las limitaciones materiales.

El documento concluye que la comprensión lectora, más que una habilidad académica, es una herramienta vital para la participación consciente en la realidad social. Asimismo, se subraya la necesidad de atender con mayor equidad a los estudiantes de turnos vespertinos

mediante políticas y prácticas inclusivas que reconozcan su contexto y necesidades particulares.

*Palabras Clave:* Comprensión de lectura, educación primaria, desigualdad educativa, condiciones socioeconómicas y práctica pedagógica.

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es el resultado de mis prácticas profesionales en una escuela primaria de turno vespertino en el municipio de Canatlán, Dgo., durante el ciclo escolar 2022-2023. Considero que la docencia es una profesión clave en la formación de los futuros miembros de la sociedad, por lo que su relevancia debe ser reconocida. A lo largo de este proceso, comprendí que la transformación del docente es esencial para responder a los cambios constantes del entorno educativo.

Con este documento pretendo compartir el contexto y las reflexiones que marcaron mi práctica, mostrando cómo se articula la formación recibida con la realidad del aula. Para ello, estructuré el trabajo como un portafolio de evidencias, donde se integran observaciones, diagnósticos y acciones centradas en el grupo de sexto grado con el que trabajé, considerando especialmente las implicaciones de estudiar en un turno vespertino.

El eje temático de este portafolio es la comprensión lectora, entendida como una habilidad esencial para que los alumnos interactúen con su entorno de manera informada y crítica. Desde esta perspectiva, se trabajó con intencionalidad para que los estudiantes desarrollaran la capacidad de profundizar en el significado de los textos, reconociendo que la lectura no se limita a decodificar palabras, sino que implica investigar, preguntar y construir sentido. La selección de evidencias, su análisis y la reflexión sobre las competencias docentes

guiaron el desarrollo de este trabajo, que concluye con aprendizajes significativos sobre la práctica pedagógica en contextos desafiantes.

### *Contextualización*

Hablar de las situaciones que se viven en una escuela requiere considerar el grado y grupo específicos, así como el contexto más amplio del que forman parte. La escuela debe entenderse como un espacio inserto en una comunidad con prácticas culturales, creencias y condiciones socioeconómicas particulares que influyen directamente en el aprendizaje. Contextualizar implica reconocer cómo estas realidades familiares, personales y sociales se relacionan con el desempeño académico, permitiendo un análisis más completo de la realidad educativa.

### *Descripción del Entorno Escolar*

Particularmente, durante los últimos dos semestres de la Licenciatura en Educación Primaria, realicé mis prácticas profesionales en la Escuela Primaria Soledad Álvarez, turno vespertino, ubicada en la cabecera municipal de Canatlán, Durango. Este municipio, que alberga diversas localidades como Santa Lucía y Nicolás Bravo, destaca por ser uno de los más urbanizados de la región. Cuenta con servicios públicos básicos, infraestructura vial, servicios médicos y educativos, y una economía principalmente sostenida por la agricultura, la ganadería y el comercio local. La mayoría de las viviendas están construidas con materiales resistentes, aunque aún persisten algunas de adobe en hogares de bajos recursos.

La vida comunitaria en Canatlán se desarrolla entre espacios públicos bien definidos, como plazas, parques, mercados y centros deportivos, donde se promueven la convivencia y la seguridad.

En el ámbito social y cultural, las tradiciones ocupan un lugar importante. Destacan celebraciones como la del Divino Pastor, el Torneo de Semana Santa y la emblemática Feria de la Manzana, que reúne a la comunidad en torno a eventos religiosos, deportivos y festivos. Estas festividades, junto con las relaciones sociales entre familias, refuerzan el tejido comunitario y reflejan una identidad compartida, caracterizada por la colaboración y el respeto.

La Escuela Primaria Soledad Álvarez, turno vespertino, opera de lunes a viernes de 2:00 a 7:00 pm, aunque en ocasiones la salida se adelanta por seguridad del alumnado. La infraestructura de la escuela se distribuye en tres secciones bien definidas: en el sector izquierdo se ubica la cancha deportiva techada con domo; al centro se encuentra el patio cívico, delimitado por los salones y la dirección del turno matutino; mientras que en el lado derecho se concentran las aulas — aunque no de uso exclusivo— del turno vespertino y su respectiva dirección. A diferencia de otras escuelas donde practiqué, esta institución cuenta con instalaciones amplias, pasillos pavimentados, y una estructura funcional. Sin embargo, el uso compartido de salones entre ambos turnos genera complicaciones, como una limpieza deficiente de las aulas y pérdida de tiempo al comenzar las clases.

Las diferencias entre turnos se evidencian también en los recursos. La cooperativa vespertina, por ejemplo, es un pequeño cubículo metálico, en contraste con la amplia y equipada instalación del turno matutino. Asimismo, el internet llega solo a ciertas áreas, limitando su uso en salones lejanos como el de sexto grado. A pesar de contar con biblioteca, espacios deportivos, baños para cada turno y un almacén bien surtido, las condiciones para los alumnos de la tarde resultan menos favorables. Esta desigualdad se refleja incluso en detalles simbólicos, como el acceso principal sin arco para el turno vespertino. Aun así, el ambiente laboral entre docentes es armonioso y colaborativo, lo cual favorece el desarrollo de actividades escolares.

La dirección escolar, además de gestionar recursos materiales como proyectores, fotocopiadoras y materiales deportivos, es también

el espacio donde se coordinan eventos, actividades administrativas y el programa de desayunos escolares. La biblioteca cumple funciones académicas y sociales, albergando clases de lectura, computación y reuniones técnicas. A pesar de algunas carencias, la escuela representa un entorno dinámico y funcional, donde la convivencia sana entre el personal docente contribuye a mantener una organización eficiente.

### *Implicaciones del Turno Vespertino*

Es importante resaltar que la Escuela Primaria Soledad Álvarez es la única en Canatlán que opera en modalidad de doble turno, y esta fue mi primera experiencia docente en el turno vespertino. Desde el inicio noté diferencias relevantes, no solo en la dinámica escolar sino también en las percepciones sociales que rodean a este horario. Como mencioné anteriormente, observaciones propias, comentarios familiares y experiencias previas como estudiante me permitieron reflexionar sobre la idea de que el turno vespertino se percibe como una “segunda opción”. Esta idea se refuerza al ver que la infraestructura, los recursos y el acompañamiento familiar tienden a ser más limitados para los alumnos que estudian por la tarde.

Cárdenas (2010) señala que “existen desigualdades sociales entre las familias que inscriben a sus hijos en el turno matutino y vespertino”, y que estas desigualdades inciden directamente en el rendimiento escolar. En la práctica, he notado que muchos estudiantes del turno vespertino regresan solos a casa, tienen escaso apoyo familiar, y enfrentan limitaciones materiales. La cooperativa escolar es un ejemplo claro: mientras el turno matutino cuenta con una construcción equipada y cómoda, el turno vespertino dispone apenas de un pequeño cubículo metálico sin mobiliario adecuado. Esta diferencia, lejos de ser circunstancial, refleja condiciones estructurales que impactan el aprendizaje.

Las condiciones socioeconómicas de las familias vespertinas están marcadas por jornadas laborales extensas, falta de acompañamiento académico y escasos recursos digitales. Lo anterior se traduce en una menor participación en tareas escolares, poco seguimiento en casa y carencias emocionales. Como lo indica Epstein (1995, citado en Cárdenas, 2010), la relación familia-escuela es clave para el aprendizaje, y cuando esa conexión es débil, se ve afectada la eficacia educativa. En mi grupo, muchos alumnos no cuentan con internet ni dispositivos, y deben realizar sus tareas en condiciones poco favorables o, simplemente, no las hacen.

Durante mis prácticas, observé que esta situación se refleja también en el aula: los alumnos manifiestan apatía hacia la lectura, retienen de forma parcial los contenidos y requieren múltiples estrategias para comprender un tema. Aunque la actitud docente influye, no se puede ignorar el contexto que rodea a los estudiantes. Jensen (2005) apunta que el bajo rendimiento puede estar vinculado al escaso acompañamiento de los padres, quienes no los motivan a leer, a hacer tareas o a dialogar sobre lo aprendido en clase. Esta ausencia de apoyo en casa no solo limita el desarrollo académico, sino también el emocional y social de los estudiantes.

Una realidad cotidiana es que varios alumnos asisten sin desayunar o sin refrigerio, o consumen productos chatarra debido a la falta de orientación y recursos. Es importante aclarar que no todos los alumnos del turno vespertino enfrentan estas condiciones, pero sí es común que muchos provengan de familias con menos recursos y con dinámicas familiares más frágiles. Como señala Cárdenas (2010), la asistencia y la entrega de tareas es menor en este turno, lo cual incide en el rendimiento escolar general.

Con base en este análisis, considero fundamental visibilizar las condiciones específicas que enfrentan los estudiantes del turno vespertino. No se trata de culpabilizar a las familias o a los docentes, sino de comprender el entramado de factores que afectan el aprendizaje. Como menciona el propio Cárdenas (2010), existe una “selección

ventajosa” que refleja diferencias socioeconómicas entre los turnos. Es decir, en el turno vespertino es más común encontrar casos de estudiantes que han sido expulsados previamente de otras escuelas, que presentan rezagos en el aprendizaje y que viven en contextos marcados por carencias emocionales, económicas y sociales. Así pues, con esta reflexión doy paso a la descripción del grupo de sexto grado con el que trabajé durante mi último año de formación inicial docente.

### *Descripción del Aula y Diagnóstico General del Grupo*

El aula de sexto grado está construida completamente de concreto y cuenta con buena iluminación natural gracias a dos amplias ventanas laterales con vidrios y protección metálica. La ventilación es adecuada y, cuando oscurece, se encienden dos lámparas del techo. El mobiliario incluye 9 bancas dobles, un escritorio, locker, ventiladores y otros apoyos didácticos. El grupo tiene 18 alumnos inscritos, 8 niños y 10 niñas, pero la asistencia es irregular debido a ausencias frecuentes y salidas para actividades como escolta, fútbol o banda de guerra, lo que afecta el ritmo de trabajo colectivo.

Con apoyo del maestro titular y mi propia observación, clasifiqué a los estudiantes según su estilo de aprendizaje. Predominan los alumnos visuales (50%), seguidos por auditivos (17%) y kinestésicos (17%), además, hay quienes combinan dos estilos: visual-auditivo (5%) y visual kinestésico (11%).

Asimismo, hice un registro individualizado de las necesidades educativas y carencias en la forma de trabajo. En términos generales, los estudiantes presentan rezagos acumulados que deberían haberse superado en grados anteriores. La mayoría muestra dificultades en lectoescritura, pensamiento lógico-matemático y hábitos de estudio. Solo una minoría entrega trabajos con buena presentación y estructura. Los resultados de un diagnóstico aplicado en marzo revelaron que el grupo no alcanzó el promedio mínimo aprobatorio en

ninguna materia principal, lo que confirma la necesidad de intervenciones urgentes y personalizadas.

En el grupo hay casos con necesidades particulares: una alumna presenta rezago severo en lectura y matemáticas, y un alumno con discapacidad motriz y dificultades en el habla requiere estrategias específicas para ser incluido activamente. Estas situaciones evidencian la importancia de la adecuación de actividades y el seguimiento individual. En términos académicos, persisten deficiencias en ortografía, comprensión lectora y operaciones matemáticas básicas como multiplicaciones y divisiones.

También se identifican distintas actitudes hacia el aprendizaje. Algunos estudiantes muestran apatía o simulan haber comprendido los temas, lo que obliga a replantear las estrategias de enseñanza y los métodos de retroalimentación. Alumnos como Emily y Tadeo destacan por su participación y compromiso, mientras que otros como Antonio y Jaqueline representan desafíos conductuales o de constancia que deben abordarse desde un enfoque formativo y de respeto a la diversidad de personalidades.

El análisis individual de los estudiantes permite apreciar una amplia gama de habilidades, intereses y niveles de avance. Algunos, como Yesenia, destacan por su caligrafía y presentación; otros, como Romina, tienen más dificultades, pero cumplen con los productos escolares. La comprensión conceptual de varios alumnos depende de explicaciones personalizadas, lo que plantea la necesidad de métodos más variados que atiendan los diferentes estilos de aprendizaje para garantizar la comprensión de todos.

El grupo muestra retos en el trabajo colaborativo: al formar equipos, tienden a elegir siempre a los mismos compañeros, y suelen resistirse a trabajar con nuevos integrantes. Este comportamiento limita su desarrollo social y la posibilidad de aprender a través de la cooperación, lo cual también afecta la dinámica general del aula. Es fundamental implementar actividades que fortalezcan la cohesión grupal y promuevan una convivencia más abierta e incluyente.

En resumen, el diagnóstico del grupo de sexto grado confirma que muchos de los obstáculos para el aprendizaje tienen raíces tanto en aspectos pedagógicos como en factores sociales, emocionales y familiares. Atender esta realidad requiere un enfoque docente flexible, empático y estructurado, que reconozca las particularidades del grupo, fomente la participación activa y refuerce los aprendizajes antes del ingreso a secundaria.

### *Definición del Portafolio de Evidencias*

Al enfrentarnos a nuevos contextos, es esencial adoptar una actitud observadora y reflexiva para formular posturas frente a las situaciones que se presentan, ya que nuestras decisiones están guiadas por los valores e ideas que conforman nuestra filosofía personal y docente. En esta sección del portafolio se incluye una declaración de dicha filosofía, así como la problematización de mi práctica docente, entendida como el punto de partida para proponer mejoras. Además, se presenta el diagnóstico del problema y se justifica la selección de las competencias a demostrar, explicando los motivos de su elección y la forma en que serán evidenciadas a lo largo del documento.

### *Declaración de la Propia Filosofía Docente*

Mi cercanía con la docencia comenzó desde la infancia, al crecer en una familia de maestros. Mi padre daba clases en la primaria donde estudié y mi madre fue mi docente en secundaria. Aunque nunca me impusieron una carrera, me sugirieron considerar la docencia. Comencé en una licenciatura distinta, enfocada en la gestión artística y cultural, pero al no sentirme pleno ni ver un futuro claro, decidí cambiar de rumbo. Entonces comprendí que ser maestro no solo era un medio de vida, sino una oportunidad para crecer aprendiendo

junto a los niños, quienes —como he observado— expanden nuestras ideas con su forma particular de ver el mundo. Así fue como llegué desde Guanajuato a la Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera”, donde también estudió mi padre.

La formación docente no fue sencilla. En los primeros semestres, la pandemia impidió realizar prácticas presenciales, lo que retrasó mi experiencia frente a grupo. Fue hasta quinto semestre que pude interactuar con estudiantes directamente, y comprendí el verdadero compromiso que implica ser maestro: formar personas autónomas, responsables y reflexivas. En los últimos semestres, al trabajar con un grupo de sexto grado durante un periodo más prolongado, desarrollé un sentido más profundo de responsabilidad. Asumí tareas como la planeación de eventos, el vínculo con las familias y la resolución de imprevistos escolares, lo cual me permitió adquirir autonomía y consolidar mi identidad docente.

Poco a poco dejé de ver mis prácticas como una serie de actividades por cumplir y comencé a enfocarme en los procesos de aprendizaje de los alumnos. Me di cuenta de que muchos factores escapan al control del maestro y que no todo se resuelve con planeaciones. A partir de esa toma de conciencia, inicié una reflexión más profunda sobre mi práctica. Como maestro, entendí que no se trata solo de enseñar, sino de mediar, orientar y adaptarse a contextos complejos, reconociendo que en cada grupo hay desafíos que nos invitan a crecer, no desde la comodidad, sino desde la problematización constante.

### *Problematización*

La problematización de la práctica docente comienza cuando se identifican y analizan las dificultades que interfieren en el aprendizaje y la convivencia escolar. Reconocer estos obstáculos —ya sean en disciplina, asistencia, desempeño académico o aspectos socioemocionales— permite al docente establecer un punto de partida para

intervenir con intención educativa. Para ello, recurrí al Enfoque de Marco Lógico (EML), particularmente al paso del análisis de problemas (Guzmán, 2014), mediante el cual elaboré un árbol de problemas para organizar causas y efectos de una situación focal: la poca comprensión lectora del grupo.

Para focalizar el problema, partí de las observaciones cotidianas en el aula y clasifiqué los obstáculos según las seis dimensiones de la práctica docente propuestas por Fierro, Fortoul y Rosas (1999): personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valoral. Estas dimensiones no solo permiten reconocer cómo se forma la labor del docente, sino también ayudan a comprender que el alumno, como ser humano en formación, carga con contextos emocionales, personales y socioeconómicos que inciden en su desempeño escolar. Por ello, el análisis de problemas no puede reducirse a causas únicas, sino que debe contemplar la complejidad de factores que afectan a cada niño.

Entre estos factores, el apoyo en casa ha sido uno de los más determinantes. La falta de acompañamiento familiar repercute directamente en el cumplimiento de tareas, el dominio de operaciones básicas y el seguimiento escolar. Alumnos que reciben orientación constante por parte de sus padres tienden a entregar tareas con mayor regularidad y muestran avances más notables, mientras que aquellos que no cuentan con esa guía suelen quedarse atrás, aun cuando las tareas han sido explicadas y reforzadas en clase. Esta relación entre el entorno familiar y el desempeño académico se ha evidenciado de forma recurrente durante mis prácticas.

Asimismo, he notado que el problema de comprensión lectora no radica únicamente en la decodificación de palabras, sino en la ausencia de una lectura significativa. Muchos estudiantes no comprenden las instrucciones porque desconocen el significado de palabras clave, como «describir», y en lugar de preguntar o investigar, se limitan a leer sin entender. Este tipo de lectura sin propósito genera respuestas inexactas y debilita su autonomía para resolver actividades. Según mis registros y experiencias en el aula, la mayoría muestra aversión

a la lectura, lo que puede estar relacionado con la falta de hábito, de modelos lectores en casa y de comprensión sobre la importancia del lenguaje como herramienta social.

En conclusión, la comprensión lectora deficiente no es un fenómeno aislado, sino una consecuencia de múltiples condiciones contextuales que afectan tanto al docente como al alumno. La escasa participación familiar, el tiempo limitado de trabajo efectivo en el aula, y las barreras estructurales dentro del entorno escolar, han sido factores determinantes. Esta problematización me ha permitido asumir una postura más consciente frente a mi práctica docente, reconociendo que mejorar el aprendizaje requiere un trabajo articulado entre escuela, familia y comunidad, con estrategias didácticas centradas en las necesidades reales del grupo.

### *Diagnóstico Específico del Problema*

Durante una actividad sobre proporcionalidad en matemáticas, basada en el contenido “Comparación de razones en casos simples”, observé que varios alumnos del grupo tuvieron dificultades para comprender un problema del libro de texto que requería comparar precios unitarios. La confusión entre los datos y la elección incorrecta de operaciones revelaron que no basta con saber realizar cálculos: es necesario comprender el enunciado para poder resolver el problema de forma lógica. Esta experiencia me permitió identificar que la relación entre el lector y el texto depende del tiempo y la atención que se dedica a descifrar su mensaje.

Con el paso del tiempo, noté que esta situación se repetía en diversas asignaturas. Ya sea en actividades escritas, ejercicios matemáticos, o instrucciones verbales dadas en clase, la falta de comprensión lectora se manifiesta de manera transversal. En numerosas ocasiones, los alumnos entregaban productos distintos a los solicitados, interpretando de forma incorrecta las consignas. Esto genera un desfase

entre lo que el maestro pide y lo que el alumno entrega, aun cuando este afirma haber entendido. Es decir, la comprensión de instrucciones, ya sean escritas u orales, es determinante en el desempeño del estudiante.

Como señala Ramírez (1970), escuchar con atención es una habilidad necesaria para captar claramente un mensaje. Esta misma lógica se aplica a la lectura: lo relevante no es solo leer, sino comprender y actuar en consecuencia. En mi experiencia, los resultados del grupo han sido diversos: algunos alumnos cumplen con las tareas como se les indican, otros entregan trabajos incompletos o mal orientados, y hay quienes simplemente no los entregan. Esto me confirma que la comprensión lectora, junto con la atención, son componentes fundamentales del aprendizaje efectivo en el aula.

### *Justificación de las Competencias a Demostrar*

Como docente practicante, decidí organizar mi trabajo de titulación en forma de un portafolio de evidencias, el cual recopila notas, reflexiones, productos escolares y experiencias significativas que muestran la intención educativa detrás de cada acción. Este portafolio se centra en las habilidades comunicativas del grupo y busca mostrar no solo el trabajo de los alumnos, sino también mi propio desempeño como futuro docente. Elegí elaborar un “portafolio de desempeño”, en el sentido propuesto por Martin-Kniep (2001, como se citó en SEP, 2016), quien lo describe como un museo de nuestro pensamiento en evolución, donde se exhiben tanto los logros como los desafíos del ejercicio docente.

Desde esta perspectiva, el portafolio permite contextualizar la práctica y da sentido a las evidencias que, por sí solas, no reflejarían la complejidad del quehacer docente. Además, justifica el trabajo como un proceso de mejora continua. Para ello, tomé como referencia dos competencias del perfil de egreso de la Licenciatura

en Educación Primaria (SEP, 2018). La primera es: “*Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional*”, la cual considero indispensable, ya que el maestro debe ser modelo de convivencia, inclusión y respeto. Para evidenciar esta competencia, apliqué un cuestionario al grupo sobre mi desempeño y actitud, reconociendo que la percepción de los alumnos es clave para evaluar el trabajo del docente.

La segunda competencia seleccionada es: “*Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional*”, ya que el maestro debe ser flexible en su enseñanza y sensible a las necesidades individuales. Esta competencia se demuestra a través de la construcción misma del portafolio y mediante evidencias como cartas escritas por los alumnos, en las que expresan —a su manera— su experiencia emocional y académica. Ambas competencias reflejan no solo lo que el maestro sabe hacer, sino también el modo en que acompaña, guía y transforma las realidades del aula desde una postura reflexiva y ética.

### *Desarrollo, Organización y Valoración de las Evidencias de Aprendizaje*

El contexto sociocultural de las familias influye directamente en la educación que practican, por lo que para comprender las condiciones socioeconómicas que afectan a los alumnos de sexto grado del turno vespertino es necesario analizar su entorno familiar. Sin embargo, a pesar de sus circunstancias, el artículo 3º de la Constitución Mexicana garantiza el derecho a una educación básica obligatoria y gratuita, lo que sitúa en manos de los docentes la enorme responsabilidad de enseñar, entre otras cosas, a leer y escribir. En lo personal, la lectura ha sido fundamental para desarrollar una conciencia reflexiva que me permitió comprender mi realidad, gracias a maestros que me enseñaron estas habilidades esenciales. Por ello, uno de mis principales

objetivos como docente es formar estudiantes que no solo lean, sino que sean capaces de comprender, conectar ideas y reflexionar críticamente sobre lo que leen. Con esta intención, implementé actividades diseñadas a partir de mi conocimiento del grupo, enfocadas en evaluar tanto sus hábitos de lectura como su nivel de comprensión lectora.

### *Ciclo de Reflexión sobre la Práctica Profesional de Smyth*

Para orientar y valorar las evidencias recabadas durante la práctica docente, este trabajo se apoya en el ciclo reflexivo de Smyth (1991, como se citó en Domingo y Fernández, 1999), compuesto por cuatro fases: descripción, información/explicación, confrontación y reconstrucción. Estas fases permiten someter a juicio lo que sucede dentro del aula y pensar la práctica como un proceso dinámico. En mi caso, utilicé este marco para analizar las actividades relacionadas con lectura y escritura, concebidas como un proyecto cíclico con la comprensión lectora como eje. El objetivo es no actuar al azar, sino bajo un sistema guiado tanto por el plan de estudios vigente (SEP, 2017) como por la propia experiencia docente, con valores y herramientas teóricas.

Cada fase del ciclo cumple una función clara: la descripción implica reflexionar y narrar lo que se hizo y cómo el contexto influye en ello; la fase de información/explicación busca analizar las motivaciones de la práctica y relacionarlas con referentes teóricos. La confrontación permite cuestionar lo hecho al contrastarlo con otras perspectivas, lo que enriquece la visión personal del docente. Finalmente, en la fase de reconstrucción, se evalúan las actividades aplicadas para decidir qué mantener, qué modificar y qué eliminar, con el propósito de reiniciar el ciclo desde una base más sólida. Esta estructura reflexiva permite transformar la práctica en una experiencia formativa y mejorable de forma constante.

### *Prácticas Intencionadas y Recolección de Evidencias*

Las prácticas intencionadas aplicadas durante mi estancia en el grupo de sexto grado se enfocaron en fortalecer el lenguaje mediante lecturas previamente seleccionadas. Consideré esencial que los textos elegidos fueran actuales, significativos y relacionados con la realidad de los estudiantes, con el propósito de fomentar una visión más reflexiva y fortalecer su conciencia individual dentro del contexto social al que pertenecen. Asimismo, se buscó intencionalmente que los alumnos interactuaran con vocabulario nuevo, favoreciendo así el enriquecimiento de su lenguaje. Para organizar y valorar las evidencias obtenidas en estas actividades, me basé en los niveles de comprensión lectora definidos por Castro, Pérez y Alanís (2017), los cuales me permitieron clasificar los trabajos según el tipo de procesamiento que los alumnos realizaron del contenido leído.

Estos niveles son tres: literal, inferencial y crítico. El nivel literal se refiere a reconocer información explícita del texto sin interpretaciones ni juicios, como cuando un alumno resume un cuento en una frase sencilla. El nivel inferencial implica identificar relaciones no explícitas, anticipar sucesos o comprender significados implícitos, lo cual comienza a evidenciar una comprensión más profunda del texto. Finalmente, en el nivel crítico, el lector emite juicios, toma posturas personales y argumenta con base en sus valores y conocimientos, siendo este el nivel más avanzado y deseado, ya que demuestra la capacidad de reflexión, análisis y apropiación del contenido. Bajo estos criterios fueron clasificadas las producciones de los alumnos en este portafolio.

### *Selección y Organización de Evidencias*

La lectura y la escritura forman parte del quehacer diario en la escuela primaria, ya sea de forma consciente o inconsciente, directa o

indirectamente, pues el lenguaje oral y escrito es esencial para organizar, comunicar, ejemplificar y orientar las actividades de cada asignatura. Por esta razón, todas las acciones dentro del aula están permeadas por la lectoescritura y la comprensión lectora como medio para cumplir con las tareas escolares. Al seleccionar y organizar las evidencias, opté por incluir entre 3 y 6 trabajos por actividad, procurando mostrar tanto buenos como malos resultados para analizar si las indicaciones ofrecidas fueron claras o requieren ajustarse. El objetivo de esta selección es evidenciar el progreso del grupo hacia una mejor comprensión y ejecución de las prácticas del lenguaje.

### *Pruebas de Comprensión Lectora con Fichas*

A mediados de febrero se implementaron actividades con fichas de comprensión lectora, las cuales consistían en proyectar un texto breve y pedir a un alumno que lo leyera en voz alta, para después entregar copias al resto del grupo y responder preguntas relacionadas. Esta actividad se repitió con distintas lecturas en las semanas siguientes, buscando evaluar la retención de información, el hábito de releer para verificar respuestas y el nivel de comprensión alcanzado por los alumnos.

En la evidencia 1 (Jaqueline), la alumna respondió de forma casi correcta, con excepción de una pregunta mal interpretada, lo que sugiere que cumple con un nivel literal de comprensión. Por otro lado, en la evidencia 2 (Mariana), sus respuestas revelan premura y omisiones, lo cual indica una comprensión parcial y falta de consulta al texto. Las evidencias 3 (Darío) y 4 (Yesenia), de una ficha que solo requería señalar opciones, muestran errores comunes como confundir quiénes cazaban, evidenciando que algunos alumnos no releen o no retienen información clave.

La evidencia 5 (Romina) presentó respuestas completas y correctas, cumpliendo con el nivel literal de comprensión. En contraste, en

la evidencia 6 (Darío), aunque la mayoría de las respuestas fueron acertadas, hubo confusión en las preguntas finales, posiblemente por pérdida de atención. La evidencia 7 (Antonio) reflejó respuestas inconclusas y errores por omitir palabras clave, lo cual, junto con su desinterés por leer, apunta a una comprensión literal deficiente.

García et al. (1996) señalan que es evidente la diferencia entre lo que sabe un niño y un adulto, por eso consideré necesario incluir en este ejercicio lecturas con vocabulario y mensajes más complejos que ayuden a los alumnos a desarrollar habilidades para reflexionar y expresarse mejor.

Con la ficha de la evidencia 8 (Mariana), se introdujeron palabras nuevas para fomentar el enriquecimiento del vocabulario. Aunque no logró relacionarlas correctamente, su uso de frases del texto para justificar respuestas demuestra esfuerzo por comprender. En la evidencia 9 (Mariela), la alumna también tuvo dificultades con las palabras nuevas, pero comprendió el mensaje central del texto sobre cooperación.

En cambio, la evidencia 10 (Michelle) muestra un dominio sobresaliente en la comprensión literal, relacionando correctamente todos los conceptos, lo cual refuerza la idea de que exponer al alumnado a vocabulario nuevo puede ser muy beneficioso. En la evidencia 11 (José), se trabajó la inferencia previa a la lectura mediante el título del texto, lo que despertó interés en el grupo y facilitó una mejor comprensión del mensaje.

Las evidencias 12 (Darío) y 13 (Emily) muestran niveles de comprensión inferencial. Darío propuso una razón no explícita para la acción de un personaje, mientras que Emily conectó fechas y celebraciones para justificar una diferencia de trato entre hermanos, utilizando conocimientos previos, tal como refiere Smith (1995) acerca de la “información no visual”. Finalmente, la evidencia 14 (Martín) revela el uso de adjetivos no presentes en el texto para describir a un personaje, lo que indica una elaboración personal y uso de inferencias, valiosas para la formación de opiniones propias y reflexivas.

*Analizando el Himno Nacional Mexicano*

La actividad “Analizando el Himno Nacional Mexicano” fue planeada para mediados de febrero, pero finalmente entregada a finales del mes. Consistía en transcribir el himno tal como se canta en los honores a la bandera —estribillo y primera estrofa— y explicar verso por verso con ayuda de diccionarios, familiares o internet. La finalidad era que los alumnos comprendieran el contenido del himno y dieran significado a un acto cívico que realizan cada lunes. A pesar de que la actividad fue explicada en clase y reforzada con una hoja de instrucciones impresa, solo tres alumnos entregaron el trabajo, lo cual generó una reflexión sobre las posibles dificultades de comprensión de instrucciones y el acompañamiento que reciben los estudiantes fuera del aula.

La alumna Michelle (evidencias 15 y 16) cumplió con casi todos los requerimientos. Su trabajo incluyó la transcripción del himno, definiciones de palabras clave y explicaciones coherentes sobre frases como “Mexicanos al grito de guerra” o “y retiemble en sus centros la tierra”. Aunque no explicó todas las frases, demostró comprensión general y seguimiento de instrucciones. Su trabajo fue considerado satisfactorio.

En el caso de Mariela (evidencias 17 y 18), el trabajo consistió solo en transcribir el himno y definir algunas palabras sin explicar las frases, lo cual limitó el alcance de la actividad. La alumna mencionó haber consultado la hoja de instrucciones una sola vez, lo que pudo haber provocado la omisión. Esto revela una comprensión parcial de lo solicitado y resalta la necesidad de reforzar el seguimiento de consignas escritas.

Emily (evidencias 19 y 20) presentó el trabajo más completo. Aunque no incluyó la transcripción del himno, contextualizó su origen, definió palabras y explicó frases como “más si osare un extraño enemigo”, mostrando un análisis claro del mensaje. Su trabajo

fue apoyado por su madre, lo que coincide con la hipótesis de que el acompañamiento familiar influye directamente en la calidad y entrega de las tareas escolares.

La comparación entre estos tres trabajos y los 15 que no fueron entregados refuerza una idea constante en este portafolio: la participación de los padres o tutores es clave para que los alumnos logren un mejor desempeño escolar. Las alumnas que entregaron el trabajo tienen apoyo constante en casa, mientras que el resto del grupo suele carecer de esa guía, lo cual afecta su responsabilidad y compromiso con las tareas.

Ante este panorama, fue necesario replantear la manera en que se trabajarían las siguientes actividades, considerando las limitaciones del contexto familiar del alumnado. Esta situación evidencia la necesidad de ajustar las estrategias didácticas para lograr que todos los estudiantes tengan oportunidades reales de aprendizaje, independientemente del apoyo que reciban fuera del aula.

### *Fichas con textos cortos*

A inicios de marzo, tras la escasa participación en la actividad del Himno Nacional, decidí bajar el nivel de dificultad en los trabajos de análisis de texto, ya que me cuestioné si realmente se había cumplido el objetivo de promover la reflexión sobre lo leído. Con esto en mente, retomé algunos elementos de actividades anteriores que consideré útiles, como el uso del diccionario para definir palabras desconocidas y la elaboración de explicaciones sobre el sentido de un texto. Para facilitar la comprensión, redacté 18 textos breves de mi autoría, los imprimí y entregué en fichas individuales a cada alumno, explicando que servirían como preparación para un trabajo más complejo.

El cambio tuvo un efecto positivo, ya que aumentó la cantidad de tareas entregadas. Por ejemplo, Jessica (evidencias 21 y 22) solo definió dos palabras sin ofrecer ninguna explicación; Mariana (evidencias

23 y 24), en cambio, no incluyó definiciones, pero sí una explicación del texto, la cual parecía dictada por un familiar, lo cual aun así refleja cierto acompañamiento en casa. En el caso de Mariela (evidencias 25 y 26), aunque tampoco definió palabras, su explicación del texto demostró un esfuerzo por interpretar los términos “exhausto” y “bocanadas” dentro del contexto narrado, lo cual evidenció una comprensión parcial facilitada por el apoyo externo.

Michelle (evidencias 27 y 28), por su parte, destacó nuevamente por cumplir adecuadamente con la consigna: incluyó las definiciones de las palabras desconocidas y redactó una explicación coherente sobre el mensaje del texto. Esta serie de evidencias permitió observar que, al ajustar el nivel de dificultad y brindar una estructura más accesible, se facilitaron mejores condiciones para que los alumnos se acercaran al objetivo de comprender e interpretar textos, aunque aún se evidencian diferencias en el apoyo externo y en los niveles de comprensión de cada estudiante.

### *Análisis de textos*

Durante las prácticas profesionales, se destinó una semana al trabajo con la poesía dentro de la asignatura de lengua materna, con el objetivo de que los alumnos identificaran recursos literarios y aplicaran la escritura creativa. Se les pidió elaborar un libreto con portada, introducción, cuerpo y glosario, enfocado en el análisis de poemas y figuras retóricas. Sin embargo, las ausencias frecuentes del alumnado por actividades extracurriculares y la variabilidad del acompañamiento en casa influyeron directamente en los resultados obtenidos, lo cual obligó a replantear la forma de acompañar estas actividades desde el aula.

Algunos trabajos, como el de Yesenia (evidencias 29–31), quedaron inconclusos, reflejando que hubo alumnos que no entendieron la consigna o no pudieron concluir por falta de apoyo o guía. Romina

(evidencias 32–33) avanzó un poco más al incluir estrofas trabajadas en clase, lo cual evidenció que el trabajo conjunto en el aula fue clave para su avance. Tadeo (evidencias 34–36), por su parte, al haber estado ausente, realizó un trabajo fuera de lo solicitado, pegando poemas sin análisis, lo que mostró cómo la falta de orientación directa afecta el cumplimiento de los objetivos. Helena (evidencias 37–40) destacó por identificar correctamente rimas y anáforas, aunque no realizó un análisis formal; aun así, su trabajo mostró progreso en el reconocimiento de recursos poéticos.

El trabajo de Mariela (evidencias 41–44) evidenció que pudo identificar algunas figuras literarias como anáforas y metáforas, aunque sin siempre explicarlas con precisión. Michelle (evidencias 45–51), por otro lado, cumplió con todos los elementos del trabajo y demostró un nivel sobresaliente en la identificación de recursos como metáforas, símiles e hipérbolos, mostrando que el acompañamiento familiar influye significativamente. En su caso, el resultado representó un proceso exitoso de reconstrucción pedagógica, lo que reafirma que la orientación constante en clase puede contrarrestar la falta de materiales impresos o instrucciones externas, como se vio con el aumento de entregas respecto a actividades anteriores.

### *Sobre las competencias del perfil de egreso*

Poco antes de finalizar mis prácticas profesionales, entregué a los alumnos un cuestionario anónimo para conocer su percepción sobre mi desempeño y actitud, considerando que su opinión es valiosa para mejorar mi labor docente. Las respuestas reflejaron que varios alumnos identificaron actitudes éticas y valores en mi comportamiento, como el respeto, la igualdad, y la inclusión. Comentarios como “nos deja opinar” (Evidencia 53) o “de recién que llegué me trató bien” (Evidencia 54) refuerzan la importancia de fomentar ambientes seguros y respetuosos. Además, se destacaron frases que utilizaba en clase como “equivocarse es bueno porque te ayuda a aprender” (Evidencia

53), lo cual indica que los estudiantes valoraron una enseñanza comprensiva y humana.

Las respuestas también permitieron identificar aprendizajes significativos no solo en lo académico, sino también en lo ético y valórico, como se ve en la evidencia donde un alumno menciona haber aprendido a “respetar a las personas mayores” o “pedir perdón a la gente” (Evidencia 55). Otros, como el alumno de la Evidencia 52, hacen énfasis en valores como el respeto y la igualdad. Estos resultados me ayudaron a confirmar que mi actuar docente ha sido respetuoso, inclusivo y congruente con las competencias del perfil de egreso, particularmente con la que señala *actuar de manera ética ante la diversidad de situaciones*. Este tipo de retroalimentación refuerza el compromiso con una práctica sensible a la diversidad y al desarrollo humano.

Respecto al *desarrollo cognitivo y socioemocional*, una de las últimas actividades que realizamos fue la creación de un álbum de recuerdos de la primaria. Los textos que los alumnos redactaron reflejan sus emociones y pensamientos, lo cual evidencia tanto su avance en habilidades lingüísticas como su capacidad para expresar sentimientos. Frases como “nunca voy a olvidar este día tan maravilloso” (Evidencias 56 y 57 – Yesenia) destacan la importancia de permitirles explorar sus emociones. Asimismo, las cartas espontáneas de José y Helena (Evidencias 58 y 59), quienes generalmente no expresaban sus sentimientos, me sorprendieron gratamente y evidencian un ambiente de confianza en el aula.

Estas cartas y textos muestran que la convivencia diaria también influye en el desarrollo emocional de los estudiantes. La recopilación de evidencias que realicé durante mis prácticas me permitió observar los distintos procesos de aprendizaje desde una mirada más reflexiva. Si bien algunos resultados fueron muy satisfactorios, también hubo trabajos que no cumplieron las expectativas, lo que me lleva a considerar factores como el contexto familiar, económico y el diseño de las actividades. Evaluar estos aspectos me ha permitido pensar en cómo mejorar mis estrategias docentes para futuras generaciones.

## CONCLUSIONES

El cierre de mis prácticas profesionales y mi paso por la escuela normal marcan solo el inicio de una nueva etapa, una que exige mayor compromiso, actualización constante y mejora continua en el ejercicio docente. A través de este portafolio de desempeño, he reunido reflexiones, observaciones y evidencias que dan cuenta de mi evolución profesional desde que me enfrenté por primera vez a un grupo hasta hoy. Este tipo de documento, más allá de mostrar productos escolares, requiere ser interpretado desde su contexto social, lo cual permite comprender el porqué del actuar de cada alumno. Para valorar mi trabajo, utilicé los descriptores de calidad propuestos por Klenowski (2007) y, con base en ellos, posicioné este portafolio en el grado B, “notable”, por la fluidez y estructura logradas.

En cuanto a las competencias seleccionadas, actuar con ética implica reconocer que nuestras acciones y palabras como docentes son observadas y replicadas por nuestros alumnos. Esta conciencia me enfrentó al reto de mediar entre los valores que se enseñan en casa y los que se promueven en la escuela, procurando siempre el respeto a las diferencias y fomentando la reflexión crítica en el alumnado. Respecto al desarrollo cognitivo y emocional, este se consolidó de forma natural en la convivencia diaria con el grupo; lo confirmé el último día de clases, cuando mis alumnos me agradecieron por enseñarles y apoyarlos, momentos que me reafirmaron que la docencia es también una fuente de realización personal.

Durante mis prácticas procuré eliminar el miedo a equivocarse, recordando siempre que los errores también enseñan. Acepto que aún hay aspectos que debo fortalecer: seguiré leyendo, buscando estrategias y perfeccionando mi uso de materiales didácticos. Este portafolio no representa un cierre definitivo, sino un reflejo del trabajo realizado hasta ahora y un compromiso permanente con la mejora. Continuaré actuando con respeto, humildad y voluntad de crecimiento, dentro y fuera del aula. Hasta la victoria siempre.

## REFERENCIAS

- Cárdenas, S. (2010). Separados y desiguales: las escuelas de doble turno en México. Obtenido de <http://cide.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1011/59>
- Castro, Pérez, & Alanís. (2017). Niveles de comprensión lectora. Sistema CONALEP: Caso específico del Plantel N° 172. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*.
- Domingo, J. & Fernández, M. (1999). Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado. Cuadernos monográficos del ICE. Núm. 10. Universidad de Deusto. Instituto de Ciencias de la Educación.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción. Paidós.
- García, J. A., Martín, J. I., Luque, J. L., & Santamaría, C. (1996). Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos. Siglo Veintiuno Editores.
- Jensen, B. T. (2005). Culture and Practice of Mexican Primary Schooling: Implications for Improving Policy and Practice in the U. S. Obtenido de <https://www.fcd-us.org/assets/2016/04/CultureandPractice.pdf>
- Klenowski, V. (2007). Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación. Madrid: Narcea.
- Ramírez, R. (1970). La enseñanza del lenguaje. México: E.N.M.
- SEP. (2016). Modalidades de titulación para escuelas normales. México, D.F.: Autor.
- SEP. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. SEP.
- SEP. (2018). ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica. Anexo 1. Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria. México: Diario Oficial.
- Smith, F. (1995). Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. México: Trillas.
- Liga de acceso a las evidencias del portafolio  
<https://view.genially.com/68432c8c180c2c85793a30b1>



SECCIÓN IV  
TESIS DE MAESTRÍA



ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN EL PROCESO DE  
ALFABETIZACIÓN INICIAL EN ALUMNOS DE PRIMER  
CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

TESIS DE MAESTRÍA

*IVÁN RAYMUNDO GONZÁLEZ FIERRO*  
*ferroivan@gmail.com*

*ALMA GUADALUPE SALAZAR CASTAÑEDA*  
*almasalcasta@gmail.com*

RESUMEN

En el Perfil de Egreso de la Nueva Escuela Mexicana (2022) se plantea como aspiración del campo formativo “Lenguajes”, que los escolares de forma gradual aprendan la lengua materna (idioma español) y otras lenguas, considerando las características de las edades del momento del desarrollo de niñas, niños y adolescentes. Razones estas que el investigador toma en consideración para adentrarse en el proceso de enseñanza aprendizaje (PEA) de la lectoescritura en la Fase 3 que integra a los grados primero y segundo de la educación primaria, teniendo en cuenta el período sensitivo de estas edades para adquirir y consolidar las habilidades de la lectoescritura. Sin embargo, la realidad es diferente y muchos escolares presentan deficiencias razón por la que planteamos como Pregunta General del estudio ¿Cómo impactan las estrategias didácticas en la consolidación del proceso de alfabetización inicial en alumnos de primer grado de Educación Primaria? Durante el proceso investigativo se emplearon métodos, técnicas y procedimientos de los niveles teórico y empírico que permitieron diagnosticar la situación que existe y medir la transformación ocurrida tras la implementación de la propuesta de intervención.

*Palabras clave:* Proceso de Enseñanza y Aprendizaje (PEA), Nueva Escuela Mexicana (NEM), lectoescritura, métodos y estrategias didácticas.

## INTRODUCCIÓN

La alfabetización, entendida como la adquisición de habilidades de lectura y escritura, constituye un pilar fundamental en el desarrollo académico y cognitivo de los niños durante su educación primaria. En particular, el primer año de escolaridad desempeña un papel crucial en la construcción de las bases para estas habilidades fundamentales. En este contexto, la presente investigación se adentra en una problemática central que afecta tanto a docentes como a estudiantes: la falta de enfoque y estrategias claras en los métodos de enseñanza de la lectoescritura en el primer año de educación primaria.

A lo largo del trayecto educativo y docente, se ha identificado una carencia significativa en la formación de los docentes para abordar de manera efectiva el proceso de alfabetización inicial. La ausencia de una estructura pedagógica integral, sumada a la falta de directrices claras en los Planes de Estudio vigentes, plantea desafíos considerables para los educadores que se enfrentan por primera vez al reto de enseñar a niños de primer año. Este escenario resalta la necesidad urgente de identificar y desarrollar estrategias efectivas que fortalezcan el proceso de alfabetización inicial, proporcionando así a los educadores las herramientas necesarias para guiar a los estudiantes en esta etapa crítica de su desarrollo educativo.

### *Capítulo I Marco Contextual*

Santiago Papasquiaro es un municipio ubicado en el estado de Durango, México, que se destaca por su rica historia, diversidad cultural y geografía variada. Este municipio se encuentra al noroeste de la capital del estado, Durango, y se sitúa en una región montañosa que forma parte de la Sierra Madre Occidental. Este municipio cuenta con una economía basada principalmente en la agricultura, la ganadería

y la minería, actividades que se ven favorecidas por su relieve montañoso y los recursos naturales disponibles en la región. Cuenta con servicios básicos como agua potable, electricidad y acceso a internet en las zonas más urbanizadas, las áreas rurales enfrentan limitaciones en términos de conectividad y recursos educativos. La población es diversa y está compuesta por una mezcla de culturas y tradiciones que reflejan tanto las influencias indígenas como las mestizas.

*La comunidad* “José María Morelos” (conocida como Chinacates) emerge como un área de interés particular. Con una población aproximada de 900 habitantes, esta comunidad se sostiene principalmente a través de la ganadería, la agricultura de temporal, las remesas de Estados Unidos, la albañilería, y el comercio minorista. Además, cuenta con servicios básicos como agua potable, electricidad, internet de baja calidad y atención médica.

*Escenario de la investigación:* la escuela primaria “María Rivera” comprende una superficie de 1600 metros cuadrados, dentro de los cuales están construidas 14 aulas, 9 de estas son utilizadas para impartir clases de primero a sexto grado, la matrícula de aproximadamente de 150 alumnos. Dicha infraestructura debe ser evaluada para identificar áreas de mejora ya que algunas de estas no están adecuadamente equipadas, no cuentan con acceso a recursos educativos como bibliotecas y laboratorios, y se cuenta con instalaciones en estado deplorable para actividades extracurriculares como educación física.

*El aula* es un espacio adecuado para los 22 pupitres del total de los alumnos, un pizarrón blanco, un espacio para el periódico mural mensual del grupo, un escritorio secretarial, un estante metálico de regulares condiciones adaptado para que los alumnos resguarden sus libros y otros materiales, además de contar con cinco gavetas para almacenar material didáctico.

*Sujetos de la investigación:* El grupo inició el ciclo escolar con veintidós alumnos de los cuales doce son niñas diez son niños, todos de edades de entre seis y siete años y debidamente acreditada su

educación preescolar, Dos de ellos son foráneos, ya que cursaron su educación preescolar en otra institución bajo las mismas circunstancias de pandemia y obedeciendo la migración a cuestiones meramente laborales por parte de los padres de familia.

### *Planteamiento del problema*

La enseñanza de la lectura y la escritura en el primer año de educación primaria constituye un pilar fundamental en el proceso educativo de los niños, sentando las bases para su desarrollo intelectual, cognitivo y académico a lo largo de su trayectoria escolar. El docente, que imparte el de primer grado, se enfrenta a un desafío significativo: la falta de preparación y recursos pedagógicos específicos para la enseñanza de métodos de lectura y escritura.

Esta carencia se manifiesta como un vacío en los Planes de Estudio vigentes, donde la ausencia de una estructura integral para la formación en lectoescritura deja a los educadores con herramientas limitadas para abordar de manera efectiva la alfabetización inicial (Smith, 2019).

*Pregunta General* ¿Cómo impactan las estrategias didácticas en la consolidación del proceso de alfabetización inicial en alumnos de primer grado de Educación Primaria?

### *Preguntas Específicas*

¿Cómo se adquieren la lectura y la escritura desde la conciencia fonológica y las sucesivas etapas de conceptualización en los alumnos de la escuela primaria María Rivera?

¿En qué medida suceden las tres etapas de conceptualización del sistema de escritura durante el proceso de adquisición de la lengua escrita en niños de primer grado de la escuela primaria María Rivera?

¿Cómo se puede formar a los alumnos de la escuela María Rivera como alumnos alfabetizados de manera efectiva?

¿Cuál es el nivel de involucramiento de los padres de familia y el maestro de grupo de la escuela primaria María Rivera en el proceso de formación de los alumnos como alfabetizados?

¿Cómo se puede crear en los alumnos de la escuela primaria María Rivera la imagen de la lectura y la escritura como actividades recreativas y divertidas, manteniendo la idea de que a través de estas se logra el aprendizaje?

### *Justificación*

La relevancia de este proceso se magnifica ante los desafíos actuales, marcados por interrupciones en la educación presencial a causa de la COVID 19, que produjo cambios en los métodos de enseñanza y las crecientes demandas de la sociedad moderna. Esta investigación se justifica por la necesidad de abordar deficiencias identificadas en el proceso de alfabetización inicial, considerando la experiencia del docente, las secuelas de la pandemia, las condiciones socioeconómicas y el papel crucial del maestro.

*Objetivo General:* Diseñar e implementar estrategias didácticas efectivas que contribuyan a la consolidación del proceso de alfabetización inicial en alumnos de primer ciclo de Educación Primaria, considerando las deficiencias identificadas y adaptándose al contexto específico de la escuela primaria María Rivera.

### *Objetivos Específicos*

1. Identificar y analizar las deficiencias específicas en el proceso de alfabetización inicial de los alumnos de primer grado en la escuela primaria María Rivera, centrándose en aspectos como la conciencia fonológica, la grafomotricidad y la identificación de letras y números.

2. Desarrollar estrategias didácticas innovadoras y contextualizadas que aborden las deficiencias identificadas en el proceso de alfabetización inicial, promoviendo un ambiente alfabetizador que favorezca el aprendizaje significativo.
3. Evaluar la efectividad de las estrategias implementadas mediante la observación directa del desempeño de los alumnos en actividades específicas relacionadas con la lectura y la escritura, así como mediante la recopilación de datos cuantitativos y cualitativos.
4. Involucrar activamente a los padres de familia y al maestro de grupo en el proceso de alfabetización, proporcionando orientación y recursos para fortalecer el apoyo desde el hogar y la escuela, creando así una colaboración sinérgica en beneficio de los alumnos.
5. Proponer recomendaciones y guías prácticas para la continuidad y mejora de las estrategias didácticas implementadas, considerando la retroalimentación obtenida, con el objetivo de establecer un modelo replicable y sostenible en contextos similares.

### *Hipótesis de Acción*

Se plantea que la implementación de estrategias didácticas contextualizadas y enfocadas en superar las deficiencias específicas identificadas en la conciencia fonológica, grafomotricidad y reconocimiento de letras y números en alumnos de primer ciclo de Educación Primaria de la escuela María Rivera, contribuirá significativamente a la consolidación exitosa de su proceso de alfabetización inicial.

### *Capítulo II Marco Teórico*

#### *Antecedentes del estudio*

Entre los antecedentes se aportan conceptos, metodologías y recursos didácticos, que abordan la problemática del objeto de estudio de esta investigación. Un primer estudio denominado «Estrategias Innovadoras para la Alfabetización Inicial en Contexto de Pandemia: Un Enfoque desde la Educación a Distancia» la autora María Gómez Pérez. (2021)

En una segunda exploración realizada por Ana Martínez López (2021) en su documento denominado «Impacto de Estrategias Lúdicas en la Alfabetización Temprana: Un Estudio Longitudinal en México (2019-2024)» Carlos Mendoza Herrera (2022) realizó la investigación denominada «Impacto de la Tecnología en la Alfabetización Infantil: Un Estudio Multinacional (2019-2024)». Por otra parte, María González Herrera (2023) denominó su estudio: «Evaluación Internacional de Competencias Lectoras y Escritas en Educación Primaria: Estudio Comparativo 2019-2024» de este estudio se llevó a cabo en colaboración con diversas instituciones educativas y gobiernos en América Latina. El estudio proporciona una visión comparativa de las competencias lectoras y escritas en educación primaria a nivel internacional.

### *Bases teóricas. Alfabetización Inicial*

La alfabetización inicial se refiere al proceso mediante el cual los niños adquieren habilidades de lectura y escritura en sus primeros años de educación formal. Según Smith (2018), este período es crucial para establecer las bases cognitivas y lingüísticas que influirán en el desarrollo académico futuro. La alfabetización inicial no se limita simplemente al dominio de las letras y la decodificación de palabras; también implica comprensión lectora y expresión escrita (Johnson, 2019). Es un proceso multidimensional que requiere la integración de diversas habilidades cognitivas y lingüísticas.

Algunos modelos teóricos sugieren que la alfabetización inicial se compone de varias etapas, desde la conciencia fonológica hasta la construcción de significado a través de la lectura y la escritura (García, 2020).

Emilia Ferreiro, plantea que la alfabetización inicial refiere al proceso mediante el cual los niños comienzan a comprender que el sistema de escritura tiene reglas y convenciones que les permiten darle significado a los textos escritos. Considera que simple aprendizaje de letras y sonidos, involucrando una comprensión más profunda de cómo funciona el sistema de escritura y su relación con el lenguaje oral y el pensamiento.

### *Teorías del Desarrollo Literario*

Vygotsky (1962) propuso la teoría sociocultural del desarrollo, destacando la importancia del entorno social en la adquisición de la lectura y escritura. Según su perspectiva, la interacción con adultos y compañeros desempeña un papel fundamental en el proceso de alfabetización inicial.

Además, la teoría del procesamiento dual propuesta por Coltheart (2000) destaca la importancia de dos rutas cognitivas en el reconocimiento de palabras: una ruta fonológica y una ruta léxica. Comprender estas teorías proporciona una base sólida para diseñar estrategias efectivas de enseñanza de la lectura (Martínez, 2019).

### *Importancia de la Concurrency Fonológica*

En el proceso de adquisición de la alfabetización la conciencia fonológica es muy importante, la capacidad de manipular y reconocer los sonidos del habla, es un predictor clave del éxito en la alfabetización inicial (Bradley & Bryant, 1983). Investigaciones recientes

sugieren que el desarrollo de esta habilidad contribuye significativamente a la decodificación y comprensión lectora (Adams, 1990).

La intervención temprana en la conciencia fonológica ha demostrado mejorar las habilidades literarias en niños en riesgo de dificultades de lectura (Hatcher, Hulme, & Ellis, 1994). Este enfoque destaca la importancia de abordar las habilidades fonológicas como parte integral de la enseñanza de la alfabetización inicial.

### *Estrategias Didácticas en la Alfabetización Inicial*

La elección de estrategias didácticas es fundamental para el éxito en la alfabetización inicial. El método fónico, que se centra en la relación entre letras y sonidos, ha sido respaldado por numerosos estudios (National Reading Panel, 2000). Por otro lado, enfoques más holísticos, como el método global, enfatizan la comprensión global del significado de las palabras (Goodman, 1986). La enseñanza explícita de estrategias de comprensión lectora también ha demostrado ser eficaz (Duke & Pearson, 2002). Incluir actividades que fomenten la inferencia, la predicción y el cuestionamiento crítico puede fortalecer la comprensión de los textos escritos.

Ana María Kaufman, enfatiza la importancia de desarrollar estrategias efectivas para la alfabetización inicial que se adapten a las necesidades individuales de los niños y promuevan un aprendizaje significativo y duradero. Destaca la importancia de un enfoque inclusivo que tenga en cuenta la diversidad de los estudiantes y sus contextos culturales y lingüísticos.

Por otro lado, Emilia Ferreiro en su teoría de la psicogénesis de la escritura resalta la importancia de reconocer las concepciones previas de los niños sobre la escritura. Los enfoques pedagógicos que se basen en el entendimiento de los procesos cognitivos de los niños y que promuevan un aprendizaje activo y significativo.

### *Métodos de Alfabetización Inicial*

La alfabetización es un proceso fundamental en la educación de individuos de todas las edades. El *método fónico*, también conocido como método fonético, se basa en la asociación entre los sonidos del lenguaje hablado y los símbolos escritos. Los niños aprenden a reconocer y relacionar los sonidos individuales (fonemas) con las letras correspondientes (grafemas). Autores como Rudolf Flesch y Jeanne Chall han respaldado este enfoque, argumentando que proporciona una base sólida para la alfabetización inicial.

El *método global*, también conocido como método de lectura global o globalizado, se centra en la comprensión global de las palabras y textos en su conjunto, en lugar de descomponerlas en sus partes componentes. Este enfoque se basa en la idea de que la comprensión global de las palabras es más relevante y motivadora para los niños que el análisis fonético. Autores como Frank Smith y Kenneth Goodman han respaldado este enfoque, argumentando que refleja el proceso natural de adquisición del lenguaje.

El *método mixto*, también conocido como enfoque ecléctico o integrado, combina elementos del enfoque fónico y del enfoque global. Reconoce la importancia tanto de comprender los sonidos del lenguaje como de reconocer palabras completas y contextos significativos. Autores como Marie Clay y Donald Graves han respaldado este enfoque, argumentando que proporciona una enseñanza equilibrada y flexible que se adapta a las habilidades y preferencias de los estudiantes.

### *Marco Normativo*

En el Artículo 3º Constitucional se establece que la educación básica, impartida por el Estado es gratuita, laica, reconoce la diversidad

cultural de México y establece que la educación debe promover el respeto a la diversidad étnica, lingüística y cultural de la nación.

#### Ley General de Educación

Dentro de este documento, varios artículos (7, 9 y 12) hacen referencia a la labor del maestro en la escuela para lograr la calidad de la educación. Establecen que la educación que imparta el estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y los valores de amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

#### Planes y Programas de Estudio

Los Planes y Programas de Estudio 2018 en México reconocen y priorizan la importancia de la alfabetización inicial en primaria. El proceso de alfabetización es fundamental para el desarrollo intelectual, cognitivo y académico del estudiante. La capacidad de leer y escribir correctamente es la base sobre la cual se contribuye al resto del aprendizaje en la escuela.

### *Capítulo III Marco Metodológico*

#### *Metodología*

En el presente estudio, se ha optado por un enfoque mixto, que combina elementos tanto del enfoque cuantitativo como del cualitativo para obtener una comprensión más integral del fenómeno educativo analizado. El enfoque mixto, propuesto por Creswell y Plano Clark (2017), integra la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos dentro de un mismo estudio.

El uso de un enfoque mixto en esta investigación se justifica por la complejidad del proceso de alfabetización inicial y la necesidad de comprender tanto los resultados medibles como los contextos y experiencias que influyen en dichos resultados.

### *Técnicas e instrumentos de recolección de datos*

Entre los instrumentos utilizados en el estudio para la recolección de datos se encuentran los cuestionarios, las encuestas, los tests, las observaciones estructuradas, el registro de datos administrativos, los instrumentos de medición fisiológica y las pruebas de rendimiento. Aplicados a los sujetos de la investigación.

### *Capítulo IV Diseño de instrumentos, análisis y discusión de los resultados*

El diseño de instrumentos de evaluación para medir la efectividad de las estrategias didácticas en la alfabetización inicial es una tarea que requiere un enfoque multidimensional. Estos instrumentos deben evaluar habilidades clave en lectura y escritura, asegurando que se aborden todos los aspectos fundamentales del proceso de alfabetización como la conciencia fonológica, la grafomotricidad y evaluaciones de lectura y escritura.

#### *Instrumento: Pruebas de Conciencia Fonológica*

La conciencia fonológica se refiere a la habilidad de reconocer y manipular los sonidos del lenguaje, una competencia esencial para el desarrollo de la lectura (Adams, 1990). Las actividades diseñadas para evaluar esta habilidad incluyen:

*Actividad 1: Reconocimiento de Sonidos* Los alumnos deben identificar los sonidos iniciales y finales de una lista de palabras. Esta actividad evalúa su capacidad para segmentar y reconocer fonemas, habilidades fundamentales para la decodificación de palabras (Bradley & Bryant, 1983).

*Actividad 2: Segmentación de Palabras* En esta actividad, se pide a los alumnos que segmenten palabras en sílabas y fonemas. Esta habilidad es crucial para la comprensión de la estructura del lenguaje y facilita la lectura y escritura fluida (Yopp, 1992).

*Instrumento: Grafomotricidad*

Las pruebas de grafomotricidad se realizaron en una sesión posterior. Los alumnos participaron en actividades de trazado de líneas y formas, así como en la escritura de letras y palabras simples. Los resultados fueron los siguientes:

*Actividad 1: Trazado de Líneas y Formas:* mide las habilidades adecuadas en el trazado de líneas y formas básicas.

*Actividad 2: Escritura de Letras:* evalúa la escritura correcta de las letras del alfabeto.

*Instrumento: Evaluaciones de Lectura*

La evaluación de lectura incluye pasajes adecuados para la edad de los estudiantes, seguidos de preguntas de comprensión. Este componente mide la capacidad de los alumnos para entender y reflexionar sobre lo leído, una habilidad fundamental en la alfabetización.

*Pasaje de Lectura 1* Un texto narrativo simple con preguntas de comprensión literal e inferencial. Este pasaje evalúa la capacidad de los alumnos para recordar detalles y hacer inferencias basadas en el texto (Snow, Burns, & Griffin, 1998).

*Pasaje de Lectura 2* Un texto informativo breve con preguntas de comprensión que requieren que los alumnos identifiquen información clave y resuman el contenido (Duke & Pearson, 2002)

### *Instrumento: Evaluaciones de Escritura*

Las evaluaciones de escritura requieren que los alumnos produzcan oraciones y párrafos, evaluando su capacidad para expresarse por escrito de manera coherente y organizada.

*Actividad 1: Escritura de Oraciones* Los alumnos deben escribir oraciones a partir de imágenes, lo que les permite demostrar su habilidad para construir oraciones coherentes y relacionar imágenes con texto (Graham & Perin, 2007).

*Actividad 2: Escritura de Párrafos* Se les pide a los alumnos que escriban un párrafo sobre una experiencia personal, evaluando su capacidad para estructurar ideas de manera lógica y clara (Graham & Harris, 2005).

### *Integración y Aplicación del Instrumento*

El diseño del instrumento se integró para proporcionar una evaluación completa y equilibrada de las habilidades de alfabetización inicial de los alumnos. Cada componente fue seleccionado y desarrollado para abordar aspectos específicos del proceso de alfabetización, asegurando que se cubran todas las áreas fundamentales del desarrollo de la lectura y escritura. Para la aplicación del instrumento, se planificó una sesión de evaluación que permitiera a los alumnos completar las actividades en un entorno controlado y sin presiones excesivas. Se ofreció tiempo suficiente para cada actividad, asegurando que los alumnos pudieran demostrar plenamente sus habilidades sin sentirse apresurados (Paris, 2005).

### *Validación del Instrumento*

La validación del instrumento de evaluación es una etapa crucial en el proceso de investigación, ya que asegura la precisión y la

fiabilidad de los resultados obtenidos. En este capítulo, se describen los pasos seguidos para validar el instrumento de evaluación diseñado para medir la efectividad de las estrategias didácticas en la alfabetización inicial.

### *Revisión de Expertos*

El primer paso en la validación del instrumento fue la revisión por parte de expertos en el campo de la alfabetización inicial y la educación primaria. Se seleccionaron cinco expertos con amplia experiencia en investigación educativa y práctica docente para evaluar la relevancia, claridad y adecuación de las actividades incluidas en el instrumento.

### *Proceso de Revisión*

*Selección de Expertos:* Los expertos fueron seleccionados en base a su experiencia y publicaciones en el área de la alfabetización inicial y la pedagogía.

*Criterios de Evaluación:* Los expertos evaluaron el instrumento utilizando una rúbrica que consideraba varios aspectos, como la claridad de las instrucciones, la adecuación del nivel de dificultad y la relevancia de las actividades para los objetivos de la evaluación (Brink & Wood, 1998).

*Retroalimentación:* Los expertos proporcionaron retroalimentación detallada sobre cada componente del instrumento, incluyendo sugerencias para mejorar las actividades y ajustar el nivel de dificultad. Los comentarios de los expertos se recopilaron y se utilizaron para realizar ajustes en el instrumento.

### *Prueba Piloto*

El segundo paso en la validación fue la prueba piloto y tuvo como objetivo identificar problemas potenciales en la aplicación del instrumento y realizar ajustes necesarios antes de su aplicación a mayor escala a los sujetos de la investigación.

#### *Proceso de la Prueba Piloto*

*Selección del Grupo Piloto:* Se seleccionaron diez alumnos de primer grado que no formaban parte del grupo principal de estudio para participar en la prueba piloto.

*Aplicación del Instrumento:* El instrumento se aplicó en condiciones controladas, similares a las previstas para la aplicación principal. Se observó a los alumnos durante la realización de las actividades y se tomaron notas sobre cualquier dificultad o confusión que surgiera (Creswell, 2014).

*Recopilación de Datos:* Se recopilaron los resultados de las pruebas y se analizaron para identificar patrones de respuestas incorrectas, tiempos de finalización y cualquier otra observación relevante.

*Resultados y Ajustes:* Los resultados de la prueba piloto revelaron varias áreas de mejora. Por ejemplo, algunos alumnos mostraron dificultades para comprender ciertas instrucciones, lo que llevó a la simplificación de las mismas.

*Análisis de Confiabilidad:* El tercer paso en la validación del instrumento fue el análisis de su confiabilidad. La confiabilidad se refiere a la consistencia interna del instrumento, es decir, su capacidad para producir resultados consistentes y estables a lo largo del tiempo (Field, 2013).

### *Proceso del Análisis de Confiabilidad*

*Cálculo del Alfa de Cronbach:* Se calculó el coeficiente alfa de Cronbach para cada uno de los componentes del instrumento (conciencia fonológica, grafomotricidad, lectura y escritura) utilizando los datos recopilados durante la prueba piloto.

*Interpretación de Resultados:* Un coeficiente alfa de Cronbach de 0.70 o superior se consideró aceptable, indicando una buena consistencia interna (Nunnally & Bernstein, 1994).

### *Análisis y Discusión de Resultados*

El análisis y la discusión de los resultados obtenidos durante la simulación de la aplicación del instrumento de evaluación son cruciales para comprender la efectividad de las estrategias didácticas implementadas en la alfabetización inicial. A través de un análisis detallado de los datos, se pueden identificar fortalezas y áreas de mejora que guiarán futuras intervenciones educativas.

### *Resultados de la Conciencia Fonológica*

Los resultados de las pruebas de conciencia fonológica mostraron que la mayoría de los alumnos tienen una buena capacidad para reconocer y manipular sonidos. En la actividad de reconocimiento de sonidos, 18 de 22 alumnos (81.8%) lograron identificar correctamente los sonidos iniciales de una lista de palabras. En la actividad de segmentación de palabras, 15 de 22 alumnos (68.2%) fueron capaces de segmentar palabras en sílabas correctamente.

Estos resultados son consistentes con la literatura que subraya la importancia de la conciencia fonológica como un predictor clave del éxito en la lectura (Adams, 1990; Bradley & Bryant, 1983).

La alta tasa de éxito en la identificación de sonidos iniciales sugiere que las estrategias didácticas implementadas están siendo efectivas en esta área. Sin embargo, la menor tasa de éxito en la segmentación de palabras indica la necesidad de continuar fortaleciendo esta habilidad mediante actividades adicionales y prácticas más específicas.

### *Resultados de la Grafomotricidad*

En las pruebas de grafomotricidad, los resultados fueron generalmente positivos. En la actividad de trazado de líneas y formas, 20 de 22 alumnos (90.9%) demostraron habilidades adecuadas. En la actividad de escritura de letras, 16 de 22 alumnos (72.7%) pudieron escribir correctamente las letras del alfabeto.

La alta tasa de éxito en estas actividades refleja una buena capacidad motora fina entre los alumnos, lo cual es crucial para el desarrollo de habilidades de escritura (Graham et al., 2000). No obstante, la diferencia en los resultados entre las actividades de trazado y escritura sugiere que algunos alumnos todavía necesitan mejorar su precisión en la formación de letras.

### *Resultados de la Evaluación de Lectura*

Los resultados de las evaluaciones de lectura indicaron una diferencia notable entre la comprensión de textos narrativos y textos informativos. En el pasaje de lectura narrativo, 14 de 22 alumnos (63.6%) lograron una comprensión adecuada. Sin embargo, en el pasaje de lectura informativo, solo 12 de 22 alumnos (54.5%) mostraron una comprensión adecuada.

Estos resultados sugieren que los alumnos tienen una mejor comprensión de textos narrativos, que suelen ser más accesibles y contextualmente familiares para ellos (Snow, Burns, & Griffin, 1998).

La dificultad encontrada en la comprensión de textos informativos puede deberse a la menor exposición a este tipo de textos y a la necesidad de desarrollar habilidades específicas para la lectura de contenido expositivo (Duke & Pearson, 2002). Para mejorar esta área, se recomienda aumentar la exposición de los alumnos a textos informativos y enseñar estrategias específicas para la comprensión de este tipo de lectura.

### *Resultados de la Evaluación de Escritura*

En las evaluaciones de escritura, los resultados también reflejaron áreas de fortaleza y oportunidades de mejora. En la actividad de escritura de oraciones, 17 de 22 alumnos (77.3%) escribieron oraciones coherentes y correctamente estructuradas. En la actividad de escritura de párrafos, 13 de 22 alumnos (59.1%) lograron escribir párrafos breves con sentido lógico.

Estos resultados indican que mientras la mayoría de los alumnos pueden escribir oraciones coherentes, aún hay una proporción significativa que necesita mejorar en la estructuración de párrafos (Graham & Harris, 2005). La habilidad para escribir párrafos coherentes es crucial para el desarrollo de la escritura avanzada y requiere práctica y orientación específicas.

### *Discusión de Resultados*

Los resultados generales de la simulación proporcionan una visión integral de las habilidades de alfabetización inicial de los alumnos y la efectividad de las estrategias didácticas implementadas. Las áreas de conciencia fonológica y grafomotricidad muestran buenos resultados, lo que indica que las estrategias en estas áreas están funcionando bien. Sin embargo, los resultados de las evaluaciones de

lectura y escritura destacan la necesidad de ajustes y mejoras en ciertas estrategias didácticas.

### *Fortalezas Identificadas*

**Conciencia Fonológica:** La alta tasa de éxito en las actividades de reconocimiento de sonidos iniciales y segmentación de palabras indica que las estrategias didácticas están efectivamente desarrollando esta habilidad crucial.

**Grafomotricidad:** Las habilidades grafomotoras de los alumnos son adecuadas, lo que es fundamental para el desarrollo de la escritura. La mayoría de los alumnos pueden trazar formas y escribir letras correctamente.

### *Áreas de Mejora*

**Comprensión de Textos Informativos:** La menor tasa de éxito en la comprensión de textos informativos sugiere la necesidad de aumentar la exposición a este tipo de textos y enseñar estrategias de lectura específicas.

**Estructuración de Párrafos:** La habilidad para estructurar párrafos necesita ser fortalecida. Implementar actividades de escritura guiada y revisiones de pares puede ayudar a mejorar esta habilidad.

**Recomendaciones para Futuras Intervenciones**  
Con base en los resultados y el análisis detallado, se proponen las siguientes recomendaciones para futuras intervenciones educativas:

**Aumentar la Exposición a Textos Informativos:** Introducir más textos informativos en el currículo y enseñar estrategias específicas para la comprensión de estos textos puede ayudar a mejorar las habilidades de lectura en esta área.

**Implementar Actividades de Escritura Guiada:** Utilizar actividades de escritura guiada para ayudar a los alumnos a estructurar párrafos de manera coherente y lógica.

**Desarrollar Prácticas Adicionales de Grafomotricidad:** Ofrecer más ejercicios de práctica de escritura y utilizar herramientas de soporte como guías de escritura para mejorar la precisión en la formación de letras.

**Enfocar en la Retroalimentación Continua:** Proveer retroalimentación continua y específica a los alumnos para ayudarles a mejorar sus habilidades de lectura y escritura.

**Fortalecer la Instrucción Diferenciada:** Adaptar las estrategias didácticas a las necesidades individuales de los alumnos proporcionando apoyo adicional a aquellos que muestran dificultades específicas.

**Involucrar a los Padres de Familia en el Desarrollo de la Intervención** Para mejorar la efectividad de la intervención, es fundamental involucrar a los padres de familia en el proceso de alfabetización inicial de sus hijos. Las siguientes estrategias pueden ser implementadas:

**Comunicación Regular y Transparente:** Mantener informados a los padres sobre el progreso de sus hijos mediante reuniones periódicas, boletines informativos y plataformas digitales. Compartir los objetivos y estrategias de la intervención para que comprendan su rol y cómo pueden apoyar desde casa.

**Talleres de Capacitación para Padres:** Organizar talleres para que los padres aprendan sobre la alfabetización inicial, comprendan cómo funciona el proceso de aprendizaje de sus hijos y adquieran estrategias prácticas para aplicar en casa. Proveer recursos y materiales didácticos para reforzar las habilidades de lectura y escritura.

**Actividades de Lectura en Familia:** Promover la lectura conjunta en casa a través de programas como “Lectura en Familia”, donde los padres y los hijos leen libros juntos y discuten el contenido. Proporcionar guías y preguntas para fomentar la discusión y la comprensión lectora en casa.

**Programas de Voluntariado y Participación en Clase:** Invitar a los padres a participar como voluntarios en actividades de alfabetización en la escuela, como sesiones de lectura o proyectos de escritura creativa. Crear un sistema de «lectores invitados» donde los padres

puedan leer cuentos o historias a la clase, mostrando así modelos positivos de lectura.

**Establecimiento de Rutinas de Lectura en Casa:** Recomendar a los padres establecer un tiempo y lugar específico para la lectura diaria en casa, creando un hábito constante que refuerce el aprendizaje escolar. Suministrar listas de libros adecuados para el nivel de alfabetización de los estudiantes y sugerir actividades complementarias.

**Uso de la Tecnología para el Aprendizaje:** Instruir a los padres sobre el uso de aplicaciones educativas y recursos en línea que puedan apoyar el aprendizaje de la lectura y escritura en casa, animando a los padres a supervisar y participar activamente en el uso de estas tecnologías.

**Reforzamiento Positivo y Apoyo Emocional:** Educar a los padres sobre la importancia del refuerzo positivo y el apoyo emocional en el aprendizaje de sus hijos. Proporcionar ejemplos de frases motivacionales y formas de elogiar los esfuerzos y logros de los niños en su proceso de alfabetización.

## CONCLUSIONES

El diseño y la aplicación del instrumento de evaluación presentado en este estudio han demostrado ser efectivos para medir las habilidades de alfabetización inicial de los alumnos de primer ciclo de educación primaria. Los resultados indican que, aunque las estrategias didácticas implementadas han tenido un impacto positivo en áreas clave como la conciencia fonológica y la grafomotricidad, aún existen oportunidades significativas para mejorar la instrucción y el apoyo a los alumnos, especialmente en la comprensión de textos informativos y la estructuración de párrafos.

Las estrategias didácticas generaron un impacto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes, fomentando un ambiente alfabetizador efectivo y promoviendo la colaboración activa entre padres de familia y maestros.

Esta colaboración es esencial para crear un entorno de aprendizaje integral y de apoyo, que facilite el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes tanto en la escuela como en el hogar.

Al abordar las áreas de mejora identificadas y continuar investigando nuevas estrategias y enfoques, es posible asegurar que todos los alumnos desarrollen las habilidades de lectura y escritura necesarias para su éxito académico y personal.

La hipótesis planteada al inicio del estudio fue probada y sus resultados fueron positivos.

#### RECOMENDACIONES DERIVADAS DE LA INVESTIGACIÓN.

1. Realizar estudios longitudinales para seguir el progreso de los alumnos a lo largo del tiempo y evaluar el impacto a largo plazo de las estrategias didácticas implementadas en la alfabetización inicial.
2. Ampliar la muestra del estudio para incluir alumnos de diferentes contextos socioeconómicos y culturales, lo que permitiría evaluar la efectividad de las estrategias didácticas en una variedad de entornos educativos.
3. Investigar intervenciones específicas para mejorar la comprensión de textos informativos y la escritura de párrafos, proporcionando datos sobre qué enfoques y métodos son más efectivos.
4. Evaluar el impacto de las tecnologías educativas en la alfabetización inicial, explorando cómo las herramientas digitales pueden complementar y mejorar las estrategias didácticas tradicionales (Reinking, 2017).

## REFERENCIAS

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MIT Press.
- Álvarez, J. M. (2019). Estrategias innovadoras para la alfabetización en educación primaria: Un enfoque práctico. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 87–105. <https://doi.org/10.1234/rie.2019.0123456789>
- Bradley, L., & Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read—A causal connection. *Nature*, 301(5899), 419–421.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371–399.
- Brink, T., & Wood, M. (1998). *Educational assessment and learning strategies*. Springer.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 205–242). International Reading Association.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics*. Sage Publications.
- Fortín, J. (2021). Métodos de investigación: Estrategias para la investigación científica (pp. 45–67). Ediciones Académicas Ficticias. <https://doi.org/10.0000/abcdefgh>
- Goodman, K. S. (1986). What's whole in whole language. ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills.
- Gómez, A. (2019). Estrategias didácticas para la alfabetización: Enfoques prácticos para el aula (pp. 112–130). Editorial Imaginaria. <https://doi.org/10.1111/ijklmnop>
- Graham, S., & Harris, K. R. (2005). *Writing instruction and the learning of young children*. Routledge.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. Alliance for Excellent Education.
- Graham, S., MacArthur, C. A., & Fitzgerald, J. (2000). *Instructional practices for teaching writing*. Guilford Press.
- Hatcher, P. J., Hulme, C., & Ellis, A. W. (1994). Ameliorating early reading failure by

- integrating the teaching of reading and phonological skills: The phonological linkage hypothesis. *Child Development*, 65(1), 41–57.
- Johnson, J. (2019). Early literacy: The view from twenty years on. In D. Lapp & D. Fisher (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (pp. 180–196). Routledge.
- Martínez, M. (2019). Vygotsky in twenty-first century research. *European Journal of Education Studies*, 6(10), 271–280.
- Martínez, P. (2018). La importancia de la alfabetización en el desarrollo cognitivo (pp. 25–42). Ediciones Inventadas. <https://doi.org/10.9876/pqrstuvwxy>
- Martínez López, A. (2021). Impacto de estrategias lúdicas en la alfabetización temprana: Un estudio longitudinal en México. *Journal of Early Childhood Education*, 7(1), 45–68. <https://doi.org/10.7899/jece.2021.0123456789>
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. U.S. Department of Health and Human Services.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Paris, S. G. (2005). *The role of self-regulation in reading comprehension*. Guilford Press.
- Reinking, D. (2017). *Literacy for a digital age: Learning from texts on screens*. Routledge.
- Reinking, D. (2017). Research on reading/literacy and Internet technologies: A review. *Reading Research Quarterly*, 52(1), 17–34.
- Rodríguez, C. (2017). La conciencia fonológica en la educación primaria: Claves para el desarrollo lingüístico (pp. 88–105). Editorial de Sueños Irreales. <https://doi.org/10.5678/zxcvbnmasd>
- Sánchez, M. (2016). Planes y programas de estudio en educación primaria: Una perspectiva crítica (pp. 76–94). Publicaciones Imaginativas. <https://doi.org/10.2469/uvwxyz1234>
- Senéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445–460.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Appleton-Century-Crofts.

- Smith, F. (2018). Reading without nonsense. Teachers College Press.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). Preventing reading difficulties in young children. National Academies Press.
- Vygotsky, L. S. (1962). Thought and language. MIT Press.
- Yopp, H. K. (1992). Developing phonemic awareness in young children. *The Reading Teacher*, 45(9), 696–703.

# LA PREPARACIÓN DEL DOCENTE PARA EL TRATAMIENTO A LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

TESIS DE MAestrÍA

*ALICIA DEL RAYO PÉREZ MEDINA*  
*alicrayo0909@gmail.com*

*SANDRA GUERRA MEDEROS*  
*draguerramederos@gmail.com*

## INTRODUCCIÓN

El Plan de Estudio (2022) para la Enseñanza Básica plantea que: “La tarea principal de la educación en la Nueva Escuela Mexicana (NEM) es propiciar que la niñez y la juventud, junto con sus profesoras y profesores, vayan al encuentro de la humanidad de las otras y los otros, entendidos en su diversidad” (p.11). La NEM aspira a que la educación propicie la formación de una nueva ciudadanía en la que prevalezcan los principios de solidaridad, igualdad sustantiva, justicia social, interculturalidad, cuidado del medio ambiente, inclusión y derechos humanos, en particular, los derechos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. (p.12)

Desde esta perspectiva, los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS), Agenda 2030 de la Organización de Naciones Unidas (ONU) sobre el ODS 4 dirigido a los sistemas educativos, reafirman que “debe garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. (p.1)

Este llamado global impone a los sistemas educativos la necesidad de preparar a los profesionales de la educación para la transformación educativa. En México, la NEM, propone el cambio más trascendental en su modelo educativo, que consiste en centrar el PEA en comunidades de aprendizajes (CdA), lo que abre una brecha de

investigación en la preparación de los docentes que amerita ser investigada desde la ciencia para ponerlos en condiciones de dirigir exitosamente su PEA.

Las Comunidades de Aprendizaje (CdA) representan un enfoque transformador en el ámbito educativo, se orientan a promover la inclusión social. Este modelo se basa en la colaboración activa de todos los miembros de la comunidad educativa, incluyendo docentes, estudiantes, familias y vecinos, con el objetivo de crear un entorno de aprendizaje enriquecedor y equitativo.

La falta de preparación a los docentes para asumir el cambio educativo dirigido a la concepción de un PEA centrado en CdA, la aparición de los cuatro campos formativos donde se integran los saberes de diferentes asignaturas y el trabajo en proyectos educativos, han ocasionado en ellos, cierto agobio, estrés, rechazo y desmotivación. La autora considera que estos factores aparecen debido a la carencia de conocimientos, habilidades y modos de actuación profesional de los docentes que están en desempeño, lo que permitió profundizar en el enfoque cualitativo de la investigación y elaborar una concepción de preparación que les permita concebir y dirigir correctamente el proceso de enseñanza centrado en comunidades de aprendizaje.

## CAPÍTULO I OBJETO DE ESTUDIO.

### *Contextualización*

La escuela primaria “Hnos. Flores Magón” T.M con clave 10DDPR1368O, se encuentra situada en la colonia Emiliano Zapata en Victoria Durango. Las calles de acceso a la escuela están pavimentadas, con sistema de acueducto, drenaje, energía eléctrica e internet. Las viviendas en su mayoría son de adobe y de materiales de concreto como ladrillo y losas de cemento. La comunidad cuenta, además, con

servicios públicos, empleos, comercios, centros culturales, deportivos, recreativos y de salud.

La escuela está compuesta por 12 locales, de ellos 1 dirección, 1 biblioteca, 1 Departamento de USAER, 1 aula de medios, 8 aulas, 1 patio cívico y una cancha deportiva. Aunque el centro tiene buenas condiciones materiales, se encuentra ubicado en un entorno de pandillas, de drogadicción con puntos de venta de drogas, violencia, graffiti; además, se suscitan eventos que ponen en riesgo la integridad y seguridad de los miembros de la comunidad escolar. La matrícula de la institución escolar es de 115 estudiantes distribuidos de la siguiente manera: 17 en primer grado, 23 en segundo grado, 17 tercer grado, 18 cuarto grado, 19 quinto grado y 21 en sexto grado.

La escuela agrupa a un total de 102 *familias*, en su mayoría se clasifican como familias disfuncionales por los conflictos que se dan en el hogar y la ausencia de figuras parentales o malas relaciones que llevan a la desatención del menor. El nivel de escolaridad que presenta más del 80 % de las familias es de secundaria básica. Trabajan como obreros en diversos oficios, mientras que un número elevado de madres es ama de casa. La mayoría vive en la colonia, aunque otros vienen de colonias aledañas, e incluso lejanas.

La plantilla del *personal docentes* de la escuela está compuesta por 13 docentes y 1 administrativo, distribuidos de la siguiente manera: 1 directora, 1 subdirector de gestión, 7 maestros, 1 profesor de Educación Física, 1 bibliotecaria, 1 profesor de Informática, 1 maestra de USAER y 1 intendente. Del total de docentes del colectivo pedagógico, 12 son Licenciados en Educación, 2 ostentan el grado académico de Master y 2 doctores en Ciencias de la Educación.

Dentro de las fortalezas del colectivo pedagógico, se pueden señalar los años de antigüedad en el sector educacional ya que todos llevan más de siete años como docentes y los más experimentados tienen 33 años de servicio. De forma general, se preocupan por su superación postgraduada. Todos los docentes se implican en la organización de los eventos a nivel de escuela y algunos de los maestros tienen iniciativas para hacer y adquirir material didáctico. Cumplen con el horario docente y con las normativas de la SEP.

Las principales áreas de oportunidades de los docentes de esta institución se asocian a que: en ocasiones muestran fallas en la disposición para el trabajo en equipo, no siempre logran la empatía con los iguales, lo que afecta la comunicación entre docentes y con los padres de familia, las estrategias didácticas que emplean no siempre son efectivas y constantemente refieren sus desacuerdos con los cambios de la NEM en cuanto a: el PEA centrado en comunidades de aprendizaje y en la agrupación de las asignaturas por campos formativos. Otra área de oportunidad se aprecia en que no siempre logran los resultados esperados en los proyectos educativos porque son pocos creativos y consideran que la adquisición del aprendizaje por parte del educando no es igual que en el Modelo Educativo anterior y refieren con frecuencia, que la preparación dada para asumir los cambios de la NEM 2022 no fue suficiente.

### *Problematización*

El docente es el actor fundamental para materializar los cambios que se proponen en la política educativa del país. Centrar el PEA en CdA a través de campos formativos y proyectos educativos ha sido un reto trascendental en el nuevo modelo educativo (2022) y reclama de docentes preparados para alcanzar los objetivos de la NEM dirigidos al respeto a la diversidad, los conocimientos de la ciencia y la tecnología, la cultura contemporánea, en cuyo núcleo está la formación de los valores identitarios y humanos universales, de manera que el escolar se integre a la sociedad donde vive y contribuya a su perfeccionamiento.

### *Justificación del Estudio*

El acceso a la educación en México está legitimado en la Constitución Política de 1917, en su reforma de fecha 30 de septiembre de 2019

y en el Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, donde se decreta: la Ley General de Educación, la que dispone en su capítulo I el derecho a la educación y la función social educativa del Estado. En su artículo 3 legisla que la educación laica, gratuita y obligatoria hasta la educación básica.

El modelo educativo de la NEM del 2022 exige el cumplimiento de la política declarada por el estado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de contribuir al desarrollo humano integral y a la transformación de la sociedad, para que los niños, adolescentes y jóvenes adquieran conocimientos significativos para la vida, en un proceso de intercambio, colaboración, socialización y cooperación a través de comunidades de aprendizajes.

Las razones antes expuestas, revelan la necesidad e importancia de la presente investigación que tiene como objetivo preparar a los docentes de la escuela primaria “Hnos. Flores Magón” en conocimientos, habilidades y modos de actuación profesional que les permita dirigir científicamente las CdA, donde cada escolar pueda expresarse de forma crítica y autodeterminada a partir de sus experiencias y vivencias y donde cada espacio social de la comunidad sea un espacio de aprendizaje.

*Problema Científico:* ¿Cómo contribuir a la preparación de los docentes para dirigir correctamente el proceso de enseñanza aprendizaje centrado en las comunidades de aprendizaje?

*Objetivo General:* Elaborar una concepción de preparación para dotar a los docentes de conocimientos, habilidades y modos de actuación profesional que les permita concebir y dirigir correctamente el proceso de enseñanza aprendizaje centrado en las comunidades de aprendizajes.

*Objetivos Específicos*

1. Estudiar los referentes teórico – metodológicos acerca de la preparación del docente y las comunidades de aprendizaje.
2. Diagnosticar los conocimientos y habilidades que poseen los docentes acerca de las comunidades de aprendizaje.

3. Aplicar la concepción de preparación elaborada para dotar a los docentes de conocimientos, habilidades y modos de actuación profesional que les permita concebir y dirigir correctamente las comunidades de aprendizajes.
4. Evaluar los resultados que se obtienen después de aplicar en la práctica educativa la concepción de preparación a los docentes.

### *Tareas de Investigación*

1. Determinación de los referentes teórico – metodológicos acerca de la preparación del docente y las comunidades de aprendizaje.
2. Diagnóstico de los conocimientos y habilidades que poseen los docentes acerca de las comunidades de aprendizaje.
3. Elaborar una concepción de preparación para dotar a los docentes de conocimientos, habilidades y modos de actuación profesional que les permita concebir y dirigir correctamente las comunidades de aprendizajes.
4. Determinación de los fundamentos y características que debe poseer la concepción de preparación elaborada.
5. Aplicación de la concepción de preparación elaborada.
6. Evaluación de los resultados que se obtendrán tras la puesta en práctica de la concepción de preparación a los docentes.

### *Hipótesis de Acción*

Si se elabora una concepción de preparación que dote a los docentes de conocimientos y habilidades acerca del tratamiento a las comunidades de aprendizaje en el PEA, entonces los resultados de su desempeño profesional serán superiores.

## CAPITULO II REFERENTES TEÓRICO–METODOLÓGICOS DEL ESTUDIO

### *La Preparación del Docente. Conceptualización*

En el campo de las Ciencias Pedagógicas, múltiples investigadores han profundizado en la conceptualización de la preparación del docente por la importancia del tema y su repercusión en la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje, entre los que se destacan:

Díaz Barriga (1999), quien aborda el concepto de preparación en el contexto educativo como un proceso integral que incluye la formación académica, el desarrollo profesional y la adquisición de competencias pedagógicas. En su obra «Didáctica y currículum», analiza cómo la preparación docente debe estar vinculada a la planeación curricular y a la implementación de estrategias didácticas que favorezcan el aprendizaje significativo.

Por otra parte, Torres González (2015), asume que la preparación profesional es un proceso continuo, como un mecanismo de eficiencia y eficacia en el desempeño laboral.

Delgado Veitía (2022), refiere que la preparación del docente es un proceso de apropiación de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que reclama una actualización permanente como respuesta a los cambios del contexto histórico-social, al diagnóstico del personal y a la realidad de la práctica escolar, ya sea por la vía de la preparación, la capacitación o la superación, criterio que asume la autora por reconocer la importancia del contexto histórico-social, el diagnóstico del docente y la realidad de la práctica educativa.

El análisis de la teoría permite a la autora de la investigación considerar que la preparación del docente tiene como propósito establecer puentes entre el saber que plantea el plan, los programas de estudio y los saberes docentes desarrollados en su formación inicial

a lo largo de su desempeño profesional. Es un diálogo que establecen profesoras y profesores con diferentes instancias que aportan conocimientos para la comprensión, el seguimiento y la construcción de soluciones a los problemas de la escuela, la didáctica, la integración curricular, la recuperación de los saberes docentes, el proceso formativo y la relación con la comunidad que enfrentan cotidianamente. Se considera además, el estrecho vínculo teoría-práctica de los docentes para la adquisición de conocimientos, habilidades y modos de actuación que revelen la transformación de su desempeño profesional.

### *Las Comunidades de Aprendizaje en el Contexto Educativo*

Las Comunidades de Aprendizaje (CdA) representan un enfoque transformador en el ámbito educativo, orientado a superar el fracaso escolar y promover la inclusión social. Este modelo se basa en la colaboración activa de todos los miembros de la comunidad educativa, incluyendo docentes, estudiantes, familias y vecinos, con el objetivo de crear un entorno de aprendizaje enriquecedor y equitativo.

La primera Comunidad de Aprendizaje se estableció en 1978 en el centro de educación de personas adultas de La Verneda Sant Martí, en Barcelona. Este proyecto pionero demostró que, a través de la participación activa y el diálogo, era posible mejorar los resultados educativos y fortalecer los lazos comunitarios. En 1999, la Harvard Education Review publicó un artículo titulado «La Verneda-Sant Martí: Una escuela donde las personas se atreven a soñar», destacando el impacto positivo de esta iniciativa.

Diversos son los autores que han contribuido al desarrollo del concepto de Comunidades de Aprendizaje como por ejemplo:

Ramón Flecha (2022), quien ha resaltado la importancia del diálogo y la participación comunitaria como herramientas para la igualdad educativa y Lúcia Puigvert (2022) quien ha centrado sus estudios en la transformación social a través de la educación, enfatizando el papel del diálogo y la interacción en el proceso de aprendizaje.

Étienne Wenger & Jean Lave, desarrollaron la teoría de las comunidades de práctica. Este concepto se refiere a grupos de personas que comparten una pasión o interés común y aprenden juntos, mejorando sus habilidades y conocimientos en el proceso. Jean Lave colaboró con Wenger en la formulación de la teoría de la cognición situada y las comunidades de práctica, enfocándose en cómo el aprendizaje ocurre en contextos sociales y prácticos.

En México, el concepto de CdA también ha sido recurrente en las ciencias pedagógicas y tiene sus raíces en la necesidad de superar las limitaciones del modelo educativo tradicional, caracterizado por una enseñanza centrada en el docente y una participación mínima de los estudiantes. Este modelo ha demostrado ser insuficiente para atender la diversidad cultural y social presente en las aulas mexicanas. Las CdA han sido implementadas con el objetivo de mejorar la calidad educativa y promover la equidad. La Secretaría de Educación Pública (SEP) ha respaldado iniciativas que promueven este modelo, reconociendo su potencial para transformar las prácticas educativas y fortalecer el tejido social.

Según Sánchez Zamudio & Veytia Bucheli (2019 - 2023), las comunidades profesionales de aprendizaje pueden fortalecer la formación continua de los docentes, destacando la importancia de la interacción y el intercambio de experiencias para mejorar la práctica profesional. En su trabajo titulado «Las comunidades de aprendizaje como espacio para la formación docente: una revisión sistemática», publicado en el periodo de 2019 a 2023, analizan cómo las comunidades profesionales de aprendizaje fortalecen la formación continua de los docentes.

López Morales (2016), en su tesis titulada «La comunidad de aprendizaje: un recurso pedagógico para sistematizar experiencias como asesor formador, estudiante normalista y docente de educación primaria», explora cómo las comunidades de aprendizaje pueden ser utilizadas como herramientas pedagógicas para el desarrollo profesional de los docentes de educación primaria.

Otro referente de valor en esta investigación es el de Díaz Barriga (2023), quien aborda el concepto de comunidades de aprendizaje desde el enfoque de la cognición situada vinculado al paradigma socio-cultural de Vygotsky. En su artículo «Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo» publicado en 2003, plantea que el conocimiento es un producto de la actividad, el contexto y la cultura.

La autora, al estudiar los elementos teóricos acerca de las CdA y su importancia, considera destacar su enfoque humanista, participativo e inclusivo donde se construyen significados a partir del trabajo colaborativo y cooperativo.

El PEA centrado en comunidades de aprendizaje tiene beneficios tanto para el docente como para el estudiante porque promueve la participación activa mediante la implicación de todos los miembros de la comunidad creando entornos inclusivos y colaborativos. Permiten el diálogo y la reflexión al establecer espacios de intercambio de ideas y experiencias que enriquezcan el aprendizaje y fortalezcan los lazos comunitarios. Favorece la inclusión y la equidad ya que busca atender y valorar la diversidad, garantizando que cada estudiante reciba el apoyo necesario para su desarrollo integral y advierte una transformación social al utilizar la educación como herramienta para abordar y superar desigualdades sociales, promoviendo la equidad y la justicia social.

### ***La Nueva Escuela Mexicana. Comunidades de Aprendizaje***

La NEM en su plan de estudio para la Educación Básica (2022), pone a la comunidad como centro de los procesos educativos y refiere que el proceso de enseñanza aprendizaje debe transcurrir en CdA. En este documento se coloca a la comunidad como el espacio social, cultural, político, productivo y simbólico en el que se inscribe la escuela, entendida como el núcleo de las relaciones pedagógicas, para que las y los estudiantes desarrollen al máximo todas su potencialidades y

capacidades en el seno de una comunidad a la que sirven y que les sirve (p.78). Hay tres razones que explican por qué se coloca a la comunidad como el foco de los procesos educativos y que los docentes deben conocer para poder dirigir correctamente su proceso de enseñanza aprendizaje:

1. Para que todos, las niñas, los niños y adolescentes puedan ejercer de manera efectiva tanto su derecho a ser sujetos de la educación como a ser sujetos principales del interés superior del Estado en el acceso, permanencia y participación en los procesos educativos.
2. Los conocimientos, saberes, valores y relaciones que construyan las y los estudiantes referidos en los programas de estudio, solo pueden ser incorporados de manera integral en su vida cotidiana en el marco general de la comunidad en la que habitan. Los aprendizajes son para la vida, tienen un marco amplio que no solo se pueden trabajar en el aula y en la escuela, el conocimiento es para aplicarlo a distintas situaciones de la vida, el conocimiento tiene que vincular la teoría con la práctica y los espacios de la comunidad ofrecen esas posibilidades.
3. Las diferentes vías y formas de vincular los conocimientos con los saberes sociales construidos en la vida comunitaria. En los tipos de actividades se pueden vincular todas las instituciones que conforman la red educativa y todas las agencias y agentes que conforman la comunidad. Se debe aprovechar la experiencia de las familias. En la comunidad hay que hacer un proceso de diagnóstico de oportunidades y fortalezas que permita la expansión, movilidad y tecnologización, que permitan la apertura de la escuela y la reproducción de valores culturales de la sociedad.

El Plan de Estudio 2022 promueve el Aprendizaje Colaborativo propio de las CdA. En la actualidad, el aprendizaje colaborativo ha sido uno de los desafíos que han venido estudiando los pedagogos en innovación educativa. En este sentido, Lizcano, Barboza & Villamizar (2018) definen el aprendizaje colaborativo:

“... como una oportunidad pedagógica en la que se difunde y se reconstruye el conocimiento desde la posibilidad de aceptar la diversidad de posturas y ritmos de aprendizaje. Desde el aprendizaje colaborativo, la práctica educativa se puede construir con múltiples actores y bajo una dinámica grupal en red” (p. 6)

La autora se afilia a la definición anterior porque considera que el aprendizaje colaborativo en las CdA, permite la socialización del conocimiento en grupo y hace que cada miembro del grupo, tome posicionamiento crítico, se autodetermine y cuide de sí. El aprendizaje colaborativo enseña a identificar sus emociones y gestionar su equilibrio emocional, siempre y cuando las normas del trabajo colaborativo hayan sido elaboradas y aprobadas por todo el grupo.

### CAPÍTULO III METODOLOGÍA

#### *Paradigma Seleccionado en la Investigación*

La investigación se realizó bajo el paradigma cualitativo utilizado con frecuencia en la investigación educativa. Los autores Taylor y Bogdan (1989) señalan que este paradigma comprende y desarrolla conceptos partiendo de datos y diseño flexible, concibe el contexto y las personas bajo una perspectiva holística como un todo y los estudia en las situaciones en las que se desarrollan, mediante la interacción con los informantes de modo natural.

Creswell (2013) y Neuman (1994) sintetizan las actividades cualitativas principales del investigador: Los que adquieren un punto de vista interno, desde dentro del fenómeno y mantienen una perspectiva analítica como observadores externos.

La *modalidad del estudio* es “investigación acción”, tiene como precepto básico que debe conducir al cambio del docente para transformar la forma en que concibe, desarrolla y controla el proceso de enseñanza y aprendizaje. La finalidad es comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad vinculadas a un ambiente específico, en el caso concreto de la presente investigación, se circunscribe al proceso de preparación para dotar a los docentes de conocimientos, habilidades y modos de actuación profesional que les permitan concebir y dirigir correctamente el PEA centrado en CdA.

### *Población y Muestra*

La población y la muestra son coincidentes, las componen 12 docentes de la escuela primaria “Hnos. Flores Magón”, ubicada en Andador Dorados de Villa S/N Colonia Emiliano Zapata, Victoria Durango. Durango.

### *Técnicas e Instrumentos de Investigación empleados*

Durante el estudio, se emplearon técnicas e instrumentos de investigación del nivel empírico como: análisis de documentos, encuestas, entrevistas, observación participante y el diario del investigador los que permitieron la recogida de datos y medir la transformación alcanzada en los sujetos.

Del análisis de la teoría y la empírea de la investigadora emergieron las siguientes dimensiones e indicadores que guiarán el estudio

*Dimensión: El desempeño profesional de los docentes*

*Indicador 1: Conocimiento*

- 1.- Conoce conceptos y definiciones acerca de las CdA.
- 2.- Conoce las formas de concebir las CdA y sus beneficios.

*Indicador 2: Habilidades*

- 1.- Desarrolla su PEA centrado en CdA.
- 2.- Emplea la comunicación empática en su PEA centrado en CdA.
- 3.- Logra involucrar a los espacios de la comunidad en función del aprendizaje de sus escolares.
- 4.- Logra transferir, por analogía, las variadas formas y procedimientos aprendidos en el proceso de preparación para concebir y dirigir el PEA centrado en CdA a su proceso educativo.

*Indicador 3: Modos de actuación profesional*

- 1.- Demuestra disposición por su preparación.
- 2.- Se muestra creativo, crítico, participativo y empático durante el proceso de preparación.

CAPITULO IV CONCEPCIÓN DE PREPARACIÓN AL DOCENTE  
PARA EL TRATAMIENTO A LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE  
EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

La Concepción como Resultado Científico. La Concepción de Preparación.

Como método del conocimiento teórico la concepción procede del latín “conceptio”, que significa “formar ideas, hacer concepto de algo”, (Encarta: 2008).

Varios autores han realizado análisis sobre la concepción como resultado científico. En la literatura científica, el concepto de concepción ha tenido múltiples definiciones. Montoya (2005), explicita que: “una concepción, permite comprender y explicar un conjunto de fenómenos, contribuye a conocer aristas reales de todo un sistema

cognoscitivo y valorar los procesos históricamente determinados, además de ampliar y abundar en los conocimientos ya descubiertos y ofrecer, a la vez, nuevos elementos de significatividad.” (p.44) Citado en Armas, N. & Valle, A. (2011).

Según Valle (2007), la concepción “es el método que opera en forma teórica, con un objeto, no en forma directa, por lo que se asume en el campo hipotético; sin embargo, esta contiene una evidencia factual que permite realizar una contribución a la transformación pedagógica de la realidad” (p. 130). Citado en Armas, N. & Valle, A. (2011). Es así, que en ella se deben combinar el carácter hipotético representado por el sistema de fundamentos científicos que explican la realidad del objeto o fenómeno desde un punto de vista histórico, y el carácter operacional, dado por las regularidades generales de ese objeto o fenómeno, que permitan trazar ciertas formas de actuar en el futuro.

La concepción de preparación que se realiza va dirigida a los docentes de la escuela primaria con el objetivo de ponerlos en condiciones para dirigir el PEA centrado en comunidades de aprendizaje. Esta concepción pretende dotar al docente de conocimientos, habilidades y saberes teóricos y metodológicos acerca del enfoque CdA. De esta manera, se da respuesta al llamado de la NEM.

*Características de la concepción de preparación que se propone:*

- *Colaborativa:* porque el aprendizaje se construye colectivamente y se asimila resolviendo problemas de conjunto, se reflexiona y aprenden unos de otros.
- *Dialogada e interactiva:* se organiza en debates, talleres y actividades conjuntas donde se fomenta el intercambio de ideas y opiniones en un ambiente respetuoso, sano, franco y abierto.

- *Igualdad de oportunidades*: incluye a todos los participantes, se respetan las diferencias, la diversidad cultural, social y las fortalezas y necesidades de todos.
- *Aprendizaje significativo*: promueve conocimientos relevantes para la vida, de ahí que los temas y las actividades que se seleccionen deben coincidir con las necesidades e intereses reales de los participantes.

### *Fundamentos de la Concepción de Preparación para el Tratamiento a las Comunidades de Aprendizaje*

Los principios interactúan en forma dialéctica, además, constituyen la orientación para la estructura y dinámica de funcionamiento. Desde el punto de vista metodológico, los principios proporcionan coherencia, organización y científicidad como sustento en las formas de relaciones entre el ser humano, la educación y la sociedad. Se basa en los principios de integralidad, calidad, flexibilidad y transversalidad.

La concepción posee además una fundamentación filosófica, psicológica, sociológica, axiológica y pedagógica que justifican los elementos estructurales para el PEA como proceso dialéctico, complejo, transformador y sustentable, al revelar la interrelación entre cada uno de los fundamentos antes citados.

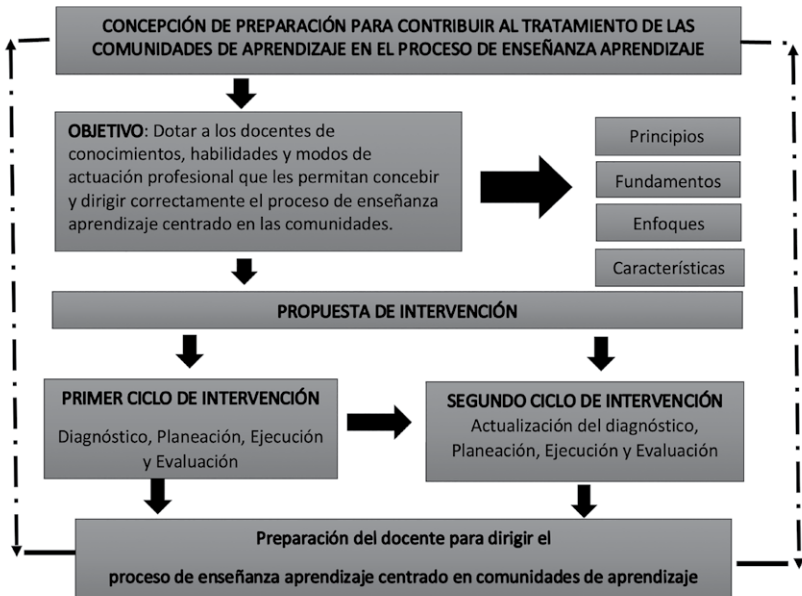
El estudio se distingue por su enfoque humanista, sistémico y sociocultural lo que favorece la relación entre la estructura y el funcionamiento a través del conocimiento y por ende el crecimiento personal mediante la enseñanza y el aprendizaje.

### *Propuesta de intervención de la concepción de preparación*

La propuesta de intervención de la concepción de preparación se realizará en los espacios del CTE. Se proponen dos ciclos de

intervención: el primero coincide con el acceso al campo y donde la investigadora aplica métodos y técnicas de investigación para confirmar el diagnóstico y determinar las potencialidades y áreas de oportunidades de los docentes que conforman la muestra. Derivado de los resultados del diagnóstico, se planifican las actividades de preparación y posteriormente se ejecutan. Durante la ejecución se recogen en el diario de campo las transformaciones que van ocurriendo en los docentes y los hallazgos que emergen en el proceso de investigación y se culmina con un análisis de los resultados alcanzados.

Gráfico 1.- Esquema de la concepción de preparación



Elaboración propia

## CAPÍTULO V INTERVENCIÓN EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

### *Primer ciclo de Intervención*

En el primer ciclo de intervención se realizó el diagnóstico de los docentes y se arribó a los siguientes potencialidades y áreas de oportunidades:

*Potencialidades:* los documentos normativos de la NEM indican que el PEA en la enseñanza básica debe realizarse en CdA, aparecen en los documentos normativos procedimientos para trabajar las cuatro metodologías de enseñanza y aprendizaje que se proponen por campos formativos y los maestros conocen todos los cambios que propone la NEM en el Plan de Estudio 2022.

Las *áreas de oportunidades* que se constatan en los docentes son: poseen escasos conocimientos teórico – metodológicos acerca del tema objeto de estudio, no emplean formas variadas, procedimientos, estrategias metodológicas y los contextos comunitarios para dirigir correctamente su PEA centrado en CdA, no siempre establecen una comunicación empática en el PEA para favorecer el tratamiento a las CdA en las actividades que realizan con sus estudiantes y en ocasiones no se muestran creativos, participativos y motivados en las actividades de preparación que se realizan en los espacios del CTE.

Tabla1. *Elaboración de las acciones metodológicas del primer ciclo de intervención para la preparación del docente.*

N.	Título	Objetivos	Contenidos
1	"Aprendamos sobre Comunidades de Aprendizaje"	Analizar los conceptos y definiciones relacionados con las CdA que los docentes de la escuela primaria deben conocer.	-Conceptualización de los término comunidades de aprendizajes, contextos comunitarios, aprendizaje colaborativo y aprendizaje cooperativo.
2	"Estrategias didácticas y procedimientos para dirigir correctamente el PEA centrado en CdA."	Determinar los factores que intervienen en el PEA centrados en CdA y poner ejemplos de estrategias didácticas y procedimientos que se pueden realizar para dirigir correctamente el proceso.	-Factores que intervienen en el PEA centrado en CdA. -Estrategias didácticas y procedimientos para desarrollar correctamente el PEA centrado en CdA.
3	"La comunicación empática en el aprendizaje colaborativo y cooperativo en el PEA centrado en CdA".	Conocer acerca de la comunicación empática y su empleo en el aprendizaje colaborativo y cooperativo en el PEA centrado en CdA.	-Definiciones acerca de la comunicación empática desde los puntos de vista de varios autores. -Ejemplos de cómo emplear la comunicación empática en las actividades del PEA que se realicen a través del aprendizaje colaborativo y cooperativo.
4	"Mi comunidad al servicio del aprendizaje".	Modelar actividades para el PEA centrado en CdA, utilizando ariadadas formas y empleando en contexto comunitario.	Modelación de actividades variadas para desarrollar el PEA centrado en CdA en el contexto comunitario.

Elaboración propia

### *Segundo ciclo de Intervención*

El segundo ciclo de intervención tiene como objetivo profundizar en los elementos teóricos trabajados en el primer ciclo, pero desde una visión más práctica. Con este ciclo se busca también que los docentes expresen los significados de la preparación recibida y su contribución a su desempeño profesional.

Tabla 2. *Estrategias del segundo ciclo de intervención*

N.	Actividades	Objetivos	Contenidos
1	"Taller de reflexión y debate sobre la comunicación empática".	Reflexionar sobre la influencia de la comunicación empática en la esfera cognoscitiva, habilidades afectiva - emocional y actitudes sociales en el PEA centrado en CdA.	-Debate sobre los conceptos y definiciones relacionadas con la esfera cognoscitiva, las habilidades afectiva-emocional y las actitudes sociales. -Reflexión acerca de la influencia de la comunicación empática en el desarrollo de la esfera cognoscitiva, las habilidades afectiva-emocional y las actitudes sociales en el PEA centrado en CdA. -La relación que se establece entre la esfera cognoscitiva, las habilidades afectiva- emocional y las actitudes sociales, a través del siguiente esquema.
2	Taller científico-metodológico sobre las Buenas Prácticas Pedagógicas vividas en el proceso de preparación de los docentes para el tratamiento de las CdA en el PEA.	Socializar las Buenas Prácticas Pedagógicas vividas en el proceso de preparación de los docentes para el tratamiento de las CdA y ejemplificar cómo implementar, por analogía, los procedimientos aprendidos durante el proceso de preparación recibida.	-Presentación de las Buenas Prácticas Pedagógicas vividas durante el proceso de preparación del docente sobre el tratamiento a las CdA. -Ejemplos de cómo implementar, por analogía, los procedimientos aprendidos durante la preparación recibida en el PEA de los estudiantes de la educación primaria.
3	Talleres didáctico – metodológicos acerca las CdA en la NEM. Retos y Desafíos.	Valorar la importancia de las CdA en el PEA de la NEM.	-Valoración acerca de la importancia de las CdA en el PEA de la NEM. -Determinación de retos y desafíos que desde el punto de vista didáctico y metodológico los docentes tienen que enfrentar para dirigir correctamente el PEA centrado en CdA.

Elaboración propia

### *Análisis de los resultados tras la aplicación de las acciones de preparación en ambos ciclos de intervención*

Todos los docentes comenzaron destacando lo oportuno y actual de los contenidos trabajados sobre las CdA porque era una carencia que en el orden teórico y metodológico todos tenían y las formas

empleadas por la investigadora durante el proceso para adquirir el conocimiento fue muy buena porque hizo reflexionar, participar y colaborar. La mayoría reconoció el respeto a la individualidad mediante una comunicación franca, empática que hizo de los espacios de preparación un momento de ayuda, amistad, de intercambio franco y con buen ambiente psicológico.

Los docentes resaltaron como buenas prácticas el tratamiento a la comunicación empática y cómo ante las dudas que emergieron en el encuentro se abrió otra actividad y se allanaron todas las preocupaciones de los docentes. Los procedimientos y estrategias didácticas construidas entre todos también es una buena práctica que se debe reconocer porque se implicaron y construyeron el conocimiento entre todos, de conjunto. Distinguen los procedimientos aprendidos y enfatizan en su utilidad en la práctica pedagógica. Todos reconocieron que las CdA ponderan el trabajo en equipos y desde diferentes proyectos crearon actividades para darles tratamiento, utilizando los espacios comunitarios, agentes, agencias y los saberes de las familias

Casi todos los docentes reconocieron que la NEM da paso a una transformación profunda pero necesaria porque es verdad que el trabajo en CdA y en proyectos pone a los estudiantes en condiciones para insertarse en los cambios sociales de la comunidad para que esta sea más próspera y sostenible. Reconocen que el trabajo por proyectos favorece las relaciones interpersonales y el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los escolares. Otro criterio de valor que plantean es que las CdA extienden un abanico de posibilidades a la escuela abierta a la comunidad para permitir el acceso a los factores que pueden apoyar en los proyectos educativos y es la forma de que los estudiantes puedan ver el valor del contenido en la práctica.

El 100% de los docentes considera tienen el reto de llevar a la práctica lo aprendido y cambiar el PEA que hoy desarrollan, dejándole a los estudiantes más autonomía en la búsqueda del conocimiento y que sean más creativos y participativos. Plantean que tienen un cambio trascendental en sus actuaciones que es hacerse acompañar

en el PEA por las familias y los factores de la comunidad, eso va a ser difícil por las limitantes y porque hasta este momento no se permitía salir a los estudiantes a los contextos comunitarios a realizar actividades docentes y no hay cultura de eso por los riesgos.

Más del 50% de los docentes insiste en que será mejor llevar a la familia y a los factores al contexto escolar y así no tendrían que sacar a los estudiantes a los espacios comunitarios.

La observación participante y las evaluaciones orales recogidas en el diario de campo durante la preparación metodológica realizada, revelan que el 100 % de los docentes avanzó en las tres dimensiones: conocimiento, procedimental y modos de actuación profesional. En la dimensión conocimiento el 100 % los docentes incorporaron a su vocabulario términos y rasgos distintivos de las conceptualizaciones trabajadas. En cuanto a la dimensión procedimental, los indicadores que más se movieron en positivo fueron: la concepción de actividades docentes en los espacios de la comunidad, las variadas formas para organizar y dirigir el PEA centrado en CdA y pusieron propuestas de cómo aplicar por analogía, en el PEA los procedimientos aprendidos en la preparación. La dimensión más estable desde el primer momento fue la relacionada con los modos de actuación de los docentes los que demostraron compromiso por la preparación y en su desempeño se mostraron creativos, críticos, participativos y empáticos durante el proceso.

## CONCLUSIONES

1. Se determinaron los referentes teórico – metodológicos acerca de la preparación del docente y las comunidades de aprendizaje y su conceptualización fue el punto de partida para dotar a los docentes de conocimientos sobre las comunidades de aprendizajes.

2. Los resultados del diagnóstico del estado actual de los conocimientos, procedimientos y modos de actuación profesional que poseen los docentes de la escuela primaria “Hnos. Flores Magón” acerca de las comunidades de aprendizaje, permitieron identificar en la muestra las potencialidades y carencias desde el punto de vista conocimientos, habilidades y modos de actuación profesional, lo cual orienta la construcción de una concepción de preparación para atender dicha problemática.
3. La concepción de preparación a los docentes para el tratamiento a las comunidades de aprendizaje en la Nueva Escuela Mexicana, se sustenta en los principios, fundamentos, concepciones y característica de la preparación del docente, así como la forma de implementarla en la práctica educativa a través de ciclos de intervención.
4. La aplicación de la concepción de preparación se realizó en los espacios del CTE y por ciclos de intervención, lo que permitió evaluar los resultados que se obtuvieron tras la puesta en práctica teniendo en cuenta las dimensiones e indicadores determinados para el estudio.
5. La comprobación de la hipótesis de acción elabora reafirma que la concepción de preparación dotó a los docentes de conocimientos y habilidades sobre las comunidades de aprendizaje, lo que los puso en condiciones para un mejor desempeño profesional.

## RECOMENDACIONES

1. Continuar profundizando en los referentes teórico-metodológicos de la NEM con énfasis en las comunidades de aprendizaje para lograr mayor efectividad en los proyectos educativos.

2. Socializar los resultados de esta investigación en congresos, seminarios y en otros eventos pedagógicos.
3. Publicar en revistas de alto impacto los resultados que ofrece el estudio.

## REFERENCIAS

- Armas, N. & Valle, A. (2011). Resultados científicos en la investigación educativa. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Bolívar, A. (2008). Comunidades profesionales de aprendizaje: una estrategia para la mejora escolar. *Revista de Educación*, (346), 69-90.
- Castellanos, B., Llivinia, M. J., Silverio, M., Reinoso, C. & García, C. (2013) La formación docente en comunidades de aprendizaje: una experiencia dialógica en la zona escolar para una práctica educativa transformadora. XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Elboj, C., & Oliver, M. (2003). Comunidades de Aprendizaje: una experiencia de transformación educativa, *Revista de Educación*, (331), 95-110
- Flecha, R. (2022). Aprendizaje diálogo y participación social. Comunidades de aprendizaje.
- Hernández, M., Pérez, E., & Valdivia, M. (2017). La preparación de los docentes para la dirección del aprendizaje de la producción de textos escritos. *Ciencia E Interculturalidad*, 21(2), 16-30.
- Hernández- Sampieri, Fernández & Baptista (2014) Metodología de la Investigación. 6ta Edición. Mc Graw Hill Education. [www.elsopanda.com](http://www.elsopanda.com) | [jamespoetrodriguez.com](http://jamespoetrodriguez.com) (p.315)
- Molina, M. (2005). Comunidades de aprendizaje y mejora escolar. *Revista de Educación*, (338), 125-146.
- ONU (2016). Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://www.sela.org/media/2262361/agenda-2030-y-los-objetivos-de-desarrollosostenible.pdf>
- Ocampo Castillo, M. del S. (2015). Comunidades de Aprendizaje: ciencia educativa en

- México. *MÚxED*. Recuperado de citeturnosearch1
- Palomares González, R. (2002). Proyecto de Constitución de Comunidades de Aprendizaje en Educación Básica. *CEAM*, Culiacán, Sinaloa.
- Pérez, M. (2008). *Comunidades de Práctica en la sierra de Durango*. Recuperado de citeturnosearch5
- Puigvert, L. (2022) Las comunidades de aprendizaje: Una propuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista de Estudios y Experiencia de Educación* (p.11-20)
- Ramírez, L. (2010). Un cambio sustentable: La comunidad de aprendizaje en grupos de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(47), 123-145. Recuperado de citeturnosearch6
- Saravia, L. M. & Flores, I. (2005). La formación de maestros en América Latina estudio realizado en diez países. Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo PROEDUCA-GTZ. Lima, Perú. Recuperado de <http://www.proeduca-gtz.org.pe>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de Estudios para la Educación Básica. Educación Primaria. La Nueva Escuela Mexicana
- Secretaría de Educación del Estado de Durango. (2025). *Gaceta Informativa CIIDE No. 10*. Recuperado de citeturnosearch3
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). Introducción: ir hacia la gente. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Recuperado de <http://ulloavision.org/archivos/antologias/meto2>
- Torres, R. M. (2004). Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. Documento presentado en el Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje, Barcelona.
- Delgado, Y. (2021) La preparación del profesional de la educación primaria en el contenido de la educación para la paz.( Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas). Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, Villa Clara, Cuba.
- Vygotski, L. S. (1995) *Obras Completas*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995. P.(152)

DE LA IDEA AL DOCUMENTO: PRODUCCIONES INVESTIGATIVAS  
EN LA ESCUELA NORMAL RURAL J. GUADALUPE AGUILERA  
ROSA YADIRA SAAVEDRA TORRES

ISBN: 978-607-69536-8-6  
EDITADO EN MÉXICO POR GUBA EDITORES



El libro “DE LA IDEA AL DOCUMENTO: PRODUCCIONES INVESTIGATIVAS EN LA ESCUELA NORMAL RURAL J. GUADALUPE AGUILERA” constituye una valiosa contribución al fortalecimiento de la cultura investigativa en las instituciones formadoras de docentes en México. A través de esta obra, los autores presentan un compendio de experiencias, reflexiones y resultados científicos que dan cuenta del proceso formativo que viven los futuros maestros y maestrantes en torno a la investigación educativa, desde la gestación de una idea hasta la materialización de un documento con rigor científico.

El texto se distingue por su carácter formativo, pues ofrece una visión integral del proceso investigativo durante la formación inicial y continua del profesional en el ámbito de la educación normal.

Más que un manual técnico se convierte en una guía práctica y reflexiva que acompaña a los estudiantes normalistas en la comprensión de las etapas de la investigación: la delimitación del problema, la formulación de los objetivos o presupuestos, la elección del enfoque metodológico, el trabajo de campo, el análisis de los datos y la redacción del informe final. Cada apartado se construye desde la experiencia concreta de la Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera, lo que otorga autenticidad y pertinencia al discurso.

Uno de los aportes más relevantes de esta obra es su énfasis en la investigación como una práctica transformadora, que permite a los futuros docentes mirar críticamente su contexto educativo y proponer alternativas para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En la presente obra, la investigación deja de ser vista como un requisito académico para convertirse en una herramienta de emancipación intelectual y social, coherente con los principios de la educación rural mexicana y el legado histórico de las escuelas normales rurales.

El lenguaje claro, el acompañamiento teórico-metodológico y la inclusión de ejemplos concretos convierten al libro en un recurso indispensable para los normalistas, asesores de tesis y docentes interesados en fomentar la reflexión pedagógica desde la práctica.

En síntesis, “DE LA IDEA AL DOCUMENTO: PRODUCCIONES INVESTIGATIVAS EN LA ESCUELA NORMAL RURAL J. GUADALUPE AGUILERA”, es una obra que trasciende la instrucción técnica para inspirar el compromiso con la producción del conocimiento educativo situado, reafirma el papel de la investigación en las normales rurales como una práctica de pensamiento crítico, identidad y transformación social desde un enfoque humanista y contextualizado.



ISBN: 978-607-69536-8-6



9 786076 953686