

La educación rural en Tabasco

Aproximaciones cualitativas
y experiencias docentes

Pablo Marín Olán
Coordinador



<pressmark/>

Primera edición, 2026

Para su publicación esta obra ha sido dictaminada por el sistema académico de “doble ciego”. Los juicios expresados son responsabilidad del autor o autores. El contenido de esta obra no podrá utilizarse para entrenar modelos de Inteligencia Artificial sin el consentimiento expreso de sus autores (o herederos).

Licenciamiento Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0



Diseño de portada: Jazmín Zapata de la Cruz

Esta obra fue diagramada con el software Libros para Mortales LIM®
<http://www.lim.pressmark.net>

D.R. 2025. Editorial Pressmark
Tierra and Luna Nueva Edif. G7, Villahermosa, Tab. México
Comentarios: contacto@pressmark.net
www.pressmark.net

ISBN electrónico: 978-607-69702-4-9

Hecho en México.

TABLA DE CONTENIDOS

Introducción

<i>Pablo Marín Olán</i>	5
-------------------------------	---

PRIMERA PARTE

APROXIMACIONES CUALITATIVAS

Capítulo 1. Representaciones sociales de padres de familia indígenas sobre el acceso a la educación superior

<i>Adriana Pérez Vargas, Pablo Marín Olán, Silvia Patricia Aquino Zúñiga</i>	15
--	----

Capítulo 2. Factores que impactan el logro académico en la educación rural en escuelas telesecundarias de Tabasco

<i>Enrique Pecero Covarrubias</i>	50
---	----

Capítulo 3. Deserción educativa de pueblos originarios asociada con el deterioro académico

<i>Janny López-Morales, Pablo Marín Olán, Lisbeth Jacinto Castillo</i>	65
--	----

Capítulo 4. Planificación didáctica para la enseñanza de problemas aditivos: La experiencia con docentes del programa arraigo del maestro en el medio rural

<i>José Antonio Moscoso Canabal, Aylin Moscoso Romero</i>	93
---	----

SEGUNDA PARTE

EXPERIENCIAS DOCENTES

Capítulo 5. Inclusión del Movimiento Matemáticas OAOA en escuelas rurales primarias en el marco de la Nueva Escuela Mexicana: propuestas, avances y retos

<i>José Cárcamo Landero</i>	127
-----------------------------------	-----

Capítulo 6. Una Escuela Normal Urbana con fuerte vocación hacia la educación rural en Tabasco

<i>María de la Luz Marín Rodríguez, Marisol del Carmen Tejero Muñoz, Laura Romero Xiu</i>	163
---	-----

Capítulo 7. El trabajo por proyectos en la Nueva Escuela Mexicana: voces de docentes multigrado en Tabasco

<i>Martimiana Ruiz Valenzuela</i>	198
---	-----

Capítulo 8. La formación docente inicial: planeación didáctica del campo de lenguaje para grupos multigrado

<i>Laura Romero Xiu, Sheila López Cabrera, María de la Luz Marín Rodríguez</i>	222
--	-----

INTRODUCCIÓN

Pablo Marín Olán

Trazar el origen de este libro nos llevaría, de forma ineluctable, a causas y azares de la vida académica. Conocí a varios de sus autores en circunstancias variopintas, algunos de ellos fueron mis estudiantes cuando impartía clases en el posgrado en educación de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco; a otros, como a José Antonio Moscoso Canabal (Toño), tuve la fortuna de conocerlo mientras piloteaba el proyecto de la Clase Mágica en las escuelas rurales de algunos municipios de Tabasco; al resto de los autores, muchos de ellos procedentes de escuelas normales, los he conocido solo de forma virtual y espero que esta obra pueda propiciar el encuentro físico con ellos.

He creído que los encuentros y desencuentros temáticos son parte indisociable del mismo acontecer académico, la vida a veces te sorprende trabajando en temáticas sin saber que alguien mira lo que haces, otras veces nos encontramos desarrollando proyectos de forma aislada, sin saber que alguien más trabaja en la misma ruta, es como si dos peregrinos se encontrasen en diferentes senderos que llevan a un mismo sitio. Esto último fue lo que sucedió con Toño Moscoso; él se encontraba en ese entonces capacitando a los profesores rurales multigrado con un bello proyecto llamado *Inmersiones Temáticas*, una propuesta pedagógica muy valiosa que contextualizaba el aprendizaje y creaba tramas de significación en los entornos rurales. Desde el primer momento que conocí la propuesta me entusiasmé, y pude atestiguar como Toño conectaba de forma natural con el profesorado. Así, mientras él trabajaba su propuesta, mi equipo y yo trabajamos con los mismos profesores con la nuestra. La diferencia de las interacciones era notoria, nuestro equipo se conducía de una forma propia del academicismo universitario (serios, uso excesivo de vocabulario técnico y ejemplificaciones librescas). Con un dejo de decepción notaba que no alcanzábamos a conectar con los maestros de escuela y eso traía consigo cierta frustración.

Estas primeras impresiones en la aplicación del modelo fueron recolectadas en mi diario de campo y compartidas después con Toño, quien

me aconsejó: “a los maestros hay que hablarles pelado amigo, darle ejemplos de su día a día”. Comprendí con ello que aun compartiendo el interés por la educación rural, los investigadores universitarios nos encontrábamos desconectados de los maestros que ejercen su profesión en entornos rurales. Lo anterior fue una verdadera conmoción académica para mí, había estado inmerso en una burbuja y narrativa academicista con poca utilidad para el maestro rural; por ello nuestro discurso permeaba muy poco en las capacitaciones y dificultaba la apropiación de nuestra propuesta.

Esta experiencia fue un aprendizaje que marcaría en adelante la forma de abordar las problemáticas educativas y también mi práctica como docente universitario. Con el tiempo, acudieron a mí algunos estudiantes de doctorado, hoy autores de algunos de los capítulos que integran esta obra. Con ellos compartí ese enfoque de abordar la educación rural tomando como referencia aquella vivencia primigenia como capacitador de maestros rurales; por ello la influencia y presencia del enfoque cualitativo, el interés por la experiencia humana y la inmersión a profundidad en los contextos rurales.

La obra que el lector tiene consigo, *La Educación Rural en Tabasco. Aproximaciones Cualitativas y Experiencias Docentes*, se hace necesaria en un contexto de adelgazamiento y datificación de los enfoques cualitativos que priorizan estudios correlacionales impulsados por el aprendizaje de máquina o *machine learning*, minería de texto y contextos urbanos hiperconectados. Si bien estos abordajes y contextos son necesarios y de gran valía para el análisis de grandes volúmenes de información, repensamiento crítico del aparato teórico y metodológico acumulado, también es cierto que existen en muchos de esos estudios poco rigor metodológico al confundir correlación con explicación. Lo anterior ha sido advertido en diversos estudios (Rohrer, 2018) (Tversky & Kahneman, 1974); sin embargo, en muchas ocasiones la adopción de estos enfoques se ha realizado con un doble riesgo: el primero, por el desconocimiento informático de quienes vienen de áreas humanas y sociales sobre cómo funcionan las matrices de análisis y la escasa comprensión de lenguajes de programación y álgebra lineal; el segundo, la débil formación epistemológica en los informáticos que aplican estos estudios a los fenómenos sociales.

Estos vacíos metodológicos que conlleva la datificación de los estudios cualitativos, no deberían tomarse como un impedimento para el uso de aprendizaje-máquina, minería de texto o aprendizaje profundo en los estudios empíricos; más bien, su uso debería detener un marco crítico y referentes empíricos. Algunos autores (Seaver, 2017) han cuestionado no solo la definición de algoritmo, sino que ha propuesto usar el trabajo de campo para descubrir qué algoritmos se derivan de la práctica del mismo. Estos intentos apuntan más allá de una reivindicación del trabajo de campo tradicional, y se colocan como tentativas a explorar en un momento clave donde la evidencia empírica ha cedido paso a verdades algorítmicas sobre la experiencia humana. En este sentido es que *La Educación Rural en Tabasco* es una obra que reivindica las diferentes dimensiones de la experiencia humana sin negar la importancia que guardan las herramientas informáticas para el análisis de la evidencia empírica.

Primera parte. Aproximaciones cualitativas

Si bien en la primera parte de *La Educación Rural en Tabasco. Aproximaciones Cualitativas y Experiencias Docentes*, el lector se percatará del uso de herramientas informáticas para el procesamiento de la evidencia empírica, esto se encuentra muy lejos de parecerse a las correlaciones usadas en la minería de textos. El dato aquí se construye en un ir y venir a partir del diálogo con los interlocutores, de la revisión y codificación primaria de la evidencia empírica para así afinar los instrumentos de recolección de la información. Así, por ejemplo, el **capítulo 1** *Representaciones sociales de padres de familia indígenas sobre el acceso a la educación superior*, de Adriana Pérez Vargas y Pablo Marín Olán, muestra cómo los instrumentos de recolección de la información se pilotean para después afinarse antes de hacer la primera inmersión a campo. Una vez finalizada la primera inmersión, se codifica el material y se extraen las primeras categorías de análisis que servirán para llevar a cabo la inmersión profunda de donde se obtendrán materiales empíricos más destilados.

Lo anterior permite construir categorías de análisis robustas que expliquen mejor el fenómeno social que se estudia y habilita un mejor diálogo crítico con los conceptos y teoría utilizada. En el capítulo antes

referido de Pérez y Marín, se analiza la representación social que han construido los padres de familia Maya-Chontales sobre el acceso a la educación superior de sus hijos. Los resultados apuntan hacia la premisa de que los padres de familia le han dado sentido a la educación superior a partir de cinco categorías derivadas de su propio contexto y significados locales: herencia, prestigio social, vivienda, trabajo y mejor vida. Estas categorías son las que dieron sustento al concepto de representaciones sociales usadas en el capítulo en cuestión; si bien se parte del concepto de representación social de Abric (2001) para explicar los contenidos, la organización y la jerarquización de las representaciones sociales, se enriquece el concepto al ofrecer soporte empírico a la idea de que estímulo y respuesta son indisociables, así como también al hecho de que las representaciones sociales van más allá de una construcción sociocognitiva, pues se integra lo racional y lo irracional, al mostrar que a pesar de los altos índices de desempleo a los que se enfrentan los jóvenes que egresan de las instituciones de educación superior y la baja movilidad social que existe en el mundo, la representación se mantiene sostenida por la comunidad porque se encuentra anclada al prestigio social, el sistema de herencia y la vivienda.

El **capítulo 2**, de Enrique Pecero Covarrubias, *Factores que impactan el logro académico en la educación rural en escuelas telesecundarias de Tabasco* refuerza el hecho de que este fenómeno tiene variantes que van desde la familia hasta factores como la infiltración del crimen organizado en las escuelas públicas, elemento impensable tres décadas atrás. El autor reflexiona sobre los problemas más importantes y que ponen en riesgo los aprendizajes de los estudiantes, destacando elementos como la pobreza extrema, desintegración familiar, inseguridad y el tráfico de drogas. Aunque estos factores son cruciales para explicar el logro académico, el autor agrega una variable más a considerar en estudios subsecuentes, y esta radica en los tipos de nombramiento de director en escuelas telesecundarias y el limitado número de directores efectivos. Esto último, concluye Pecero, afecta los resultados en el logro académico de los estudiantes al no haber una dedicación del 100% a la función docente o de gestión.

Si el lector es atento, encontrará una similitud metodológica entre el capítulo 1 y el capítulo 3. Ambos parten del principio inductivo donde se

complejiza el fenómeno a partir de los primeros datos de campo orientados hacia el afinamiento de un instrumento cualitativo; este ejercicio quizá se parezca más a la práctica de un músico, quien ejecuta una melodía con un tono, pero ajusta el instrumento hasta encontrar la sonoridad adecuada a sus oídos entrenados, para después entrar de lleno al concierto y entonar la pieza con maestría. Todos sabemos que un instrumento mal afinado generará una pésima melodía, aunque se tenga el mejor instrumento; en la metodología cualitativa sucede algo muy parecido. Por ello, los autores del **capítulo 3**, Janny López-Morales, Pablo Marín Olán y Lizbeth Jacinto Castillo, han incluido este principio compartido para estudiar la *Deserción educativa de pueblos originarios asociada con el deterioro académico*.

El trabajo arriba referido es de suma valía por el giro que tomó la investigación al centrarse en poblaciones indígenas que experimentan un fenómeno conocido como *burnout*, padecimiento que se creía privativo de sociedades urbanas hiperconectadas. Sin embargo, los hallazgos revelaron que los estudiantes enfrentan un síndrome de deterioro académico, derivado de la carga que implica equilibrar sus roles como estudiantes, trabajadores y miembros activos de sus familias. Esta situación incrementa sus niveles de estrés, reduce significativamente el tiempo disponible para realizar tareas académicas y disminuye las horas de sueño necesarias para su recuperación física y mental. Como consecuencia, se observan altos índices de reprobación, rezago y deserción en los campus donde se llevó a cabo el estudio.

El último capítulo que cierra esta primera parte de la obra, el **capítulo 4**, es un trabajo de José Antonio Moscoso Canabal y Aylin Moscoso Romero, titulado *Planificación didáctica para la enseñanza de problemas aditivos: La experiencia con docentes del programa arraigo del maestro en el medio rural*. Aquí el lector encontrará mención de una realidad descarnada, narrada con sentido crítico acerca de la situación que vive el maestro de a pie y los desafíos que enfrenta al estar incorporado a un sistema que en ocasiones parece estar dislocado de la práctica docente. Los autores, como profesores con experiencia multigrado, señalan sin vacilar los planes y programas de estudio, libros de texto y buena parte de los materiales didácticos y estrategias docentes, son elaborados para escuelas de contexto urbano y éstos

han tenido que ser contextualizados y adaptados, sin preparación pedagógica previa. Esta perspectiva crítica viene acompañada de un acercamiento cualitativo interesante, pues los autores tuvieron acceso a las planificaciones semanales elaboradas por los docentes para la enseñanza de problemas aditivos en escuelas primarias multigrado. La incorporación de este tipo de fuente dejó al descubierto la falta de planeación didáctica de varios maestros con antigüedad, la respuesta cómoda de “lo tengo en la cabeza”, refleja las dificultades de sistematización de las actividades en el aula; en este sentido, los autores refieren la importancia de la planificación como un dispositivo profesional que trasciende la simple organización de actividades, al constituirse en un espacio de reflexión, sistematización y toma de decisiones pedagógicas que orientan la intervención docente en contextos complejos, como los de las escuelas multigrado.

Segunda parte. Experiencias docentes

Esta sección de la obra le confiere un valor importante a la misma, aquí el lector podrá encontrar la experiencia condensada de profesores normalistas, cuya voz resulta pertinente en un momento crucial de la política educativa en México con la adopción de la Nueva Escuela Mexicana. Los capítulos, en apariencia inconexos en temáticas, poseen un sustrato en común, la experiencia docente en contextos rurales y el intento de complejizar estos escenarios dados. Así, por ejemplo, la enseñanza de las matemáticas, un tema crucial en la formación académica de los infantes, se continúa enseñando con los mismos algoritmos, salvo honrosas excepciones, de hace cincuenta años; los deshonorables resultados de Tabasco en las diversas pruebas evidencian lo mucho que hace falta recorrer, no solo por una razón política de ocupar un lugar destacado en el *ranking* nacional, sino por la importancia que tienen las matemáticas en la estructuración del pensamiento lógico-formal de los niños.

Hay suficiente evidencia acerca de que los Algoritmos Tradicionales para las Operaciones Aritméticas (ATOA) empujan a los niños fuera del pensamiento numérico y atrofian el cálculo mental, pero tal vez el mayor perjuicio para un infante, es instalar en su cerebro la idea de que las matemáticas son órdenes que deben obedecerse, como si fuese un manual de instalación. El **capítulo 5**, escrito por José Cárcamo Landero, *Inclusión del*

Movimiento Matemáticas OAOA en escuelas rurales primarias en el marco de la Nueva Escuela Mexicana: propuestas, avances y retos narra la génesis del movimiento conocido como OAOA (Otros Algoritmos para las Operaciones Aritméticas) surgido en las Islas Canarias, España y extendido en varios países del mundo, incluyendo a México. Cárcamo documenta su experiencia de forma sistemática y registra los comentarios de varios docentes; allí podemos leer que la resistencia y retos para la adopción de este modelo de enseñanza de las matemáticas fluctúa en diferentes niveles, que van desde el profesorado que no encuentra un estímulo académico o monetario en capacitarse, así como la falta de secuencia y continuidad en los diversos grados que componen la educación básica.

El **capítulo 6** titulado *Una Escuela Normal Urbana con fuerte vocación hacia la Educación Rural en Tabasco* narra el acontecer de esta institución que ha contribuido de manera notable a la formación de docentes que practican su labor en comunidades rurales de Tabasco, México. A la distancia, las autoras María de la Luz Marín Rodríguez, Marisol del C. Tejero Muñoz y Laura Romero Xiu, parten de las siguientes preguntas ¿Cómo han impactado las metodologías con las que se forman los maestros normalistas su práctica docente en contextos rurales y multigrado? ¿Qué aprendizajes pueden extraerse de estas experiencias para mejorar la equidad y la calidad educativa en México? Estos cuestionamientos, enmarcados en una tradición de pensamiento que ha caracterizado a esta institución donde se amalgama a Freire, Freinet, María Montessori, la Filosofía para Niños y el movimiento OAOA, es motivo de reflexión para conocer el impacto que han tenido su puesta en escena en contextos rurales y aulas multigrado; estas últimas, un verdadero desafío pedagógico, pero también una alternativa al conductismo predominante en la educación, ya que las escuelas multigrados exigen una reorganización de la práctica pedagógica hacia enfoques más flexibles, colaborativos e integradores.

Las autoras concluyen que la Normal Urbana de Balancán al estar fuertemente influenciada por las metodologías de Freire, Freinet, Montessori, OAOA, Inmersiones Temáticas y Filosofía para niños, sus egresados priorizan la interacción con la comunidad, el trabajo colaborativo y la contextualización de los aprendizajes. Lo anterior no solo promueve una

mayor eficacia pedagógica, sino que también redefinen el sentido de la docencia como una práctica transformadora.

El título del **capítulo 7** *El Trabajo por Proyectos en la Nueva Escuela Mexicana: voces de docentes multigrado en Tabasco*, de la autora Martimiana Ruiz Valenzuela, lleva consigo su contenido y propósito: 'voces de docentes multigrado'. Esta alza tonal se muestra necesaria por la invisibilidad que ha tenido el sector durante muchos años, pero la invisibilidad tiene un lado material desafiante; en este costado se erige un muro que desafía aquellas adecuaciones o adopciones de modelos educativos descontextualizados, instrumentalistas y homogeneizantes. La autora comparte su experiencia del webinar *Metodologías para el desarrollo de proyectos educativos*, impartido por la Dirección de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Durante esta capacitación, la autora se involucró con la propuesta pedagógica de 'Trabajos por Proyectos', pues teóricamente “permite la participación activa del alumno, abre posibilidades en donde niñas y niños pueden poner en práctica sus conocimientos y habilidades a partir de la interacción con otros, de su realidad, posibilita aprendizajes significativos pero, sobre todo, es un trabajo con objetivos comunes que busca la mejora de la comunidad a la cual pertenecen”.

Ahora bien, si la propuesta de 'Trabajos por Proyectos' en teoría resulta interesante por su alcance educativo y social, en la práctica palidece ante la escasa formación de los docentes en la planeación por proyectos. Aunque esta propuesta tiene sus orígenes a principios de siglo XX con los planteamientos de John Dewey sobre su apuesta en el aprendizaje activo, los testimonios de profesores, que rescata la autora, develan que durante su formación no fueron instruidos sobre el tema “La verdad a mí me ha costado mucho entender cómo es que voy a planear ahora, no le entiendo, quizá porque nunca he planeado de esta manera y realmente en mis más de 25 años de servicio no recuerdo que en la Normal me hayan enseñado esta forma de planear, he tratado de recordar, pero, simplemente no, lo mismo he escuchado de mis compañeros de generación”. Varias de estas voces se amplifican por su honestidad y porque encuentran eco en otras voces que comparten la misma incertidumbre y frustración, pero en este contexto de adopción de la propuesta y los retos que ella presenta en los docentes

multigrado, surge una esperanza, y esta radica en el hecho de la colaboración entre maestros a través de micro-redes de apoyo al interior de las escuelas multigrado. Estas acciones colaborativas para enfrentar desafíos, si bien no está implícita en la teoría, es un activo valioso dentro del ecosistema multigrado que valdría la pena considerar en la adopción de nuevas propuestas pedagógicas en Tabasco.

Por último, el **capítulo 8** *La formación docente inicial: planeación didáctica del campo de lenguaje para grupos multigrado*, de las autoras Laura Romero Xiu, Sheila López Cabrera y María de la Luz Marín Rodríguez, exploran a través de narrativas y de forma autocrítica el desempeño y competencias de los egresados de la Normal Urbana de Balancán, Tabasco, en planeación didáctica, específicamente en el campo de lenguaje y comunicación en contextos multigrado. Si bien el estudio se basa en las percepciones de los estudiantes, se enriquece por los casos a los que se enfrentaron al momento de llevar a cabo estas planeaciones, pues existen realidades difíciles de ocultar como por ejemplo, niños de tercer grado que no saben leer ni escribir y, es precisamente la implementación de un diagnóstico inicial, lo que permite al docente tener un panorama y contexto educativo que permita ajustar *insitu* la planeación didáctica.

Espero que este recorrido sirva al lector para explorar la presente obra y pueda detenerse en las partes o capítulos que considere de su interés. Para aquellos lectores que se inician en los métodos cualitativos aplicados a la educación, recomiendo no saltarse la primera parte, pues quizá le sea de ayuda y pueda extraer algunas discusiones y abordajes metodológicos. Por otra parte, aquellos lectores curiosos que deseen aproximarse a las narrativas de los actores, así como degustar de testimonios de primera mano, aderezados por el toque de expertos en la práctica docente, recomiendo saltarse la primera parte y entrar de lleno a la segunda, pues allí hallará mucho del sabor de la educación rural en Tabasco.

Ejido Santo Tomás, Tenosique, Tabasco, México. Otoño de 2025

Referencias

Abrieu, Jean-Claude. (2001). Las representaciones sociales: Aspectos teóricos. En *Prácticas sociales y representaciones* (1a ed. pp. 11-32). Ediciones Coyoacán.

Rohrer, J. M. (2018). Thinking Clearly About Correlations and Causation: Graphical Causal Models for Observational Data. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, 1 (1), 27-42.<https://doi.org/10.1177/2515245917745629>

Seaver, N. (2017). Algorithms as culture: Some tactics for the ethnography of algorithmic systems. *Big Data & Society*, 4 (2) 1-12. doi:<https://10.1177/2053951717738104>

Tversky, A., & Kahneman, D. (1974). Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases: Biases in judgments reveal some heuristics of thinking under uncertainty. *Science*, 185(4127), 1124-1131.

CAPÍTULO 1

REPRESENTACIONES SOCIALES DE PADRES DE FAMILIA INDÍGENAS SOBRE EL ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Adriana Pérez Vargas

Universidad Intercultural del Estado de Tabasco
<https://orcid.org/0000-0002-6765-8654>
vargasp-84@hotmail.com

Pablo Marín Olán

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco | DAEA
<https://orcid.org/0000-0002-7223-8582>
pmarin@ujat.mx

Silvia Patricia Aquino Zúñiga

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
<https://orcid.org/0000-0002-7223-8582>
saquinozuniga@gmail.com

Resumen

En este capítulo se exponen las representaciones sociales que construyen los padres de familia de jóvenes Maya-Chontales de la Villa Tamulté de las Sabanas y la ranchería Buena Vista, Centro Tabasco, sobre el acceso a la educación superior. La investigación es de tipo cualitativa a partir de un estudio de caso y está basada en la teoría de las representaciones con enfoque procesual. El objetivo del estudio fue analizar la representación social que han construido los padres de familia Maya-Chontales sobre el acceso de la educación superior de sus hijos. Los resultados obtenidos revelan que los padres de familias le han dado sentido a la educación superior a partir de cinco elementos que son: Herencia, prestigio social, vivienda, trabajo y mejor vida. Esta representación se ha construido a pesar de los altos índices de desempleo a los que se enfrentan los jóvenes que egresan de las instituciones de educación superior.

Palabras clave: Representaciones sociales; padres, educación superior; indígenas maya-chontales.

Abstract

This chapter presents the social representations constructed by the parents of young Maya-Chontal individuals from Villa Tamulté de las Sabanas and Buena Vista village, in Centro, Tabasco, regarding access to higher education. The research is qualitative, grounded in a case-study approach and in the theory of social representations employing a process-oriented perspective. The objective of the study was to analyze the social representations that Maya-Chontal parents have constructed concerning their children's access to higher education. The results reveal that parents ascribe meaning to higher education based on five elements: inheritance, social prestige, housing, employment, and a better life. This representation has been constructed despite the high unemployment rates confronting young people who graduate from higher-education institutions.

Key words: social representations; parents; higher educations; indigenous maya-chontales.

Introducción

La Educación Superior (ES) es un nivel educativo del que las personas y los grupos sociales han construido una representación. Este sentido que la sociedad le ha dado es a partir de la experiencia y los resultados obtenidos de quienes han accedido a esta educación. Es decir, la realidad que se vive en los grupos sociales contribuye en el significado otorgado a un objeto, sujeto o evento de representación para comprenderlo y darle una funcionalidad en el entorno.

Este capítulo aborda las Representaciones Sociales (RS) que han construido los padres de familias de jóvenes indígenas Maya-Chontales de la Villa Tamulté de las Sabanas sobre la decisión de acceso a la educación superior. El sentido que las familias le han dado a este nivel educativo se da a partir de la realidad que se experimenta en los grupos sociales.

En ese escenario está inmersa la cultura e identidad de las poblaciones, estos son elementos que caracterizan a las representaciones sociales en el

proceso de construcción de un conocimiento, elaborado por un grupo de personas que busca darle una interpretación al objeto o sujeto de representación, fundamentado en sus relaciones sociales y culturales e influyendo en la toma de decisiones (Moscovici, 1979). La teoría de las RS se ha abordado en mayor medida en la educación superior, pero se le ha dado prioridad a los estudiantes y maestros, mientras que los padres son abordados en menor proporción (Cuevas y Mireles, 2016). Por lo anterior, el objetivo de esta investigación fue analizar los significados que los padres de familia Maya-Chontales han construido de la educación superior a partir de la realidad que experimentan en sus contextos.

En este estudio se abordaron a los padres de familia debido a que juegan un papel importante en la decisión o toma de decisiones de sus hijos; son ellos los que coadyuvan en la construcción de la identidad de sus descendientes al transmitir valores, posturas e ideas que forjan al individuo en el núcleo familiar (Días y Sá, 2016; Hernández y Padilla; Vallado et al., 2020), esto da la pauta para que el joven al ser independiente se integre y contribuya en su contexto.

Lo que coincide con la finalidad de la educación superior que de acuerdo con Ordorika (2012) busca que los jóvenes que ingresen a este nivel educativo perciban las necesidades de la sociedad para ofrecer propuestas que contribuyan en la satisfacción o solución de problemas desde un sentido teórico o práctico (Ordorika, 2012).

Sin embargo, las familias más allá de pensar en un impacto en beneficio de la sociedad, la concepción va enfocada a los beneficios personales que lleven a un cambio de vida económica y social de los jóvenes y sus familias. Pero sus aspiraciones se ven limitadas a factores culturales, económicos, institucionales y personales que les impide seguir cursando los estudios e ingresar a la educación superior (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2019; Rojas, 2020).

En esta investigación enfocada a los padres de familia Maya-Chontales el método utilizado fue de corte cualitativo con enfoque de estudio de caso y las técnicas de recolección de información fueron entrevistas semiestructuradas. La estructura de este artículo está basada en cinco apartados: 1) Fundamentos

teóricos, 2) Contexto de la población, 3) Metodología, 4) Resultados y discusión y 5) Conclusiones.

Fundamentos teóricos: Las representaciones sociales

Los grupos sociales para comprender su entorno y todo aquello que es novedoso en su escenario, construyen un significado propio que puedan comprender y aplicar en la realidad en la que habitan. Por lo tanto, las representaciones sociales son producto del intercambio de opiniones, la experiencia, la cultura y el cumulo de información al que se esté expuesto (Salas-Durán, Vergara-Morales y Ogueda, 2021). Todo ello propicia la construcción de un concepto o definición (Rita Otero, 1999) que es adaptado por los miembros de la sociedad para comprender su realidad (Donvito, Fanaro y Otero, 2017); de modo que en los diversos contextos o poblaciones se construyen representaciones sociales (Moscovici, 1979), siendo la educación uno de los objetos de representación no sólo para los estudiantes, sino también para las familias.

Una de las características de estas ideas o concepciones que se formulan los grupos, es que en ellas se identifica su cultura e identidad (Lynch, 2020). Esto se expresa principalmente por el lenguaje, con el que comparten pensamientos e ideas, pero también por su forma de vivir, debido a que sus acciones también son una forma de expresión de las RS; en ellas reflejan sus creencias, emociones y experiencias (Fernández-Poncela, 2017).

Estas representaciones están conectadas en lo individual, debido a que son construidas desde un proceso cognitivo para posteriormente compartirse mediante la interacción y la práctica (Abric, 2001). En este proceso, en donde la interacción entre los miembros es fundamental, el individuo extrae lo que considera apropiado para enfrentarse a su realidad (Donvito et al., 2017); aunado a que desde que pequeños, los individuos son alimentados por la ideas e imitaciones de comportamientos, principalmente de sus progenitores, estimulando con ello una RS sobre un objeto o situación.

Representaciones sociales en la Educación Superior

Las investigaciones de Representaciones Sociales en México se han abordado en una variedad de disciplinas, pero es en la educación donde más se ha aplicado. Sin embargo, el nivel educativo más explorado con esta teoría es la educación superior y el objeto de representación es justamente el mismo nivel educativo, es decir, el objetivo de las investigaciones es conocer el significado que los grupos sociales le dan a esta educación. Además en la mayoría de los estudios se ha abordado principalmente a los docentes y jóvenes, en menor proporción a los padres de familia; por lo que también es importante estudiarlos para identificar los significados que han construido y su incidencia en la toma de decisiones para el ingreso a la educación superior y la elección de la profesión de sus hijos (Dias y Sá, 2016; Ferrazza, Ourique, García y Pereira, 2018; Infante Blanco y Padilla González, 2020; Sánchez-Arias y Callejas- Callejas, 2020).

En una revisión de literatura sobre investigaciones educativas realizadas en México a partir del 2015 y hasta el 2022 con la teoría de Representaciones Sociales, se detectó que la mayor parte de los estudios están enfocados en los estudiantes y en menor proporción los docentes, además las investigaciones en donde se involucre a los padres de familia u otros sujetos están ausentes.

También la educación básica es un nivel educativo poco explorado, y se ha abordado con temas relacionados a los significados que docentes, niños o adolescentes poseen de los derechos humanos, discapacidad y TIC. (Tabla 1).

Existe escaso interés por realizar investigaciones en este nivel educativo en donde los estudiantes y profesores son el principal sujeto de representación (Cuevas y Mireles, 2016), excluyendo a los padres de familia aún y cuando en este nivel su involucramiento y participación en el desarrollo educativo del hijo es mayor que en otros niveles. En este sentido Calixto- Flores (2022) señala que es necesario conocer las representaciones sociales en este nivel educativo a fin de identificar factores que han sido poco indagados o ignorados por las investigaciones.

Tabla 1. Estudios de representaciones sociales afines a la educación en nivel básico

Año	Autores	Participantes	Nivel educativo	Objeto de representación	Método
2015	Flores y Jiménez	Estudiantes	Primaria	Derechos humanos	Cualitativo
2018	Ayala	Profesores	Secundaria	TIC	Cualitativo
2019	Ramos y Frías	Profesores	Secundaria	TIC	Cualitativo
2020	García y Piña	Profesores	Nivel básico	Evaluación docente	Cualitativo

Por otra parte, el nivel medio superior y superior son los niveles educativos más explorados con las RS, en temáticas relacionadas al cambio climático, las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), educación superior pública y privada y evaluación docente, por mencionar las principales áreas que en estos estudios se han abordado.

Como se puede apreciar en la Tabla 2 los participantes en este estudio son primordialmente estudiantes y en menor medida los profesores, se destaca la ausencia de los padres de familias. Además, el método utilizado para estos estudios es el cualitativo tanto en los proyectos abordados en el nivel básico como medio superior y superior.

Tabla 2. Características de los estudios de RS en la Educación Media Superior y Superior en México

Objeto representado	Año	Autores	Participantes	Nivel educativo	Método
Cambio climático	2017	Bello, Meira y González	Estudiantes	Medio superior	Cualitativo
	2017	Bello	Estudiantes	Medio superior	Cualitativo
	2018	Calixto	Estudiantes	Superior	Cualitativo
	2020	Méndez-Cadena, Fernández Cruz y Bueno	Estudiantes	Superior	Cualitativo
	2022	Calixto-Flores	Estudiantes	Superior	Cualitativo

Educación y elementos	2015	Cuevas	Estudiantes	Superior	Cualitativo
	2016	Arbesú y Comas	Estudiantes	Superior	Cualitativo
	2016	Lozano y García	Estudiantes	Media superior	Cualitativo
	2017	Fernández-Pponcela	Estudiantes	Superior	Cualitativo
	2019	García, Piña y Aguayo	Estudiantes	Superior	Mixto
	2019	Zamora	Estudiantes	Superior	Cualitativo
	2019	Zamudio, López y Reyes	Estudiantes	Media superior	Cualitativo
	2021	Garay	Estudiantes	Superior	Cualitativo
TIC	2022	George y Salado	Docentes	Superior	Cuantitativo

Como se aprecia en la Tabla 1 y Tabla 2, los estudios analizados para los fines de esta investigación no involucran a los padres de familia, por lo anterior, abordar las RS en los fenómenos educativos y en protagonistas de los procesos y prácticas escolares, es de vital importancia para identificar a quiénes y cómo construyen los significados que surgen día a día en los intercambios de la vida escolar (Cuevas y Mireles, 2016). Son las Representaciones Sociales un medio para aproximarse a los significados de una realidad que impera en un grupo de personas (Abric, 2001; Moscovici, 1979).

Contexto de la población: Maya-Chontales de Tabasco

Los Maya-Chontales son una población indígena de Tabasco, descendientes de los mayas, también son denominados yoko yinikob y habitan en los municipios de Centro, Centla, Jalpa de Méndez, Jonuta, Macuspana y Nacajuca. Para los fines de esta investigación se trabajó únicamente con la población ubicada en la circunscripción de Centro que están localizados principalmente en la Villa Tamulté de las Sabanas con una población de 6 mil 522 personas y la ranchería Buena Vista primera sección con 3 mil 342 habitantes (Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas [INPI] s/f).

Las localidades se ubican a 38 kilómetros de la ciudad de Villahermosa, están rodeadas de pantanos, ríos, popales y pequeñas lagunas. Actualmente sus habitantes se dedican a laborar como asalariados en la villa o en la capital del Estado, otros realizan actividades de agricultura, pesca y ganadería (Rubio, 2002).

Como algunas poblaciones indígenas tienen un bajo grado de marginación y aún conservan la ideología ancestral de que el hombre es la autoridad principal en el hogar, por lo que las mujeres y los hijos son sometidos a la disposición del padre; de tal modo que los padres son los que toman decisiones en relación con la salud, educación y economía de la familia (Lara, Guzmán y Reta, 2020).

En esta zona se han realizado estudios sobre su proceso de modernización, la cosmovisión y praxis productiva, sus mitos, antecedentes y cultura, el rito, el cuidado del medio ambiente, promoción cultural, la religión, problemáticas juveniles y los cambios derivados de los yacimientos petroleros (Inchaustegui, 1985; Vásquez-Dávila, 2000; Rubio, 2002; Flores, 2006; Ramírez, 2006 y Lorente 2017; Hernández, Rodríguez y López, 2016; Gutiérrez, 2018; Frías, 2020; Lara et al., 2020; Cadena y Suárez, 1988). Sin embargo, se carecen de investigaciones que se aproximen a las representaciones que se construyen colectivamente, para dar explicaciones a sus prácticas.

Las relaciones entre los grupos, que en estas comunidades están integrados por líderes comunitarios, propician una identidad colectiva y en ese proceso de interacción y reciprocidad generan su propio conocimiento en relación con la realidad que experimentan. De acuerdo con Moscovici (1979) cada grupo o cultura tiene una forma de construir el conocimiento para socializar y comunicarse entre los miembros de su grupo o grupos diferentes. Los padres de familia Maya-Chontales son un grupo que socializa e interacciona a partir de las experiencias de sus miembros; estas vivencias son un elemento importante para la construcción de un significado y la toma decisiones entre sus habitantes.

Metodología

La investigación se realizó bajo un enfoque de estudio cualitativo con el paradigma interpretativo desarrollado a partir de un estudio de caso. Asimismo, para los estudios de las representaciones es necesario determinar

el enfoque teórico a utilizar, es decir, la profundidad o el tipo de búsqueda a realizar en las RS, por lo que para este estudio se hizo uso del enfoque procesual. Este enfoque busca profundizar en la estructura y la organización de las representaciones sociales (Abric, 2001).

Para los fines de esta investigación se seleccionaron a padres de familia de la zona indígena Maya-Chontal del municipio de Centro, con hijos que egresaron en 2018 del Colegio de Bachilleres Plantel #25 de la Villa Tamulté de las Sabanas y del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE) #11 de Buena Vista. Este grupo de jóvenes en el 2018 participó en una prueba piloto sobre la participación de los padres de familia en la decisión de acceso a la ES, por lo que tomados como referencia se decidió considerarlos para el estudio de caso.

A esta población se le aplicó un muestreo intencional por lo que se seleccionaron padres con hijos que ingresaron a la educación superior y padres con hijos que no accedieron a este nivel educativo.

El número de participantes se determinó por el criterio de “saturación teórica”, etapa reflexiva para el investigador ante la escasez de datos nuevos por parte de los participantes (Glaser y Strauss, 1967; Ortega-Bastidas, 2020).

Instrumentos

El instrumento utilizado para la investigación fue la entrevista semiestructurada y se construyeron dos guías: Guión de entrevista 1. Padres de jóvenes que ingresaron a la educación superior y Guión de entrevista 2: Padres de jóvenes que No ingresaron a la ES.

El diseño del guión de entrevista consistió en una serie de etapas que llevaron a estructurar la orientación que tendría el instrumento de recolección de información a fin de cumplir los objetivos del proyecto de investigación, por lo que su diseño estuvo basado en dos categorías de análisis y cinco dimensiones.

Tabla 3. Categorías y dimensiones de análisis

Categoría (C)	Dimensión (D)
C1. Representaciones sociales	D1. Información
	D2. Representación
	D3. Actitud

C2. Movilidad social	D4. Ocupacional
	D5. Ingresos

El instrumento fue sometido a un proceso de validación por cinco expertos en la teoría de las representaciones sociales, posteriormente se hizo un pilotaje por lo que como resultado se construyeron dos instrumentos de recolección de información: El Guión 1, para padres de jóvenes que sí ingresaron a la ES, el Guión 2, para los padres con hijos que no ingresaron a este nivel educativo.

En el proceso de análisis de las entrevistas se utilizó la nomenclatura E (entrevistado) seguido del número que identifica al sujeto., ejemplo, E-1, en el caso de los padres de jóvenes que no ingresaron a la Educación Superior la nomenclatura es E (entrevistado), además de NI (No ingreso), seguido del número que identifica al sujeto, por ejemplo, ENI-1.

Análisis de datos

El análisis de datos se realizó a través de ATLAS.ti 22 mediante un procedimiento de aproximación deductiva, con el fin de encontrar los elementos o datos que dieran cuenta de la presencia de las categorías de análisis (Representaciones Sociales y Movilidad Social) y sus dimensiones. Además, de acuerdo con enfoque procesual se indagó en el Núcleo Central (NC) y los elementos periféricos que se sitúan alrededor del NC que permiten darle sustento y sentido a la representación social.

Resultados y discusión

En este apartado se hace una presentación de los resultados con el análisis de estos. Los resultados se organizaron por las categorías: a) representaciones sociales con las dimensiones: información, campo de representación y actitud; b) movilidad social que se integra al campo de representación con sus dimensiones; ocupacional y de ingresos.

Representaciones sociales

Campo de información

La vida diaria se nutre de las interacciones y la información que se obtiene de diversas fuentes, lo que permite que las personas tengan elementos, en ocasiones insuficientes y desorganizados para construir un significado. La construcción de las representaciones sociales a partir de esta dimensión puede surgir de una infinidad de fuentes de información. De acuerdo con Martín (1995) hay tres tipos de fuentes: las primarias, secundarias y terciarias.

En el proceso de análisis de este estudio se detectó una fuente primaria, que permite a los Maya-Chontales construir a partir de las representaciones sociales un significado de la educación superior. Las fuentes primarias son las que se provienen de primera mano de los informantes, es decir, puede ser un testimonio y no hay un tratamiento ni interpretación de esta (Martín, 1995), por lo tanto, para las personas resulta ser más verídica y aceptable. En lo que se refiere a los padres de familia indígenas, una fuente importante de información es el testimonio oral de los miembros de la comunidad, que tuvieron la experiencia de estudiar la ES.

Para los Maya-Chontales las vivencias de los habitantes de la comunidad es su principal fuente de información para tener una concepción de la educación superior. Ninguna otra fuente es tan importante como la experiencia de los mismos indígenas, al considerar que es la vivencia de los otros miembros de su contexto la mejor referencia que pueden obtener de un objeto o sujeto. Es así como la experiencia de los actores sociales se convierte en un elemento relevante para la colectividad (Larreta, 2020).

En este caso los padres de familia obtuvieron información sobre la Educación Superior a partir de la experiencia de sus habitantes en este nivel educativo. Por lo tanto, la información que han obtenido los participantes de este estudio, la han adquirido como producto de las experiencias de los miembros de su comunidad. Además de acuerdo con Velázquez (2016) al ser

observadores de las experiencias de los otros, le atribuyen un significado a las vivencias que consideran relevantes en su entorno.

Esta forma de obtención de la información ha sido referida tanto por padres con hijos en la ES como por aquellos que no ingresaron a este nivel educativo. Por lo que, a partir de esta información compartida, es que los grupos sociales construyeron su propio conocimiento sobre la Educación Superior.

Vemos que los que han salido a estudiar han mejorado, hay un cambio en su vida, y también en la de los padres, porque esa gente que salió a estudiar, cuando ya terminaron, apoyaron a sus padres y, pues, ellos mismos te dicen que su vida cambió a partir de su estudio. (ENI-2).

Me motivó ver a otros compañeros que están estudiando y yo dije: "¿Qué vamos a hacer?", y pues tenemos que ayudarlo, porque uno ve que otros han estudiado y han mejorado y eso es lo que nos motiva a apoyar a nuestros hijos. Mi compadre me dijo: "Apoya a tu hijo, dile que siga, porque así va a mejorar su vida"; así les pasó a ellos, ya tienen dos profesionistas. (E-3).

Campo de representación

Después de la etapa de información se pasa a la fase de construcción de un propio significado o conocimiento. A esto se le denomina campo de representación, darle una definición propia a un objeto, sujeto o evento, en este caso a la ES, a partir del sentido común de los miembros de la comunidad.

Esta construcción está ligada a la cultura, valores, creencias y experiencias que se tienen en el lugar donde se desenvuelven los grupos (Moscovici, 1979).

En este campo que tiene que ver con la construcción y estructura de un nuevo conocimiento, se encuentra inmerso el Núcleo Central (NC), es decir, es el elemento que define la construcción de las RS. En este se concreta qué

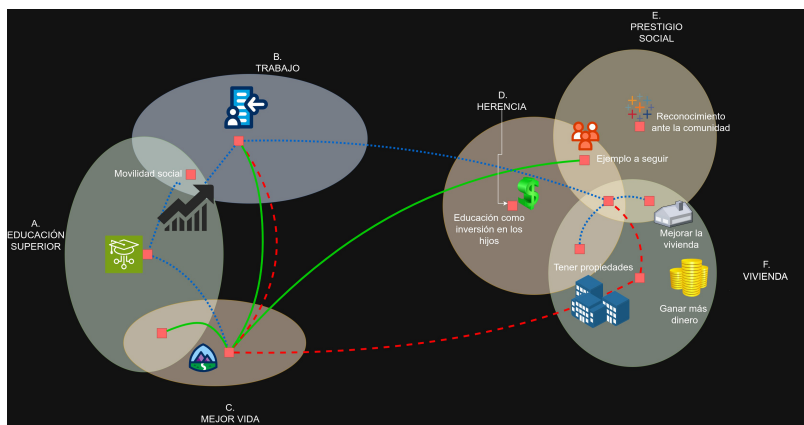
aspectos se van a tomar en consideración para la elaboración de una representación social.

En el caso de los padres de familia Maya-Chontales tanto de jóvenes que han ingresado a la ES como los que no, el núcleo central está construido a partir de entidades simbólicas. Es decir, el núcleo provee de términos claves que permiten a los grupos sociales relacionar el objeto de representación, sin acudir a oraciones extensas o a un análisis de un concepto (Moliner, 2007).

Para representar los elementos más destacados del núcleo central de los padres de familia, se elaboró un mapa mental (Figura 1) en dónde se detallan las cinco palabras claves, con la que los grupos Maya-Chontales construyen la representación social sobre educación superior. Esta idea es compartida por ambos grupos de padres, es decir, familias con hijos que ingresaron a la ES como en casos donde no accedieron a este nivel educativo. El hecho de que los dos grupos de padres estén viviendo experiencias distintas debido a que unos cuentan con hijos que ingresaron a la ES y otros no, esto no influye en una construcción distinta sobre la educación superior.

Ambos grupos de padres le dan un valor y un sentido a la educación superior a partir de componentes como: el trabajo, mejor vida, prestigio social, la vivienda y la herencia.

Figura 1. Estructura del Núcleo Central y los elementos periféricos de Educación Superior



El prestigio social es un término que los padres de familia utilizan para darle un sentido a la educación superior. De acuerdo con Boucek (1957) la educación ha sido un distintivo de prestigio desde hace muchas décadas, por lo que, a pesar de los tiempos, en algunas poblaciones o grupos, sigue teniendo un valor de respeto y en algunos casos de poder.

Los Maya-Chontales consideran que al obtener este nivel educativo son admirados por los pobladores y se convierten en referentes para las nuevas generaciones, debido a que son mencionados como ejemplos de superación por los miembros de la comunidad. Por lo tanto, de acuerdo con Boucek (1957) son los propios individuos los que le dan una valoración a ciertas situaciones o eventos para que obtengan un estatus de poder, respeto o autoridad.

Este reconocimiento por parte de los Maya-Chontales no sólo se pretende sea externado en el interior de la comunidad, sino que para los padres es relevante que como indígenas se visualicen en otros contextos como un pueblo con individuos que se preparan profesionalmente.

Las familias, aunque no tengan hijos con un nivel educativo superior se sienten orgullosos de los miembros de la comunidad que tienen un nivel profesional, porque de esta manera expresan que son un pueblo que va en progreso. Como pueblo indígena y orgullosos de sus raíces desean externar que su identidad y sus raíces no son limitaciones para lograr una educación superior (Martínez de la Hidalga y Villardón-Gallego, 2018).

Cuando salimos, nos reconocen que como indígenas ya estamos superándonos. Además, ellos también orientan a la gente que no se deje engañar porque a veces, como uno es ignorante, te quieren ver la cara, pero no, esa gente nos va abriendo los ojos.
(E-1).

Al estudiar, son un ejemplo por seguir para otros jóvenes.
(ENI-2)

Vivienda

La vivienda es un elemento importante para las familias Maya-Chontales, es el lugar donde conviven, interactúan y expresan, con mayor

libertad lo que piensan y sienten. Es el escenario en donde se sienten seguros y manifiestan con mayor confianza sus modos de pensar y actuar (Bourdieu, 1997). Para algunos padres, es el espacio donde almacenan los recuerdos más importantes que vive la familia, por lo tanto, es un componente con el que estructuran las representaciones sociales sobre educación superior.

Las familias consideran que este nivel educativo, da la posibilidad de que sus hijos obtengan con mayor facilidad una vivienda y que en esta, tengan comodidades que no tienen en el hogar en el que habitan. Para los Maya-Chontales ya no sólo es importante que sus hijos, cuando formen una familia, inculquen valores, costumbres y la riqueza cultural de su contexto (Suárez y Vélez, 2018), sino que también les ofrezcan una vivienda con una infraestructura moderna.

...ya con un estudio tendrá una casa de mosaico, loza, lujos.
(E-7)

Los que estudiaron ya tienen casas grandes, de loza, viven con más lujito pues, porque antes sus casas eran humildes que si de lámina, seto o tabla, ahora ya no. (ENI-2)

La casa ha sido un símbolo representativo para los Maya-Chontales debido a que significa el esfuerzo que las personas realizan durante toda su vida para la construcción de lo que también denominan hogar. Este esfuerzo simboliza la honradez con la que han obtenido su patrimonio (Inchaustegui, 1985), y la forma de cómo hacerlo visible es mediante la vivienda, que según ellos obtendrán con mayor facilidad al cursar la educación.

Herencia

Las familias Maya-Chontales ven la educación como un patrimonio que desean adquirir para sus hijos. Por lo tanto, los padres con hijos que ingresaron a la educación como los que no tienen jóvenes en este nivel educativo, señalan que la educación superior es la herencia más productiva que pudieran dejar a sus descendientes.

Mencionan que con este nivel educativo los jóvenes tienen mejores oportunidades para escalar socialmente sin necesidad de tener una herencia, que de acuerdo con Arias (2012) ha sido motivo de conflicto de intereses y principios entre los miembros de una familia, principalmente en los contextos rurales. De este modo, para los padres la educación que adquieran sus hijos, es un tipo de patrimonio que no genera conflictos familiares.

Es única herencia que uno puede darle a sus hijos. (E-10)

Es el único patrimonio que podemos dejarles, porque mientras estamos vivos los apoyamos poco, con la comida y algunos gastos, pero se apoyan. (ENI-3)

Actualmente las familias visualizan la educación como la mejor herencia, principalmente si son de escasos recursos, otorgándole un valor superior que a las propiedades o bienes que anteriormente se interesaban en adquirir para repartir entre sus descendientes (Ansión, Lazarte, Matos, Rodríguez y Vega-Centeno, 1998). Los padres de familia con hijos que no ingresaron a la educación superior consideran que la educación es la mejor herencia que pudieron otorgarle a sus hijos, aunque no tuvieran el recurso para costearla, sus hijos podían trabajar y estudiar.

Trabajo- Movilidad ocupacional

El trabajo es una actividad que los padres remarcen en esta construcción de las representaciones sociales, al considerar que la educación superior ofrece mayores oportunidades laborales en comparación con quienes tienen niveles educativos inferiores. Estas son expectativas de movilidad laboral que los padres de familia se crean de este nivel educativo.

De acuerdo con Yáñez-Contreras y García-Correa (2013), Serrano y Torche (2010), Vélez, Campos y Edith (2015), Dalouh y Soriano (2017) y el Centro de Estudios Espinosa Yglesias (CEEY, 2019), las personas consideran que quienes estudian la educación superior tienen mejores oportunidades laborales, aunque cuando los jóvenes egresan se pueden enfrentar a un

escenario distinto al imaginado.

Los padres de familia Maya-Chontales están seguros de que quienes concluyen la educación superior, tienen garantizado un empleo en las instituciones gubernamentales y en grandes empresas. Por lo tanto, los profesionistas tienen buenas condiciones laborales que les permiten mejorar su economía en comparación con sus antecedentes familiares. La educación superior para estas familias se convierte en una “aspiración efectiva” (Bourdieu, 2011, p. 85), que de cursarse se refleja en beneficios visibles para los grupos en los que se pertenece.

Los que estudian tienen un buen trabajo en el gobierno y en empresas grandes, pero si se quedan así, no. (E-9).

...con un estudio iba a tener un mejor trabajo, su vida iba a mejorar, su futuro sería mejor. (ENI-1).

Esta representación se da a pesar de que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2019) señala a México con un índice alto de desempleo principalmente en jóvenes con un nivel académico superior, esto es, el 14.5 % de quienes concluyen este grado se enfrentan a la dificultad de encontrar un empleo; sin embargo, quienes lo obtienen generalmente están sobrecalificados.

Mejor vida - Movilidad de ingresos

Los Maya-Chontales señalan que la educación superior ofrece una mejor vida, esto es, ganar recursos suficientes que permitan adquirir lo necesario, para vivir económicamente bien. La imagen que proyectan los padres, sobre esta condición es que los salarios de los profesionistas, son altos e idóneos para comprarse ciertas comodidades y mejorar el estilo de vida.

La idea de que la educación superior es sinónimo de movilidad de ingresos en relación con los antecedentes familiares (Dalouh y Soriano, 2017) es predominante en esta población indígena Maya-Chontal. Esto a pesar de que algunos autores (Brand, Guerra y Duque, 2020; Domínguez,

Silva, Castoreña, Barrera y Ramírez, 2017) señalen que en los últimos años este nivel educativo ha dejado de representar una alternativa de movilidad social no sólo por las altas tasas de desempleo, sino por los bajos ingresos que reciben los profesionistas.

La proyección de las familias, es básicamente que quienes estudian este nivel educativo, tienen garantizado un buen salario el cual les puede permitir vivir en buenas condiciones. Esto es, tendrán una casa mejor, podrán adquirir tierras e incluso podrán apoyar económicamente a sus padres y/o reconstruirles sus viviendas. Por lo tanto para los Maya-Chontales el título profesional es visto como un capital que les garantiza un buen rendimiento económico (Bourdieu, 2011).

Con la universidad se pueden comprar su terreno y construir sus buenas casas. (E-10).

Con un estudio, su vida cambiaría para bien, porque va a ganar bien y va a poderse comprar cosas: su casa, terrenos, cosas para su comodidad que aquí no tiene. (ENI-5).

Para estas familias indígenas, la educación superior representa una vía de ascenso social y una estrategia para escalar económicamente. Aunque algunos estudios señalan que en los últimos tiempos los profesionales mejor pagados, son aquellos con especialidades y con carreras de acuerdo a las necesidades laborales (Dalouh y Soriano, 2017; Vélez et al., 2015).

Elementos periféricos

Como se muestra en la Figura 1, alrededor del núcleo central existen otros elementos que explican el sentido que los Maya-Chontales le dan a los componentes que integran este sistema central. Aunque estos últimos son parte fundamental en la estructura de las representaciones sociales, los elementos periféricos también tienen su relevancia debido a la conexión que se relacionan con el núcleo central (Abric, 2001).

Además en ellos se refleja la cultura, la identidad y las particularidades

de los grupos, debido a que estos elementos le dan una argumentación específica al Núcleo Central, que tienen que ver con el contexto y la realidad que experimentan los grupos sociales. En este caso los Maya-Chontales le dan un sentido particular a cada uno de los componentes con los que integran el Núcleo Central los cuales son: prestigio social, vivienda, herencia, trabajo y mejor vida, contando cada uno de ellos con una serie de elementos periféricos que le dan sentido a las representaciones sociales.

Primer componente: prestigio social; en este componente los padres de familia refieren como elementos periféricos: ejemplos a seguir y reconocimiento indígena. Es decir, para los miembros de la comunidad, las personas que logran sobresalir o destacan son un referente para su contexto y por lo tanto también son difusores de su cultura y sus raíces.

Los maestros, doctores, abogados y demás profesionistas son un ejemplo a seguir para los Maya-Chontales, no sólo por el logro de concluir la educación superior, sino por la proyección que externan como indígenas al salir de sus comunidades por motivos laborales y ser visibles ante la sociedad.

Segundo componente: la vivienda; este tiene que ver con el tipo de material de construcción con la que pueden edificar una vivienda quienes concluyen la educación superior. Los elementos periféricos alrededor de la vivienda son: grandes, concreto, amueblada. Generalmente las viviendas de las familias entrevistadas son de material de concreto, techo de lamina, pisos de tierra o pisos de cemento.

Algunas de ellas sólo cuentan con dos o tres habitaciones, que generalmente se comparte entre los hermanos, una sala y la cocina. Los muebles principales de la sala son el comedor y la hamaca. Por lo tanto, los padres de familia consideran que mediante la educación superior, este tipo de vivienda en la que actualmente viven sus hijos, se puede transformar con una infraestructura distinta y con otras comodidades en el interior.

Esta imagen que se crean, se deriva de las viviendas de personas que han concluido una educación superior y que después de insertarse en el campo laboral, construyeron con materiales como los que ellos mencionan. Casas con diseños más elaborados, muebles más sofisticados y comodidades de las que carecen.

Otros de los elementos que también refieren como periféricos son la

convivencia y los recuerdos familiares, ya que señalan que es precisamente en las casas donde se convive con mayor libertad y confianza. Además de ser el lugar donde se construyen los recuerdos más importantes, debido a que después del trabajo o las actividades externas, en este sitio se reúne toda la familia.

Tercer componente: herencia; está integrada con el elemento periférico denominado inversión, debido a que consideran que durante toda la formación académica de sus hijos, han invertido recursos económicos. Aunque en la educación superior ya no los apoyen al cien por ciento, las familias piensan que la alimentación y gastos que hacen en sus hijos mientras vivan en su hogar, no deja de ser una inversión que realizan por ellos.

La educación superior ha sustituido el valor que anteriormente se le daba a las tierras y el ganado, como principal herencia que los padres deseaban dejar a sus hijos. Actualmente se tiene la idea, que un grado académico superior garantiza una condición económica estable a las personas, por lo tanto, los padres de familia señalan que es la mejor herencia que pueden otorgar a sus descendientes.

Cuarto componente: el trabajo; es el componente que más representatividad tiene para los participantes en este estudio. Los elementos periféricos que lo integran son: mayor oportunidad laboral, puestos claves y bien remunerados. De acuerdo a los padres de familia Maya-Chontales, el trabajo es una actividad laboral que se puede obtener más fácilmente con la educación superior, pero además garantiza posiciones importantes con mejores salarios.

Además los trabajos en los que señalan acceder, se relacionan en la mayoría de los casos, con lo que estudian o bien tienen oportunidades en puestos importantes, por lo que los salarios que perciben los profesionistas, son idóneos para mejorar su condición económica y social.

Quinto componente: mejor vida; está integrado por los elementos periféricos: ganar dinero, propiedades y comodidades. Para los padres de familia, las personas obtienen una mejor vida cuando ganan bien y producto de ese recurso deciden invertir en la compra de propiedades como tierras y ganado. Además de contar con una vivienda, servicios, espacios suficientes y muebles confortables que puedan disfrutar con su familia.

Campo de Actitud

Asumir una postura en relación al objeto representado es otra dimensión de las representaciones sociales, sin embargo no tiene una posición concreta en este proceso de representación. De acuerdo con Moscovici (1979) la actitud es la más habitual en el desarrollo de la estructura que elaboran los grupos, para darle sentido a un objeto, sujeto o evento de representación; e incluso el mismo autor señala que esta dimensión está por encima de la información y el campo de representación.

La actitud que se toma sobre un objeto es lo que lleva a decidir informarse o indagar lo necesario, para posteriormente representarlo. Aunque finalmente, después de pasar por el campo de representación donde se le da un sentido particular, generando un conocimiento propio, se determina una actitud frente al objeto. Por lo que en el caso de los Maya-Chontales, a pesar de que la experiencia es distinta en ambos grupos, debido a que en uno, sus hijos sí ingresaron a la educación superior y en otro no, la actitud que han asumido sobre este nivel educativo es a favor del ingreso a una carrera profesional.

Para los Maya-Chontales este nivel académico tiene relevancia para sus familias y el entorno, por lo que desean que sus hijos tomen decisiones encaminadas a ingresar a la educación superior. A pesar de que el INEGI (2019) señala que las principales causas, por las que los jóvenes no ingresan a este nivel es la falta de recursos económicos, los padres de familia ya no ven los factores económicos, étnicos o sociales como limitantes para que sus hijos ingresen a una formación universitaria. Por lo tanto, la representación social que han estructurado se ha convertido en una guía para tomar decisiones (Abric, 2001) en favor del acceso a este grado académico.

La postura que asumen es positiva frente a este objeto de representación, es decir, a pesar de la economía de las familias y la etnia, consideran que sus hijos deben decidir ingresar a la educación superior. Por lo que los padres de familia con jóvenes que ingresaron a la ES, mencionan que siempre motivaron a sus hijos para que no dejaran inconcluso sus estudios, aunque tuvieran que trabajar y estudiar.

Yo siempre le decía que nunca se rindiera, sea como sea, aunque tengas un dolor dí no tengo dolor, lo mismo en la carrera, aunque digas que no puedes tienes que poder, porque así es la vida, te caes y te levantas, es lo que siempre le digo y siempre le he dado ánimos para que siga sus estudios. (E-4)

Yo los motivaba porque aquí he escuchado gente que ha logrado salir adelante, allá en Tamulté hay mucha gente que trabajó y estudió y ahora ya son maestros. Yo les decía así, ustedes pueden, pero tienen que echarle ganas. (E-11)

En el caso de los padres con hijos que no ingresaron a este nivel educativo, su actitud también estuvo orientada a motivar y aconsejar, que tomarán la decisión de seguir sus estudios universitarios. Aún en las situaciones de quienes presentaron el examen de selección y no lo aprobaron se les motivaba para que volvieran a presentarlo. Aunque los padres señalan que finalmente quienes decidieron si continuaban o no fueron sus hijos. Es así como la orientación de los padres de familia no es decisiva en la decisión de sus hijos para ingresar a la educación superior (Brand et al., 2020). Por lo que finalmente quien toma la determinación de acceder o no a este grado educativo son los jóvenes.

Para nosotros era importante que estudiara la universidad porque con ese estudio iba a tener un mejor trabajo, su vida iba a mejorar, su futuro, pero ya dijo que no y no y pues ya es su decisión. (ENI-1)

Nosotros nos emocionábamos de que él entrara a la universidad, como todo papá para que tuviera una casa pobremente, pero iba a salir adelante, pero nos dio mucha tristeza cuando no pasó, no sé si fue él o qué pasó. Lo seguimos motivando para que continuara, pero ya no quiso. (ENI-9)

Los padres de familia se muestran optimistas ante la educación superior y desean que sus hijos se inserten en ella. Sin embargo, creen que el apoyo

más importante que deben brindar es el moral, debido a que los jóvenes tienen la capacidad intelectual y las habilidades para trabajar y estudiar, por lo que la condición económica no es ninguna limitante para que continúen sus estudios. En este sentido Cruz, Vargas, Hernández y Rodríguez (2017) señalan que esta medida es optada por las familias, debido a los escasos recursos a los que se enfrentan y como parte del proceso de evolución social.

En la familia se conversa y construyen expectativas en beneficio de los jóvenes (Días y Sá, 2016; Arshad, Shahzadi & Mahmood, 2016), y aunque en estos hogares se platicaba y orientaba al hijo con el deseo de que ingresaran a este nivel educativo, proponiéndoles alternativas como trabajar y estudiar, finalmente la decisión de continuar este grado académico recaía en el hijo, por lo que unos jóvenes decidieron acceder y otros no.

Para los padres de familia es responsabilidad del joven asumir una postura en relación a si continúa o no la educación superior (Fernández-García, García-Pérez y Rodríguez Pérez, 2016). Y aunque a ellos no les parezca la aceptan, no obstante en la medida de lo posible en los casos en donde el joven no ingresó, siguen insistiendo en que reflexione su decisión y decida cursar una profesión.

Esta insistencia es movida por las emociones que también tienen un papel importante en las representaciones sociales. Son los sentimientos principalmente positivos, los que generan en los padres de familia el deseo de superación y bienestar hacia los hijos (Gordillo, 2023). Por lo tanto, las emociones se ven involucradas en las acciones o decisiones de los grupos.

Conclusiones

Las representaciones que construyen las poblaciones indígenas en torno a la educación superior están conectadas con las experiencias que han tenido los miembros de la comunidad con este nivel educativo. Teniendo en cuenta que estas se construyen en la colectividad, a pesar de que los padres de familia han experimentado escenarios distintos debido a que en un grupo sus hijos sí ingresaron a la ES y en otros no, el sentido que le han dado a este nivel educativo no varía.

Es así como las representaciones a pesar de las experiencias de los miembros se construyen con base firme y son aceptadas por las personas que integran los grupos aún y cuando su relación con el objeto o la experiencia con ese sujeto no sea favorable, es decir, esto no afecta en la representación que se ha construido del objeto o sujeto de representación.

Para los Maya-Chontales la educación superior es el nivel educativo al que desean que sus hijos ingresen debido a que han construido una representación de este nivel educativo basada en expectativas de mejora económica y social. Un aspecto importante de resaltar es que en el estudio también se exploró la incidencia de los padres en la decisión de los hijos de continuar o no la ES. No obstante, los padres de familia representan el nivel superior como un medio para escalar socioeconómicamente, ya que en la descripción de sus acciones frente a este objeto de representación refieren una actitud motivadora para que sus hijos ingresaran a la ES. Por lo que en el caso de los padres de jóvenes que no ingresaron a este nivel educativo, aún conservan la esperanza de que en algún momento sus hijos decidan continuar la ES.

Es así, como el acceso a este nivel educativo depende del interés o la decisión del joven y no de los padres de familia, quienes en todo momento remarcaron que la decisión de buscar acceder o no a la educación superior fue del joven y no de ellos. Como jefes del hogar desean que sus hijos se sigan preparando profesionalmente, por las expectativas que se han creado en movilidad social después de concluir el nivel superior. Sin embargo, a pesar de los ánimos o consejos orientados a que sus hijos continuaran sus estudios, algunos de ellos sí accedieron y otros prefirieron insertarse al campo laboral, y en el caso de las mujeres en su mayoría a formar una familia.

De acuerdo con la OECD (2019, México es una de las naciones en donde obtener un empleo, después de concluir la ES, resulta muy difícil; por lo que muchos jóvenes están sobrecalificados o tuvieron que insertarse a la informalidad laboral. A pesar de este escenario, los padres de familia han construido una representación social que se mantiene a pesar de las realidades que viven jóvenes que concluyeron la educación superior y ejercen otras actividades ajenas a su formación profesional.

Las representaciones sociales que los Maya-Chontales han construido son a partir de la realidad de los miembros de la comunidad que han cursado la ES. Éstos tienen una estabilidad económica y ahora ya son personas adultas, sin embargo, siguen siendo un referente en las representaciones sociales que se han construido sobre la educación superior.

BIBLIOGRAFÍA

- Abric, Jean-Claude. (2001). Las Representaciones Sociales: Aspectos Teóricos. En J.Abric, (Ed.), *Prácticas Sociales y Representaciones* (pp. 53-74). Ediciones Coyoacán.
- Ansión, Juan., Lazarte, Alejandro., Matos, Silvia., Rodríguez, José., y Vega-Centeno, Pablo . (1998). Educación: la mejor herencia. Decisiones educativas y expectativas de los padres de familia. Una aproximación empírica. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. DOI:10.18800/9789972421365
- Arbesú, María., y Comas, Oscar. (2016). Representaciones sociales estudiantiles y evaluación docente. *REencuentro*, (71),123-136 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34047632008>
- Arias, Patricia. (2012). Herencia familia y migración en el campo mexicano. *Trace. Travaux et Recherches dans les Amériques du Centre*, (61), 76-90. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423839520007>
- Arshad, Mehad., Shahzadi, Erum., y Mahmood, Azhar. (2016). Parents Involvement at University Level Education: Students Perception in Under Developing Country. *European Scientific Journal, ESJ*, 12(22), 294—304. <https://doi.org/10.19044/esj.2016.v12n22p294>
- Ayala, Felisa. (2018). El trabajo docente mediado con tecnologías de la información y la comunicación en la telesecundaria. Representaciones sociales de profesores. *RIDE*, 8(16),557-579. DOI: <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.358>
- Bello, Laura., Meira, Pablo., y González, Edgar. (2017). Representaciones Sociales sobre cambio climático en dos grupos de estudiantes de secundaria de España y Bachillerato en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(73),505-532 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14050493008>

- Bello, Laura. (2017). Las representaciones sociales sobre cambio climático de estudiantes de bachillerato tecnológico. El caso de dos escuelas del estado de Veracruz [Tesis doctoral, Universidad Veracruzana]. https://www.uv.mx/pdie/files/2013/08/Tesis_Laura-Bello.pdf
- Boucek, Joseph. (1957). La Sociología del prestigio. *Revista de Estudios Políticos*, 94, 81-98. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2129238>
- Bourdieu, Pierre. (1997). Razones prácticas sobre la teoría de la acción. *Letrae*.
- Bourdieu, Pierre. (2011). Las estrategias de la reproducción social. Siglo Veintiuno. <https://cutt.ly/Lwof3WTF>
- Brand, Edinson., Guerra, Víctor., y Duque, Carlos. (2020). Impacto de la educación superior en la movilidad social de un grupo de egresados de la Universidad de Antioquia. *Católica del Norte*, 60, 69—94. <https://doi.org/https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n60a5>
- Cadena, Susana., y Suárez, Susana. (1988). Los Chontales ante una nueva expectativa de cambio: El petróleo. Instituto Nacional Indigenista.
- Calixto, Raúl. (2018). El cambio climático en las representaciones sociales de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 122-132. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.144>
- Calixto-Flores, Raúl. (2022). Estudiantes del bachillerato y cambio climático. Un estudio desde las representaciones sociales. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 237-255. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.26-3.14>
- Centro de Estudios Espinosa Yglesias. (2019). Informe de movilidad social en México, 2019. Hacia la igualdad regional de oportunidades. En Centro de Estudios Espinosa Yglesias. <https://ceey.org.mx/wp-content/uploads/2019/05/Informe-Movilidad-Social-en-México-2019..pdf>

- Cruz, Rodolfo., Vargas, Eunice., Hernández, Ana., y Rodríguez, Óscar. (2017). Adolescentes que estudian y trabajan: factores sociodemográficos y contextuales. *Revista Mexicana de Sociología*, 79 (3), 571-604. <https://cutt.ly/mwoWoNEZ>
- Cuevas, Yazmín. (2015). La institución superior privada en México. Representaciones sociales de estudiantes: privilegio y prestigio. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, VI(16), 46-66. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2015.16.151>
- Cuevas, Yazmín., y Mireles, Olivia. (2016). Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: Producción, referentes y metodología. *Perfiles Educativos*, 38(153), 65—83. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.153.57636>
- Dalouh, Rachida., & Soriano, Encarnación. (2017). Second-generation Moroccan Women in Europe: Higher Education and Labour Market Positioning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 10—16. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.004>
- Dias, Diana., & Sá, María. (2016). Academic promises and family (dis)enchantments: clues for guidance and counselling in higher education. *British Journal of Guidance and Counselling*, 44(1), 42—56. <https://doi.org/10.1080/03069885.2015.1007442>
- Domínguez, Alma., Silva, Álicia., Castorena, Abraham., Barrera, Mario., y Ramírez, Dora. (2017). Investigación sobre las oportunidades de empleo para los profesionistas recién egresados utilizando BSC. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 116—134. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.293>
- Donvito, Angel., Fanaro, María., y Otero, María. (2017). Estudiantes adultos y sus representaciones sociales acerca de la escuela secundaria de adultos una exploración utilizando la técnica de grupos de enfoque. *Praxis educativa*, XXI(3), 68—76. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210308>

- Serrano, Julio., y Torche, Florencia. (Ed.) (2010). Movilidad Social en México. Población, desarrollo y crecimiento. CEEY. <https://cutt.ly/wwq2aHD>
- Fernández-García, Carmen-María., García-Pérez, Omar, y Rodríguez-Pérez, Sara. (2016). Los padres y madres ante la toma de decisiones académicas de los adolescentes en la educación secundaria: Un estudio cualitativo. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(71), 1111-1133. <https://cutt.ly/PwoWsvWU>
- Fernández-Poncela, Anna-María. (2017). Representaciones sociales estudiantiles: expectativas, evaluaciones y emociones. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, VIII (21),190-217. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299149615012>
- Ferrazza, Cássia., Ourique, Luciana., García, Ana., & Pereira, Marco. (2018). Construção e Análise das Propriedades Psicométricas da Escala de Envolvimento Parental na Decisão Vocacional (EPPDV) Cássia. *Avaliação Psicológica*, 17(3), 292 — 300. <https://doi.org/10.15689/ap.2018.1703.14228.02>
- Flores, Germán., y Jiménez, Mariela. (2015). Las representaciones sociales sobre Derechos Humanos en niños de primaria. *REDIE*, 17(3),116-131. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15540997009>
- Flores, José. (2006). Chontales de Tabasco. CDI. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/11021/chontales_tabasco.pdf
- Frías, Aurora. (2020). Análisis de la estructura de la promoción cultural en una población indígena en Tabasco, México. *Miradas desde un estudio de caso: Tamulté de las Sabanas. Estudios sobre las culturas Mesoamericanas*, 25 (50), 105-120. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31661318005>

- Garay, Jesús. (2021). Representaciones sociales de las competencias docentes en entornos virtuales de aprendizaje en tiempos de pandemia. Dilemas contemporáneos: educación, política y valores, 8(2), 1-15. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i2.2551>
- García, Jesus., y Piña, Juan. (2020). La evaluación del docente. Representaciones de profesores de educación básica. Revista del Colegio de San Luis, X(21), 5-30. <http://dx.doi.org/10.21696/rcsl102120201111>
- Garcia, Jesus., Piña, Juan., & Aguayo, Hilda. (2019). Representaciones sociales sobre la persona con discapacidad de estudiantes de nivel superior en México. Revista Iberoamericana de Educación, 80, 129—150. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie8023249>
- George, Carlos., y Salado, Lilian. (2022). Representaciones de docentes universitarios sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en sus prácticas educativas. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 13(), 1-20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521670731002>
- Glaser, Barney., y Strauss, Anselm. (1967) The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Aldine.
- Gordillo, Ana. (2023). Bienestar y educación emocional en la educación superior. Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 7(27), 414-428. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.526>
- Gutiérrez, Angel. (2018). Estudios sociales y humanísticos. Miradas múltiples. Altres Costa-Amic. <https://doi.org/10.19136/book.5>
- Hernández, Oliveria., y Padilla, Laura. (2019). Expectativas de los estudiantes hacia la educación superior: influencia de variables familiares, personales y escolares. Sociológica, 98(0), 221—251. <http://www.sociologiamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/artic/view/1546/1448>

- Hernández, Eduardo., Rodríguez, Ana., y López, Erick. (2016). Edificación de Pueblo-escuela maya-chontal. Patrimonio biocultural, conservación y educación ambiental [Ponencia]. 1er Congreso Internacional de la Educación Ambiental para la sustentabilidad. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. <https://cutt.ly/9wiTS0Fb>
- Inchaustegui, Carlos. (1985). Chontales de Centla. El Impacto del proceso de modernización. Gobierno del Estado de Tabasco.
- Infante, Alejandra., y Padilla, Laura. (2020). Implicación familiar en el bachillerato: una estrategia para favorecer la permanencia escolar. *Sinéctica*, 54, 1 — 21. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2020\)0054-006](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2020)0054-006)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2019). Encuesta Nacional de Inserción Laboral de los Egresados de la Educación Media Superior. <https://cutt.ly/xwiRGU7I>
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI). (s/f). Atlas de los Pueblos Indígenas de México. <http://atlas.inpi.gob.mx/chontales-de-tabasco-etnografia/>
- Lara, Isi., Gúzman, Juan., y Reta, Manuel. (2020). Problemáticas que enfrenta la juventud de la comunidad indígena de la Villa Tamulté de las Sabanas. *Revista Europea del Este Unida*, (10), 46-62. <https://europadelesteunida.com/index.php/edeu/article/view/77>
- Larreta, Gerardo. (2020). Silencios y testimonios. ALAS controversias y concurrencias latinoamericanas, 11 (20), 321-328. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588663787019>
- Lorente, David. (2017). Mitología y multifuncionalidad del Trueno entre los chontales de Tabasco. *Anales de Antropología*, 51 (1), 73-81. <http://dx.doi.org/10.1016/j.antro.2016.10.004> 0185

- Losano, María., y García, José. (2016). Representaciones sociales de la educación formal en jóvenes marginales: primeras exploraciones con Alceste. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 4(9),127-137 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457645340010>
- Lynch, Gloria. (2020). La investigación de las representaciones sociales: Enfoques teóricos e implicaciones metodológicas. *Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, 07(1), 102—118. www.redsocialesunlu.net
- Martínez, Zoe., y Villardón-Gallego, Lourdes. (2018). El prestigio social de la profesión según los futuros docentes de educación primaria y secundaria. *Profesorado, Revista del currículum y formación del profesorado*, 22 (2), 289-308. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/66374>
- Méndez-Cadena, María., Fernández, Antonio., Cruz, Alejandro., y Bueno, Paola. (2020). De la representación social del cambio climático a la acción: el caso de estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(87),1043-1068. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14065615010>
- Moliner, Pascal. (2007). La Teoría del Núcleo Matriz de las Representaciones Sociales1 (pp.37-155). En T. Rodríguez y M. García (Coord.), *Representaciones Sociales. Teoría e Investigación*. Universidad de Guadalajara.
- Moscovici, Serge. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. HUEMU.
- Ordorika, Imanol. (2012). Tareas pendientes de la política en educación superior y la importancia de reafirmar la visión progresista de la autonomía universitaria en el contexto actual. *Perfiles Educativos*, XXXIV (especial), 176-180. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000500018

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD).
(2019). Educación Superior en México: Resultados y Relevancia para el
Mercados Laboral. (OECD).
<https://doi.org/10.1787/9789264309432-en>

Ortega-Bastidas, Javiera. (2020). ¿CÓMO SATURAMOS LOS DATOS?
UNA PROPUESTA ANALÍTICA “DESDE” Y “PARA” LA
INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. *Interciencia*, 45(6),293-299
<https://www.redalyc.org/journal/339/33963459007/>

Ramírez, Juan. (2006). Rito y ritmo de los indígenas. Dos ejemplos
mesoamericanos. *Gazeta de Antropología*, 22 (3), 3-12.
<http://hdl.handle.net/10481/7090>

Ramos, María., y Frías, Aurora. (2019). Representaciones sociales sobre el
uso de las TIC por docentes de telesecundaria en Tabasco, México.
Emerging Trends in Education 1(2), 28-46.
<https://doi.org/10.19136/etie.a1n2.2992>

Rita, María. (1999). Psicología cognitiva, representaciones mentales e
investigación en enseñanza de las ciencias. *Investigações em Ensino de
Ciências*, 4(2), pp. 93-119. <http://edrev.info/reviews/revs82.pdf>

Rojas, Ángela. (2020). Factores que afectan el ingreso a la educación superior
de los egresados. *Revista PACA*, (10), 51—64.
<https://doi.org/10.25054/2027257X.2878>

Rubio, Miguel. (2002). El culto a Kantepec en la comunidad maya-chontal de
Tamulté de las Sabanas. *Antropología. Revista Interdisciplinaria Del
INAH*, (66), 96—103.
<https://revistas.inah.gob.mx/index.php/antropologia/article/view/4994>

Salas-Durán, Katherine., Vergara-Morales, Jorge., y Ogueda, Juan. (2021).
Representaciones sociales sobre la pandemia de la COVID-19 en
estudiantes chilenos de educación superior. *Ciencias Psicológicas*, 15(2),

1—15. <https://doi.org/10.22235/cp.v15i2.2280>

Sánchez- Arias, Lidia., y Callejas- Callejas, Albeiro. (2020). Familia y universidad: participación de la familia en el contexto educativo universitario. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 12(2), 47—67. <https://doi.org/10.17151/rlef.2020.12.2.4>

Suárez, Paula., y Vélez, Maribel. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Psicoespacios*, 12 (20), 153-172. <https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776>

Vallado, José., Gutiérrez, Raúl., Cudris, Lorena., Olivella, Giselle., Alvis, Livia., y Torres, Ingrid. (2020). Percepciones de los estudiantes, padres de familia y orientadores educativos acerca del proceso vocacional en la preparatoria UCA. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39 (3), 313 — 317. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_aavft/article/view/19453

Vásquez, Marco. (2001). Etnoecología chontal de Tabasco, México. *Etnoecológica* 6 (8), 42-60. <https://cutt.ly/RwiTccs3>

Martín, Arturo. (1995). Fuentes de información general. Trea.

Velázquez, Gabriela. (2016). Voces ausentes y presentes: testimonio y representación en la historia oral. *Historia y Grafía*, 46, 211-232. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58949544008>

Vélez, Roberto., Campos, Raymundo., y Edith, Claudia. (2015). El concepto de movilidad social: dimensiones, medidas y estudios en México. CEEY. <https://cutt.ly/fwi2eiEN>

Vélez, Roberto., y Monroy- Gómez, Luis. (2017). Movilidad social en México: hallazgos y pendientes. *Revista de Economía Mexicana*, 2, 97 — 142 .

<http://www.economia.unam.mx/assets/pdfs/econmex/02/03VelezMonroy.pdf>

Yáñez-Contreras, Martha., y García-Correa, Concepción. (2013). Métodos para la medición de la movilidad intergeneracional educativa en América Latina y Colombia. *Entramado*, 9 (12),12-27. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265429948002>

Zamora, María. (2019). Representaciones sociales de la educación superior, una mirada de jóvenes tepatitlenses [Tesis doctorado del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente]. <http://hdl.handle.net/11117/5821>

Zamudio, Pedro., López, Fidencio., y Reyes-Sosa, Hiram. (2019). La representación social del fracaso escolar. La hipótesis del núcleo central. *Perfiles Educativos*, XLI(165), 27-42. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13271595003>

CAPÍTULO 2

FACTORES QUE IMPACTAN EL LOGRO ACADÉMICO EN LA EDUCACIÓN RURAL EN ESCUELAS TELESECUNDARIAS DE TABASCO

Enrique Pecero Covarrubias

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco | DACB

<https://orcid.org/0000-0002-7866-2405>
epeceroc@yahoo.com.mx

Resumen

Como resultado del trabajo sobre liderazgo y gestión escolar realizado en 2018 (Pecero, Marín-Olán y Sandoval, 2018) y partir del análisis de la información recabada en las entrevistas con directores, surge la idea que entre los problemas más importantes y que ponen en riesgo los aprendizajes de los estudiantes se encuentran la pobreza extrema, desintegración familiar, inseguridad y el tráfico de drogas. Por otro lado, los tipos de nombramiento de director en escuelas telesecundarias, además de las problemáticas mencionadas en el párrafo anterior y el limitado número de directores efectivos, se puede considerar como un factor que afecta los resultados en el logro académico de los estudiantes al no haber una dedicación del 100% a la función docente o de gestión.

Con base en lo anterior de acuerdo con la percepción de los actores, los resultados inferiores a la media nacional obtenidos en las evaluaciones de aprendizajes y de logro académico, obedecen a la falta de formación profesional para el cargo, una distribución desigual de los tipos de contrato de los directores de escuela a nivel de telesecundaria, así como al efecto de fuerzas externas relacionadas con la desintegración familiar, tráfico de drogas, inseguridad y pobreza. En conclusión, la amenaza constante que enfrenta la sociedad, debido al aumento de los índices de criminalidad en los últimos años, y de la distribución de drogas a las afueras de las escuelas, han originado un aumento en la deserción estudiantil.

Palabras clave: Educación rural, pobreza, desintegración familiar, tráfico de drogas, inseguridad.

Abstract

As a result of the work on school leadership and management conducted in 2018 and the analysis of information gathered in interviews with principals, it emerged that among the most significant problems that jeopardize student learning are extreme poverty, family disintegration, insecurity, and drug trafficking. Furthermore, the types of principal appointments in rural schools, in addition to the problems mentioned in the previous paragraph, and the limited number of effective principals, can be considered a factor affecting student academic achievement, as students lack 100% dedication to teaching or management. Based on the above, according to the perception of stakeholders, the lower-than-national-average results obtained in learning and academic achievement assessments are due to a lack of professional training for the position, an unequal distribution of contract types for school principals at the rural basic fourth level of education, as well as the impact of external forces related to family disintegration, drug trafficking, insecurity, and poverty. In conclusion, the constant threat society faces due to rising crime rates in recent years and the distribution of drugs outside schools has led to an increase in student dropouts.

Keywords: Rural education, poverty, family disintegration, drug trafficking, insecurity

Introducción

Existen estudios relacionados con el logro académico en los que se involucra la situación económica en el seno familiar de los estudiantes (INEE, 2016; OCDE. & España. Ministerio de Educación, 2017; Osnaya-Moreno et al., 2019; Torre, Zambrano, Barreiro, & Torre, 2023). Desde otra perspectiva que incluye el riesgo de abandono escolar y deserción estudiantil se detectaron propuestas muy interesantes (Marín-Olán & Morales Ocaña, 2023; Pecero et al., 2018; Valdez et al., 2008), desde un enfoque cualitativo.

Mientras que la Organización para la Cooperación y Desarrollo

Económico (OCDE) sostiene que el nivel socioeconómico afecta el rendimiento de los estudiantes de hasta 15 años, en los países asociados y pertenecientes a dicha organización (PISA, 2022), en México, los resultados del Plan Nacional de Evaluación de Aprendizajes (PLANEA) indican que la adquisición de aprendizajes se asocia en gran medida con el tipo de localidad en la que se ubican las escuelas sugiriendo que los aprendizajes alcanzados se ven afectados por el recurso familiar disponible (Torre, Zambrano, Barreiro, & Torre, 2023)

De acuerdo con (Torre, Zambrano, Barreiro, & Torre, 2023) a nivel de América Latina los estudiantes del nivel básico pertenecientes a sectores vulnerables con bajo nivel socioeconómico los que enfrentan un alto riesgo de fracaso escolar.

Por otra parte, una de las posibles implicaciones que podría provocar el limitado logro escolar lo definen Páramo & Correa (1999), estableciendo que el abandono definitivo y la discontinuidad de la asistencia a las aulas escolares de acuerdo con lo establecido en la sociedad, en donde la formación académica debe iniciar desde la primaria y finalizar en el nivel superior, se considera como deserción escolar.

Algunos factores asociados con el problema de la deserción en el estado de Sonora en México, por ejemplo, destacan: factores económicos, falta de infraestructura y de profesores, problemas familiares entre los que se incluyen la dedicación a las labores del hogar, embarazos y maternidad de adolescentes, así como el desinterés de los padres para apoyar los estudios de los jóvenes y la desmotivación por mantener bajas calificaciones y alcanzar un grado de pertenencia hacia la escuela (Valdez et al., 2008).

Por su parte (Marín-Olán & Morales Ocaña, 2023), desde una perspectiva disruptiva basada en la permanencia escolar, revaloran la importancia de una relación familiar que comparte su conocimiento para brindar apoyo a sus miembros en edad escolar y que además se puede considerar económicamente estable, inhiben los riesgos de abandono de las aulas.

...Paradójicamente, los mismos que criticaban la existencia de una relación entre los gustos artísticos y la educación, o en otro dominio, entre el éxito escolar y el nivel cultural de la familia, podrían en otros momentos, reprocharme por enunciar evidencias, si no que por decir banalidades... (Bourdieu, 1998)

Por ejemplo, en un estudio cuantitativo realizado en el estado de Morelos, se establece que, a mayor recurso económico de las familias, se alcanza un mejor desempeño escolar (Osnaya-Moreno et al., 2019)

Desarrollo

La fenomenología no pretende observar al objeto sino la manera en que éste es captado por el sujeto desde la subjetividad, la conciencia e intencionalidad del observador (Paoli, 2012). Con base en lo anterior es por lo que a través de un estudio fenomenológico y con el fin de indagar las categorías relacionadas con el liderazgo instruccional, carismático, transaccional y carismático de los directores en escuelas telesecundarias del estado de Tabasco, México (Pecero, Marín-Olán, & y Sandoval, 2018), de acuerdo consurgieron de manera espontánea factores externos que forman parte del contexto en el que se ubican estas escuelas y que ponen en riesgo el logro académico y la continuidad escolar.

El método propuesto tuvo como base a la teoría fundamentada, herramienta estratégica en estudios fenomenológicos y etnográficos. De este modo se entrevistó a directores de escuelas telesecundarias, identificándose que entre los factores más importantes y que ponen en riesgo los aprendizajes de los estudiantes se encuentran la pobreza extrema, la desintegración familiar, la inseguridad y la drogadicción. Además de las problemáticas mencionadas, el limitado número de directores efectivos se puede considerar como un factor que afecta los resultados en el logro académico de los estudiantes (Pecero et al., 2018).

Dicho de otra manera, los resultados inferiores a la media nacional obtenidos en las evaluaciones de aprendizajes y de logro académico en Lenguaje y Comunicación, y Matemáticas, realizadas a través del PLANEA o

el Examen de la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE), en el Estado de Tabasco, podrían estar relacionadas, con base a la percepción de los entrevistados, a la formación profesional para el cargo, una distribución desigual de los tipos de contrato de los directores de escuela a nivel de telesecundaria, así como al efecto de fuerzas externas relacionadas con la desintegración familiar, las drogas, la inseguridad y la pobreza.

Las categorías que surgen a partir de las entrevistas realizadas se identifican como director efectivo, director con grupo y director habilitado. Este último es un profesor que realiza el rol de director sin contar con nombramiento oficial por parte de la SEP.

De acuerdo con la información recabada, las categorías subyacentes relacionadas con los tipos de nombramiento de director de escuela telesecundaria limitan la promoción de estrategias destinadas a mejorar el logro educativo. En este sentido cabe destacar que en el periodo 2020-2021, mientras que a nivel nacional el porcentaje de los directores de secundarias generales y técnicas que atendieron a un grupo a su cargo fue menor del 30%, en telesecundaria los directores con grupo asignado superan el 88% (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2022). Con base a lo antes mencionado, el rol de director con grupo asignado limita la correcta gestión escolar por parte de éste, más aún cuando el director en realidad es el profesor habilitado para realizar las funciones del director en su plantel.

Algunos de los testimonios vertidos por algunos de los directores de escuelas telesecundarias que evidencian las categorías mencionadas se presentan a continuación.

Economía familiar

Ejemplos de problemas de logro originados por niveles socioeconómicos bajos surgieron a partir de las entrevistas a directores de telesecundaria. A continuación, se mencionan las percepciones al respecto por parte de los actores.

Sí, por ejemplo la otra vez, un maestro me decía, a este chamaco..., le digo, primero hay que conocer cuál es la problemática y me fui hasta la casa del chamaco y resulta que el chamaco vive en un cuartito chiquito donde tienen todo, la mamá del muchacho está divorciada, ella no tiene fuente de empleo y por lo tanto el chamaco debe de ser el que lleve la alimentación a su mamá y resulta que el chamaco a veces no llega porque se tiene que ir a pescar y entonces por ejemplo en la semana a veces llega hasta dos o tres veces, porque yo dependo prácticamente de él y cuando tiene oportunidad, pues va a la escuela, entonces yo quiero que me entienda, que no es porque él no quiera y a veces usted le pide cosas que pues no podemos comprar, entonces por eso mejor no va... (Entrevista VI)

Por otro lado, la falta de alimentación adecuada a causa de las limitadas condiciones de ingreso familiar se menciona:

Tenemos aquí el caso de una alumna, es una alumna sobresaliente. Sin embargo, la niña tiene demasiadas carencias, tiene pobreza extrema, si come una vez al día es bastante, y es una alumna sobresaliente... (Entrevista VIII)

Pero luego llegas a las comunidades y te encuentras con muchas necesidades, carencias. Yo, por ejemplo, me tocó comprarle uniformes a los alumnos y eso que aquí se les dan los libros, ya últimamente se les ha dado el material didáctico. Pero hay situaciones más difíciles, por ejemplo, la economía del alumno, que vienen que no comen conseguirle, ahora sí que sus alimentos también... (Entrevista X)

Entorno familiar

En materia de evidencias obtenidas en las que el entorno familiar limita el avance y permanencia de los estudiantes en las aulas se puede acudir por

ejemplo a un testimonio de una profesora habilitada o comisionada como directora con grupo.

A la pregunta relacionada con el impacto que puede tener el director en el logro de los aprendizajes se obtuvieron respuestas como:

No, en eso influye mucho el entorno del estudiante, en su familia, en cómo está con su familia, la mayoría de estos niños vienen muchas veces sin desayunar, tienen pobreza extrema, muchos faltan hasta dos o tres días porque no tienen ni para comer. La mayoría son de aquí, dos o tres pagarán un “pochimovil” o mototaxi, pero porque quieren, porque se pueden ir caminando, está relativamente cerca su casa, pero aquí no tenemos estudiantes de lejos, no pagan un transporte escolar, eso no es un problema que afecte su economía. Pero lo que influye mucho es la desintegración familiar, el que no haya o no tengan las condiciones adecuadas para estudiar... Entonces no influye. Sí tiene que ver, pero no influye al 100% ni el maestro, ni el director, influye más el entorno y la familia, y su condición de vida. Lo mismo que los niños, aunque tengan las comodidades, si no tienen la atención de los padres igual no van a rendir... (Entrevista VIII)

Inseguridad

La problemática de la inseguridad a pesar de considerarse como un factor externo a la institución educativa cada vez preocupa en mayor nivel a los directores de telesecundaria:

Cuando hay un problemita nos reunimos padres de familia, maestros, exalumnos, delegados de la comunidad, o sea, todos, para ver los problemas, sobre todo, en este tiempo, los problemas de inseguridad que hay. Aquí es donde estamos platicando con ellos las estrategias que vamos a buscar, el compromiso que adquieren los padres de familia, ¿Qué vamos a hacer?, que hay un oficio al delegado. ¿Qué está haciendo la autoridad estatal? Les digo: No

vamos a esperar que las autoridades nos manden porque no lo hay, ya hicimos todo lo pertinente, no lo hay. Nos toca a nosotros organizarnos. ¿Que es lo que vamos a hacer? Ahorita se está pensando organizarse por padres de familia para que estén en la entrada de la escuela, porque llegan personas extrañas y han intentado prácticamente llevarse a los alumnos, entonces ahí estamos alertas prácticamente, y es grave, y no solamente ahí sino en varias escuelas está pasando esto. Alumnos que son asaltados en el portón de la escuela. Entonces ante esta necesidad, les digo a los padres de familia: Nos toca a nosotros organizarnos. ¿Cómo? No sé cómo le vamos a hacer, pero la responsabilidad es de todos. Porque me decía una mamá: No le hace profesor, aunque no puedan los otros, nosotros lo podemos hacer. Pero les digo: No es el caso, somos todos los que estamos aquí, todos debemos participar... (Entrevista II)

Uno de los casos de ambientes de alta peligrosidad e inseguridad en el contexto al que pertenece el plantel visitado y al cual el director tuvo que enfrentar se retoma a partir de una de sus respuestas, relacionada con su llegada a la comunidad y ser recibido por la autoridad local.

Le voy a hacer una recomendación, aquí en la comunidad tiene una probabilidad de que el 60% de la gente trabaje en cosas ilícitas, en el tráfico de personas, el tráfico de armas, animales robados, de todo, aquí hay de todo. Usted va a llegar a su escuelita, ahí está su casita y se encierra a las 6 de la tarde. Escuche lo que escuche, usted no salga. Aquí ni el ejército entra, le dije entonces si esta delicado... Y sí, la primera semana transcurrió así. Entonces, salgo el viernes de allá yo tenía mi carrito y yo tenía la facilidad de salir los días de quincena. Pero los compañeros que estaban allá me decían Maestro nosotros nos vamos después de usted. En la villa el fin de semana se pone duro, a veces el supervisor cita a reuniones. Entonces los directores decíamos bueno yo me voy a reunión con el supervisor el jueves y ya de ahí me voy a mi casa. Entonces con

la venia de ellos pues prácticamente atrás del director salían todos desde el jueves. Entonces yo teniendo carro me empecé a quedar. Entonces los Padre de familia, después de dos meses me llamaron la atención por qué llegó un padre de familia y me dice: "Maestro, usted negrea mucho a los chamacos" ¿Por qué? le digo. Usted sale a las dos y media o tres de la tarde y luego regresa a las cuatro. Si, (le digo), "No maestro, aquí se da clase hasta la una de la tarde nada más. Mi chamaco llega traspasado (mal pasado) a la casa de ocho a dos de la tarde. Sí pero aquí se trabaja hasta la una. Sí, pero yo no puedo estar faltando a mi contrato de trabajo. Pues así es Maestro. Y en una reunión de padres de familia me lo pidieron entonces invité a mi supervisor y se hizo un acta donde los padres pedían que saliéramos a la una de la tarde.

Yo seguí invitando a alumnos, algunos llegan en la tarde a regularizarse a recuperar.

Y así llegaban padres de familia a visitarme y me decían que habían visto que me quedaba más tiempo ahí, que estaba más apegado, que casi no salía, que nada más de la escuela a la casita donde me daban asistencia y de ahí a mi escuela, que no había visitado muchos hogares, les digo, pues yo soy de rancho y así he conocido mucha gente y así seguí visitando muchos hogares.

Hasta que un día se me acercó un padre de familia que al parecer andaba involucrado en cosas ilícitas, y me dice maestro, le vengo a invitar a una fiesta que va a haber en mi rancho "Y ¿Qué día va a ser?" Pues es el jueves, ¿Usted se va a ir el jueves?, "No, me voy el viernes" A pues le invito allá le espero saliendo de la escuela, vamos a hacer una comida. Y sí empecé a ver que no todo el que llegaba al pueblo era de allá... y había muchas cosas que nada que ver, así que comí y poco a poquito les dije que bueno, pues yo me retiro me tengo que ir porque tenía un compromiso y me dijeron que apenas iba a empezar a tocar el grupo y que se iba a poner

bueno, pero yo me tenía que ir, que tenía que entregar unos documentos. Y así me les zafé.

Pero siguieron visitándome, entonces empecé a convivir con todos ellos. Tanto así que me invitaban de cacería..., ahí iba yo, salía a las dos de la tarde me decían Maestro pasamos por usted. Nos íbamos de cacería toda la noche. Eso sí, a las cinco de la mañana a más tardar tengo que estar en la escuela, porque tengo que llegar a mi trabajo y me decían, si no se preocupe a las cinco o seis de la mañana estará usted en su escuela. Íbamos a caballo y regresábamos, cazábamos. Allá nos quedábamos toda la noche, cazando y regresábamos. Y en la mañana, yo llegaba, me echaba un baño y me desayunaba y a dar clase, convivía yo con ellos, pero una vez me pusieron a prueba y me dicen: “Maestro: ¿Usted le entraría? ¡Nomás hasta Zapata!, va usted a llevar un encargo y ...les digo, “Miren, yo vengo con ustedes a la cacería a convivir, pero sus negocios son sus negocios y mi negocio es la educación, hasta ahí, si dividimos esas dos partes la llevamos bien, pero ya más allá ya no... y me dicen, respetamos su opinión y seguimos siendo amigos, no se incomode, ya entendimos que usted viene a lo que viene. Se los agradezco, pero por favor, ya no insistas en el tema porque no es mi asunto. Y yo he visto varias cosas, pero a mí no me interesan, yo veo por los chamacos, veo por las necesidades de la escuela y si puedo apoyar a alguien lo hago, pero más allá. Incluso me han preguntado en los retenes de los militares “¿Usted es maestro de la telesecundaria?... Sí” y “¿Qué? ¿Cómo está la zona por allá?” “Pues yo desde las seis de la tarde saliendo de la escuela me voy a comer me encierro en mi casa hasta el día siguiente. Y si salgo a entregar unos documentos a villa el Triunfo y me regreso, eso es lo único, pero otras cosas, no sé yo. Tampoco es conveniente hacer comentarios de más.

Y así, bajo esas condiciones trabajé tres años. Sí, de hecho, cuando salí liberado el delegado me dijo, Maestro: Usted es el que

más ha tardado ahí en la telesecundaria, la verdad que los maestros nomás duran un año, seis meses, ocho meses, el que más aguanta es año y medio, porque si está duro ahí.

Y me tocó presenciar algunas balaceras entre los helicópteros, con las avionetas que descargan allá. A las cuatro de la mañana, era seguro que llegaba la avioneta y salían los helicópteros a echarse tiros. Como la escuela estaba así en la planicie, el campo se veía allá, en el cielo se veía donde andaban echándose tiros en la madrugada. Y ya me tocó presenciarlo varias veces, pero más allá donde estaba yo decía esto no es conmigo, que caiga donde caiga

¿Cómo lidiar con la deserción escolar?

La deserción mayormente es algo que a veces no está del lado del maestro. La mayoría de las cabezas de familia son amas de casa. A veces el papá está allá cerca, y manda recursos, pero a veces también se va. Me ha tocado vivirlo aquí. Un papá vivía en Monterrey... (Entrevista IV)

Delincuencia

Lamentablemente las escuelas telesecundarias no están exentas de actos de rapiña debido a que el uso de la tecnología cada vez se torna más necesario y la seguridad en el plantel no es constante.

Por ejemplo, ahorita, los o dos maestros que tenemos aquí necesitan de su proyector y eso se va a comprar porque es una herramienta, a estas alturas muy necesaria porque con eso que ya no puedes tener una televisión porque eso ya se lo están llevando (robando) al siguiente día, por lo menos con el proyector lo conectas y vámonos.

Aquí nosotros teníamos pantallas planas, todas se las llevaron (robaron), computadoras de escritorio igual se las llevaron

(robaron), que pudimos hacer, pues lo poco que quedo, tenerlo resguardado, como no encuentran ese tipo de herramientas que a nosotros nos sirven, al no encontrar todo lo empiezan a desvalijar todo, los baños, pero aún así seguimos... (Entrevista VI)

Drogadicción

En ocasiones los directores de telesecundaria se han visto en la necesidad de afrontar situaciones relacionadas con problemas de drogadicción.

Mayormente aquí se tienen buenas referencias de esta escuela. Alumnos disciplinados, buenos alumnos. Alumnos que nosotros egresamos de aquí que decimos: “Este alumno no es muy bueno, con seis”. Pero salen allá y la verdad es que nos quedamos sorprendidos. Ahora si que eso nos llena de felicidad porque eso es un reto. Y lo otro rescatar a los alumnos con problemas de drogadicción, con problemas de desintegración familiar. Si los hemos rescatado porque caen en vicios, en drogas y nosotros acá como son pocos alumnos podemos hablar con ellos, platicar, concientizar a los padres de familia. Hemos hecho varias labores como esa... (Entrevista X)

En conclusión, con base en las entrevistas realizadas a una muestra representativa de directores de escuelas telesecundarias de los distintos municipios de Tabasco, la evidencia fenomenológica indica realidades que a simple vista y desde la visión oficial subyacen y saltan a la luz a como resultado de una serie de cuestionamientos dirigidos a los interesados en su propio entorno escolar.

Se encontraron evidencias de diferencias en los tipos de contratación entre los que se detectan categorías como: Director efectivo o sin grupo, con grupo y comisionado o habilitados. De tal modo que solo los primeros se dedican al 100% a ejercer labores de gestión escolar.

Cabe destacar que de acuerdo con el (INEGI, 2024), la deserción escolar paso de 7.4% a 5% entre 2000 y 2015. Lo anterior ha mantenido en los

directores entrevistados que tanto la amenaza constante que enfrenta la sociedad, debido al aumento de los índices de criminalidad en los últimos años, así como (INEGI, 2024) la distribución de drogas a las afueras de las escuelas, se han integrado a los factores que limitan el logro escolar y fomentan el abandono y la deserción estudiantil de acuerdo con las experiencias de los directores en las escuelas telesecundarias de Tabasco.

Uno de los problemas que desde el análisis de la información obtenida se observan, consiste en que por lo general el contexto cercano de las escuelas no se toma en cuenta. Esto implica que las observaciones y valoraciones se establecen a partir de los fenómenos desarrollados en la propia escuela o en el salón de clase, dejando en segundo plano el contexto inmediato que enfrentan los estudiantes al salir de la escuela y que es percibido por los directores de acuerdo con las experiencias vertidas directamente en las entrevistas realizadas.

BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Argentina: Siglo XXI.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México*. www.mejoredu.gob.mx.
- INEGI (2024) Tasa de abandono escolar por entidad federativa de 2000 a 2024
https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Educacion_n_Educacion_11_c6aa7c65-4d89-4eaf-972e-431727fc686d
- Marín-Olán, P., y Morales Ocaña, I. A. (2023). Modelos familiares y permanencia escolar en estudiantes de telesecundaria. *Emerging Trends in Education*, 5(10), 68—81. <https://doi.org/10.19136/etie.a5n10.5218>
- PISA (2022). Notas por país: México. *Perfiles educativos*, 46(183), 188-202. Epub 07 de octubre de 2024. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.183.61714>.
- Osnaya-Moreno, M., Santoveña, A. R., Díaz-Loving, R., & Barona, R. C. (2019). Factores determinantes del desempeño escolar de estudiantes de secundaria en Morelos, México. *Emerging Trends in Education*, 1(2). <https://doi.org/10.19136/etie.a1n2.2775>
- Paoli, B., A. (2012). *Husserl y la fenomenología trascendental, Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios UAM*. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/812>
- Páramo, G. J., y Correa, C. A. (1999). Deserción Estudiantil Universitaria. Conceptualización. *Revista Universidad Eafit*, 65—78.
- Pecero, E., Marín, O. P., y Sandoval, I. M. J. (2018). *La Construcción de*

Liderazgos para la Gestión Escolar en Escuelas Telesecundarias de Tabasco, México.

PISA. (2022). Notas por país: México. s. *Perfiles educativos*, 188-202

Román, M. (2013). *Factores Asociados al Abandono y la Deserción Escolar en América Latina: Una Mirada En Conjunto*.
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art2.pdf>

Torre, R., Zambrano, R., Barreiro, G., y Torre, G. (2023). La educación familiar en el proceso de enseñanza — aprendizaje del educando. *Sinapsis*.

Valdez, E. A., Román, R., Cubillas, M. J., y Moreno, (2008). *Dropout or Self Exclusion? An Analysis of Dropout Causes in Mexico's Sonoran High School Students*.
<http://redie.uabc.mx/vol10/no1/contents-valdez.html>

CAPÍTULO 3

DESERCIÓN EDUCATIVA DE PUEBLOS ORIGINARIOS ASOCIADA CON EL DETERIORO ACADÉMICO

Janny López-Morales

Tecnológico Nacional de México/Instituto Tecnológico de Villahermosa
<https://orcid.org/0000-0001-6379-9495>
jaloma.itvh@gmail.com

Pablo Marín Olán

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
<https://orcid.org/0000-0001-8458-1719>
pmarin@ujat.mx

Lisbeth Jacinto Castillo

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
<https://orcid.org/0000-0001-6958-6845>
ljacsc@hotmail.com

Resumen

La deserción educativa se ha estudiado ampliamente a lo largo del tiempo; sin embargo, son escasos los estudios enfocados en la población de estudiantes de pueblos originarios. Por ello, se llevó a cabo una investigación de enfoque cualitativo basada en la teoría fundamentada, cuyo objetivo fue conocer los factores que inciden en la deserción de estudiantes de las universidades del sur sureste de México. Para este estudio, se realizaron seis grupos focales con la participación de 33 estudiantes provenientes de tres universidades ubicadas en Oxolotán, Villa Tamulté de las Sabanas y Villa Vicente Guerrero en el sur sureste de México. Los hallazgos revelaron que los estudiantes enfrentan un síndrome de deterioro académico, derivado de la carga que implica equilibrar sus roles como estudiantes, trabajadores y miembros activos de sus familias. Esta situación incrementa sus niveles de estrés, reduce significativamente el tiempo disponible para realizar tareas académicas y disminuye las horas de sueño necesarias para su recuperación física y mental. Como consecuencia, se observan altos índices de reprobación, rezago y deserción. Se concluye que es fundamental proporcionar apoyo emocional y otorgar becas desde el primer semestre, así

como capacitar a los docentes para que desarrollen planes, estrategias y técnicas de enseñanza adaptadas a las necesidades de los estudiantes. Estas medidas contribuirán a mitigar la deserción educativa en contextos interculturales ocasionada por el deterioro académico.

Palabras claves: deserción educativa, interculturalidad, lengua originaria, roles múltiples, deterioro académico.

Educational Dropout of Indigenous Peoples Associated with Academic Deterioration

Educational dropout has been studied extensively over time; however, there are few studies focused on the population of students from indigenous peoples. For this reason, a qualitative research study based on grounded theory was carried out with the objective of finding out the factors that influence the dropout of students from universities in the Southeast of Mexico. For this study, six focus groups were conducted with the participation of 33 students from three universities located in Oxolotán, Villa Tamulté de las Sabanas and Villa Vicente Guerrero, in southern Mexico. The findings revealed that students face a syndrome of academic deterioration, derived from the burden of balancing their roles as students, workers and active members of their families. This situation increases their stress levels, significantly reduces the time available to complete academic tasks and decreases the hours of sleep necessary for their physical and mental recovery. Consequently, high rates of failure, delay and dropout are observed. It is concluded that it is essential to provide emotional support and grant scholarships from the first semester, as well as to train teachers to develop teaching plans, strategies and techniques adapted to the needs of students. These measures will contribute to mitigating educational desertion in intercultural contexts caused by academic deterioration.

Key Words: educational desertion, intercultural university, native language, multiple roles, academic deterioration.

Introducción

El rezago, la marginación y la segregación histórica que han sufrido los pueblos indígenas en México son la causa principal de la desaparición de 282 lenguas indígenas a lo largo del tiempo. Estos factores sociales han deteriorado la vitalidad lingüística de las comunidades originarias, llevando a la pérdida de una gran parte del patrimonio cultural y lingüístico nacional (Pelkonen y de la Fuente, 2023).

Cabe destacar que durante la colonización española las comunidades indígenas enfrentaron una serie de desafíos que aceleraron esta declinación lingüística. Por un lado, la introducción de epidemias causó múltiples muertes. Más tarde, la escasez de oportunidades y la necesidad económica obligaron a una parte significativa de la población al aprendizaje del español. Esta adopción del idioma dominante fue percibida, en muchos casos, como una estrategia necesaria para la disminución de la segregación racial y para lograr la inclusión en los espacios sociales controlados por la población hispanohablante (Córdova, 2020).

En consecuencia, el panorama sigue siendo alarmante, pues el problema persiste. Actualmente, en el país aún existen 68 lenguas indígenas. Sin embargo, de este total, 23 se encuentran en grave riesgo de desaparecer, lo que subraya la continua vulnerabilidad de estas lenguas y la urgencia de implementar medidas efectivas para su revitalización y protección (Pelkonen y de la Fuente, 2023).

Ante este panorama los pueblos indígenas están tomando relevancia en las instituciones públicas, las cuales están legislando a favor de ellos e impulsando en la población la importancia de la preservación de las lenguas indígenas, la cultura, los saberes y valores de esta población. Así mismo en las escuelas de niveles básicos que se encuentran ubicadas en las zonas de pueblos indígenas se les educa en su lengua originaria y español.

En cuanto al nivel superior existen universidades interculturales en las zonas indígenas que brindan educación a jóvenes, contando en la actualidad con 19 sedes y 55 unidades académicas, ubicadas en los estados de Baja California, Campeche, Chiapas, Colima; Guanajuato; Guerrero; Hidalgo;

Estado de México; Michoacán; Puebla; Quintana Roo, San Luis Potosí, Tlaxcala, Sonora, Jalisco, Veracruz y Tabasco (Subsecretaría de Educación Superior [SES], 2024).

Tomando en cuenta la importancia que tienen los pueblos indígenas, la relevancia que le están dando los diferentes niveles de gobierno, la necesidad de minimizar los niveles en deserción y elevar los índices de egresos, así como la necesidad de contar con mano cualificada y brindar mejores oportunidades de vida, se llevó a cabo una indagación para conocer los factores que inciden en la deserción de estudiantes de las universidades del sur sureste de México.

Se identificó que el factor de mayor impacto en los jóvenes hablantes de lenguas indígenas es el deterioro académico, provocado en gran medida por la baja realización profesional que experimentan al no estar cursando el plan de estudios de su preferencia. Esta situación, aunada a las limitadas estrategias didácticas de algunos docentes, genera en los estudiantes una actitud apática y despreocupada, que a su vez deriva en una despersonalización frente a las actividades académicas. A ello se suman las responsabilidades familiares y laborales, lo cual ocasiona un agotamiento físico y mental que lleva a muchos de ellos a considerar la posibilidad de abandonar sus estudios.

Para abordar esta problemática de manera efectiva, es indispensable implementar estrategias integrales que consideren tanto las necesidades personales de los estudiantes como las barreras estructurales a las que se enfrentan. Algunas de las medidas prioritarias incluyen: el establecimiento de becas accesibles desde los primeros semestres de la educación superior; la creación de apoyos para transporte estudiantil; el fortalecimiento del vínculo con las familias mediante acciones de sensibilización; la capacitación docente en enfoques pedagógicos inclusivos; la provisión de servicios de apoyo emocional y psicológico adecuados al contexto cultural; así como la consolidación de una educación intercultural que impulse el rescate y la valoración de las lenguas originarias, promoviendo con ello el orgullo identitario y el sentido de pertenencia entre los estudiantes indígenas.

Antecedentes

Los pueblos originarios a lo largo de los tiempos han enfrentado la marginación, la segregación y el racismo. Esta situación ha causado la desaparición de algunas lenguas indígenas. Pelkonen y de la Fuente (2023) describen que en el siglo XV antes de la llegada de los españoles a México existían alrededor de 350 lenguas indígenas y se estima que 282 han desaparecido, es decir, solo 68 han logrado sobrevivir, de las cuales las más habladas son el náhuatl, el maya y el tzeltal (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas [INALI], 2009).

Carpenter & Tsykarev (2020) mencionan que la desaparición de algunas lenguas estuvo relacionada con las primeras experiencias de etnocidio, epidemias, servidumbre, religiosas y desplazamiento forzado asociadas con la conquista europea y más adelante las políticas públicas dictadas para suprimir las lenguas indígenas como apoyo a los esfuerzos de asimilación de la lengua del estado (Córdova, 2020).

Otros factores como lo es la exclusión del dominio público e instituciones; la reducción de su uso en los ámbitos comunitario y familiar; aislamiento geográfico; la ausencia en los medios de comunicación de radio, televisión, medios digitales, entre otros, también han sido causa de desaparición de las lenguas indígenas (Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas [INPI], 2016).

Los pueblos indígenas empiezan a ser tomados en cuenta por las organizaciones e instituciones, hasta el 23 de diciembre de 1994, cuando se decreta el 9 de agosto de cada año como el día internacional de los pueblos indígenas con el fin de reconocer la importancia; la multiculturalidad y estructura social de los pueblos indígenas del planeta (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2002). Cinco años después, se reconoce el multilingüismo en el mundo y se proclama el 21 de febrero como el día internacional de las lenguas maternas. Por tanto, transcurrió un largo periodo desde la conquista española hasta 1994, para que la importancia de las lenguas indígenas fuera legalmente reconocida (ONU, 1994).

En este mismo tema, México reforma la constitución hasta el año 2024,

donde reconoce a los pueblos indígenas como personas con derecho público con calidad jurídica y patrimonio propio, aun cuando de manera incipiente ya se trabajaba en ello desde el año 1992. En este mismo contexto en el año 2021 se concretan los trabajos en materia de los derechos de los pueblos indígena y se reformara el artículo 2° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Pueblos y Comunidades Indígenas y Afromexicanos. (Presidencia de la República Mexicana, 2024; Ramírez, s.f.).

Aunque los trabajos en beneficio de los pueblos indígenas van avanzando, el riesgo de desaparición de las lenguas indígenas está latente, existen 23 lenguas originarias en riesgo de desaparecer en México. La familia lingüística maya que cuenta con nueve variantes lingüísticas es la más amenazada; sus habitantes se encuentran localizados en los estados de Yucatán, Campeche, Chiapas y Quintana (INPI, 2016).

Los factores más representativos de la desaparición de las lenguas indígenas adicional a la segregación, discriminación y racismo son la escasez de instituciones educativas interculturales, la falta de material educativo, limitados docentes con dominio de lenguas indígenas.

Ante esta situación se crea la Universidad Autónoma Indígena de México, ubicada en Mochicahui, en el municipio el Fuerte en el estado de Sinaloa, teniendo como uno de sus fines impulsar el conocimiento, saberes, competencias y habilidades en lenguas nacionales y extranjeras para impulsar, fortalecer, desarrollar, consolidar y emplear las lenguas en el uso cotidiano de los ambientes públicos (Gobernador Constitucional del Estado Libre y Soberano de Sinaloa, 2019; Universidad Autónoma Indígena de México, 2024). En consecuencia, de las “demandas y movilizaciones social, política, económica, cultural, lingüística y educativa de los pueblos indígenas” (Celote, 2013, p. 13) brindando atención a 15 pueblos originarios de México.

En Tabasco, la educación indígena inicia con la colaboración con el Instituto Nacional Indigenista (INI) en el municipio de Nacajuca en el año de 1972, empieza sus actividades en las comunidades apartadas como Oxiacaque, Olcuatitán y Tecoluta con el propósito de preservar la cultura, así como

educar a los niños en su lengua materna principalmente en la lectoescritura y posteriormente enseñarles el idioma español (Gobierno del Estado de Tabasco, s.f.).

Las universidades en el estado de Tabasco se ubican en el poblado de Oxolotán, en el municipio de Tacotalpa, como sede y dos unidades académicas en Villa Vicente Guerrero y Villa Tamulté de las Sabanas, brindando atención principalmente a los hablantes de las lenguas Chol, Zoque, Tsotsil y Yokot'an, donde se ofrecen los programas académicos de Comunicación intercultural; Derecho intercultural; Desarrollo Rural Sustentable; Desarrollo Turístico; Enfermería Intercultural; Salud intercultural y Lengua y Cultura.

El largo camino que han recorrido estas instituciones no ha sido fácil, ha estado cubierto de estigmas, limitada plantilla docente, reducida matrícula, rezago, deserción y deficiencia terminal educativa, así como reducida difusión incluyente, cobertura en el acceso a internet y radio (Rojas et al., 2016). Sin embargo, la deserción académica no es particular de la educación indígena, ha estado presente en todas las instituciones educativas a lo largo de los años. A pesar de ello, la importancia que se le otorga no es la correcta.

Los estudiantes pertenecientes a grupos demográficos en situación de vulnerabilidad como las minorías étnicas, personas negras, inmigrantes y asiáticos, presentan las tasas más elevadas en deserción académica. Asimismo, los hombres tienden a desertar con mayor frecuencia que las mujeres (Rumberger, 2020). Estos grupos suelen ser víctimas de burlas, insultos y exclusión dentro del entorno escolar, lo cual repercute negativamente en su desempeño académico y en su motivación. Incluso algunos docentes, en lugar de brindarles apoyo, contribuyen al menosprecio hacia ellos (Branch, 2020).

Así mismo, algunos docentes le restan importancia a la deserción educativa, quienes creen que la retención estudiantil no forma parte de sus actividades y que la deserción es causada por la baja motivación y los escasos conocimientos de los estudiantes. Sin embargo, difunden abiertamente que es fundamental la persistencia de los estudiantes en las instituciones educativas (Tinto, 2006).

Algunas de las razones que explican la deserción educativa es la desigualdad en el acceso a la educación, la cual limita a los estudiantes en cuanto a recursos pedagógicos, apoyo académico y oportunidades de aprendizaje. Esta situación incide directamente en su rendimiento escolar, en su estado emocional y en sus aspiraciones a futuro. En consecuencia, quienes enfrentan carencias económicas suelen encontrar más obstáculos para alcanzar su máximo potencial académico y profesional, lo cual puede restringir sus posibilidades de éxito a largo plazo y perpetuar las desigualdades tanto educativas como sociales (Denice, 2022).

Esta situación es más evidente en estudiantes de bajos ingresos, pertenecientes a minorías étnicas, con alguna discapacidad, o que viven en comunidades rurales o aisladas. En estos casos, las consecuencias pueden manifestarse en forma de brechas en el aprendizaje, acceso limitado a materiales educativos, afectaciones en la salud y el bienestar, así como en fenómenos de segregación escolar (Gruijters & Behrman, 2020).

En esta misma línea, Klein y Sosu (2024) señalan que el ausentismo escolar puede estar relacionado con los niveles de pobreza, los cuales pueden derivar en enfermedades, desnutrición y bajo rendimiento académico, entre otros factores.

En México, la pobreza en los pueblos originarios se redujo ligeramente del 71% en 2008 al 69.5% en 2018, lo que equivale a 8.4 millones de personas, de las cuales 3.4 millones vivían en pobreza extrema (CONEVAL, 2019). Este panorama de vulnerabilidad pone de manifiesto la importancia de analizar los factores que inciden en la permanencia o deserción de los estudiantes universitarios hablantes indígenas en el estado de Tabasco.

Ante ello, Rojas et al. (2018) describe que la deserción universitaria entre estudiantes indígenas en Tabasco está estrechamente relacionada con las condiciones económicas precarias y la exclusión social que enfrentan en sus comunidades de origen. En 2020, la tasa de analfabetismo entre hablantes de lengua indígena alcanzó el 20.9%, lo que representa una brecha de 17.3 puntos porcentuales en comparación con la población que no habla una lengua indígena [INEGI], 2022). En 2010, el 6.3% de los hablantes de chontal en el estado se encontraba en situación de pobreza extrema.

La deserción en las universidades interculturales a nivel nacional en México en el periodo escolar 2022-2023 fue de 5, 543 estudiantes. En este mismo periodo, se estima que en el estado de Tabasco 51 estudiantes abandonaron sus estudios, por lo tanto, solo 132 lograron culminar con éxito (ANUIES, 2023). Aina et al. (2022) describe que esto se debe a la falta de visión del costo-beneficio, las dificultades que enfrentan, el limitado tiempo que pueden dedicar a los estudios, la responsabilidad y quehaceres familiares, así como la escasa empatía de algunos docentes es lo que lleva a los estudiantes a la reprobación, rezago y deserción educativa.

Lo anterior sumado a la reducida plantilla, la falta de experiencia y el desconocimiento de estrategias docentes limitan la calidad educativa. La escasez de profesores se debe a la lenta contratación, los lugares aislados y escasos medios de transporte para llegar a las ubicaciones de las universidades interculturales, disminuyendo con ello la motivación docente (Rojas et al., 2018).

La deserción escolar en las instituciones educativas superiores afecta el crecimiento del país y la economía familiar de los estudiantes. La escasa preparación educativa limita las posibilidades de encontrar empleo y salarios dignos. La población desempleada de 15 a 24 años en el 2023 fue de 595,708 y 40,321 personas percibían entre uno y dos salarios mínimos (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI], 2023; Secretaría del Trabajo y Previsión Social, 2023). Lo anterior reduce el número del personal cualificado y eficaz para proyectos y actividades complejas que permitan la rentabilidad, innovación y crecimiento de las instituciones y organizaciones de un país.

Metodologías

El método de investigación empleado fue cualitativo con enfoque en la teoría fundamentada, permitiendo con ello conocer la perspectiva subjetiva de los participantes y/o fenómenos de estudio desde su contexto (Glaser & Strauss, 1967).

La determinación de la muestra estuvo sustentada bajo el criterio de saturación de categorías, la cual se alcanza de acuerdo con la integración, densidad y sensibilidad teórica, indicando con ello que no se obtendrán nuevos hallazgos o aportes significativos a las categorías (Glaser y Strauss, 1967). En el presente estudio la categoría inicial fue la economía familiar.

Los interlocutores fueron estudiantes de tres universidades interculturales ubicadas al sur sureste de México, la inclusión estuvo determinada por estudiantes en riesgo de reprobación, repetición y/o sujetos a evaluación especial. La exclusión estuvo en función de estudiantes regulares y rendimiento académico aceptable.

Los datos se obtuvieron mediante la técnica de seis grupos focales integrados por seis participantes cada uno y se utilizó como instrumento una guía semiestructurada.

Resultados

Ante la gran relevancia que actualmente están tomando los pueblos originarios en los diferentes niveles de gobiernos, la importancia de preservar sus lenguas, la necesidad de retener y elevar los índices de egreso, así como la insuficiencia de capital humano cualificado y eficaz, se realizó una investigación cualitativa durante los años 2023-2024, para conocer los principales factores que llevan a los estudiantes de una universidad intercultural ubicada en el sur-sureste de México, en una sede y sus dos unidades académicas

En dicha investigación se localizó que los estudiantes desertan principalmente por el deterioro académico causado por el exceso de cansancio físico y mental y que conlleva a la baja realización personal, despersonalización y agotamiento académico de los estudiantes (Liu et al., 2023; Maslach & Jackson, 1981; Schaufeli et al., 2002).

Esto es similar a la investigación de Maslach, (1998) sobre el deterioro laboral, describiendo que aparece como consecuencia un agotamiento acumulado físico y emocional, causado por exceso de actividades psicosociales, que inducen a los trabajadores a evadir responsabilidades o tener ideas negativas, como la despersonalización, baja realización personal y sentimiento de irresponsabilidad.

La investigación de Maslach (1998) identificó seis áreas donde pueden aparecer desajustes, causando con ello el *burnout*: La exposición de los trabajadores a una sobrecarga laborales por periodos prolongados y con restringidos recursos para la realización de sus actividades, disminuyendo la recuperar sus emociones y energía, lo que reduce el alcance sus metas y el equilibrio personal; la falta de reconocimiento por la labor que desempeña y los alcances logrados y el salario con remuneración baja de acuerdo a sus capacidades y puesto; carencia de sentido de identidad hacia la comunidad institucional, causando una ruptura colectiva, discrepancias repetitivas, provocando en la persona decepción, fracaso y enfrentamientos, limitando con ello la cooperación mutua, el trabajo en equipo y el bienestar social; sensación de desigualdad, equidad, regulación y procesos no establecidos que normen la tolerancia en la comunidad institucional; y discrepancia entre los valores y la conducta del trabajador y la organización.

Estas seis áreas se relacionan en algún momento, por ejemplo, la sobrecarga laboral se puede relacionar con la ruptura colectiva, al sentir que sus compañeros no lo comprenden y colaboran con él en su carga de trabajo, sintiendo impotencia, frustración y en algunas ocasiones disputas con sus compañeros de trabajo (Maslach, 1998).

Durante la presente investigación se determinó que las fases propuestas por Maslach (1998) pueden no llevar la secuencia lógica que él localizó en su investigación, es decir no siempre se iniciará por el agotamiento, seguido del cinismo y la baja realización. Por lo tanto, en este estudio la aparición de los síntomas del deterioro académico se vieron reflejados en la baja realización profesional, seguido del agotamiento académico y finalmente la despersonalización de los estudiantes.

A continuación, se muestra la fundamentación de los resultados obtenido en las inmersiones al campo según los datos recabados en las tres instituciones de estudio. Se destaca la categoría deterioro académico que obtuvo una saturación de 437 códigos, donde la Sede de Oxolotán (SO) obtuvo 134; y las unidades académicas de Villa Vicente Guerrero (VVG) 123 y Villa Tamulté de las Sábanas (VTS) 180. Observe la tabla 1.

Tabla 1. Saturación de códigos

Códigos	VTS	SO	VVG	Saturación
2. Deterioro académico	134	123	180	437
2.1. Agotamiento académico	17	42	72	131
2.2. Despersonalización	49	43	47	139
2.3. Baja realización profesional	68	38	61	167
<i>Nota.</i> Saturación de códigos por categoría y subcategorías.				

En concordancia con los resultados previamente expuestos, se presentan a continuación algunas experiencias relatadas por los estudiantes participantes en la investigación, las cuales permiten ilustrar los diversos factores que obstaculizan el desarrollo normal de sus estudios en el nivel superior. Uno de los aspectos más destacados es la baja realización profesional, la cual se encuentra vinculada, en gran medida, con la elección de carreras que no responden a las expectativas personales ni a los proyectos de vida profesional de los estudiantes.

En este sentido, algunos jóvenes que actualmente cursan la licenciatura en Derecho Intercultural manifestaron que dicha carrera no correspondía a su primera opción. Sus intereses iniciales se orientaban hacia programas académicos como Ingeniería Civil, Ingeniería Industrial, Mecánica de motocicletas y Enfermería, áreas que consideraban más afines a sus aspiraciones y habilidades personales.

Uno de los principales motivos por los cuales algunos estudiantes no lograron acceder a la formación profesional idealizada se relaciona con las limitaciones geográficas y económicas del lugar de residencia. Algunos viven en las comunidades ubicadas en la zona serrana del estado de Tabasco, lo que implica que para cursar ciertas carreras como Ingeniería, Medicina o Enfermería deben desplazarse hacia zonas urbanas donde se encuentran las universidades que ofrecen estos programas.

Este traslado supone largos trayectos, gastos significativos en transporte o alojamiento, y en muchos casos, la necesidad de abandonar sus hogares para rentar una vivienda cercana a las instituciones educativas. Tales condiciones representan una carga económica considerable para las familias

de origen indígena, quienes ya enfrentan situaciones de vulnerabilidad. Ante este panorama, varios estudiantes optaron por renunciar a sus aspiraciones profesionales con el fin de no agravar la situación financiera de sus padres.

Respecto a los estudiantes del área de la salud, manifestaron interés en cursar la carrera de Enfermería. Sin embargo, aunque las Universidades Interculturales ofrecen un plan de estudios alternativo, como lo es la Licenciatura en Enfermería Intercultural, persiste entre los estudiantes la percepción de que esta formación no les garantiza oportunidades de inserción a plazas del sector público. Esta creencia se ve alimentada por la falta de información y por comentarios negativos emitidos por algunos docentes, quienes sugieren que los egresados de dichas instituciones tienen menores posibilidades de éxito profesional debido a supuestas deficiencias en la calidad educativa. Esta narrativa contribuye a la desmotivación y las expectativas de superación personal de los estudiantes indígenas, generando sentimientos de frustración y desánimo.

A estos factores se suma la percepción de una baja calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de algunas aulas. Los hallazgos revelaron que ciertos docentes presentan escasa experiencia profesional, deficiencias en la planeación pedagógica y una limitada capacidad para implementar estrategias didácticas adecuadas. En varios casos, los profesores se limitan a dictar apuntes o leer en voz alta durante extensas jornadas, lo que vuelve las clases monótonas, poco dinámicas y carentes de estímulo intelectual. Esta situación incide negativamente en la atención, el interés y la participación del estudiantado, provocando conductas de desorden, ausentismo e incluso abandono ocasional de las sesiones académicas. Ante ello, algunos estudiantes expresaron que, les gusta que les exijan, reten e inciten a la competencia profesional. Además, los maestros que no incrementan su acervo en conocimientos y no aportan interés en sus alumnos, vuelven a sus estudiantes mediocres y conformistas.

El segundo factor de deserción está relacionado con la despersonalización, causada principalmente por la falta de motivación por no cursar la carrera de su elección. Esto genera en los estudiantes sentimientos de aburrimiento, desánimo y tristeza, lo que a su vez deriva en ausentismo,

bajo rendimiento académico, rezago e, incluso, deserción de sus estudios.

Algunos expresaron que al no estar estudiando la carrera que desean, se la pasan añorando por aquello que no pudieron lograr y sueñan con lo que pudieran estar realizando. Cumplen con asistir a clases porque se sienten obligados por el ejemplo que deben dar a sus hermanos menores. Sin embargo, su actitud es fría, distante y sin motivación para seguir cursando sus estudios profesionales.

Por otro lado, los estudiantes de Derecho Intercultural señalaron que, si bien la teoría es fundamental, es esencial complementarla con la práctica. Sin embargo, mencionaron que la mayoría de los docentes prioriza la enseñanza teórica, y solo uno de ellos los ha llevado a practicar la teoría en la sala de juicios orales. Durante estas sesiones, el profesor los cuestionaba y corregía, lo que les generó entusiasmo y motivación. No obstante, destacaron que la falta de prácticas limita su aprendizaje y no los prepara adecuadamente para brindar un servicio de calidad a la sociedad, lo que provoca en ellos una disminución en su motivación.

De manera similar, los estudiantes de la carrera de Desarrollo Rural Sustentable señalaron que sus docentes no coordinan adecuadamente las escasas prácticas de campo, lo que obliga a cada equipo a trabajar de manera independiente, en ocasiones sin la orientación de los maestros. Un estudiante mencionó que estaban llevando a cabo un proyecto de engorda de novillos; sin embargo, el profesor encargado se ausentó sin proporcionar indicaciones y abandonó el proyecto antes de su finalización. Esta situación generó en el estudiante desmotivación y tristeza, ya que el ganado estaba cerca de alcanzar su fase final para la venta.

Ante esta situación, los estudiantes comienzan a cuestionar si los docentes poseen el conocimiento necesario para impartir clases, lo que deteriora la conexión y el respeto hacia ellos. Como resultado, desarrollan una actitud fría y despersonalizada, mostrando poco o nulo interés en las tareas y actividades encomendadas. Además, los estudiantes señalaron que sus trabajos no son revisados ni retroalimentados, y que las calificaciones se otorgan de manera uniforme, sin distinguir entre quienes realizan un trabajo de calidad y quienes no. Esta falta de reconocimiento y valoración de su

esfuerzo los ha llevado a la indiferencia, reduciendo la calidad de sus entregas y exposiciones como una forma de respuesta ante la falta de motivación.

Otro factor en la deserción académica es el agotamiento académico, causado por las diversas actividades: escolares, laborales, jornadas en los cultivos familiares, quehaceres del hogar, entre otras.

El agotamiento se presenta por exceso de actividades académicas, así como el hecho de desempeñar tareas laborales y quehaceres del hogar, limitando con ello las horas de sueño y generando estrés en los estudiantes, quienes mencionan que para aguantar el ritmo consume cafeína, sin embargo, al no dormir las ocho horas necesarias y el consumir café que afecta el sistema nervioso les provoca una limitada resistencia a ruidos excesivos y presiones, llevando al estudiante al aislamiento, que podría desencadenar en un episodio de agresión hacia las demás personas que los rodean.

Algunos estudiantes señalaron que, debido al agotamiento físico acumulado, suelen quedarse dormidos durante el trayecto en transporte público hacia la universidad, lo que en ocasiones les impide descender en la parada correspondiente cercana a la Universidad Intercultural. Esta situación los obliga a tomar un segundo medio de transporte para intentar llegar a tiempo a sus clases, lo cual no solo genera retrasos y afectaciones en su desempeño académico, sino que también implica un gasto económico adicional que repercute en sus ya limitados recursos. Esta experiencia evidencia cómo la fatiga derivada de la sobrecarga de actividades y los largos desplazamientos impacta en la regularidad de la asistencia de los estudiantes indígenas, representando un obstáculo más en su proceso de formación profesional.

Dentro del exceso de deberes académicos se encuentra el leer 100 páginas para una sola actividad, lo que es tedioso para ellos, por las múltiples actividades que realizan y el tiempo limitado para hacerlo. Ante ello, optan por buscar resúmenes o videos para lograr cumplir con la actividad. Asimismo, los estudiantes de la carrera en Desarrollo Rural Sustentable participan en actividades prácticas de campo, centradas principalmente en labores de siembra. No obstante, las altas temperaturas a las que se enfrentan durante estas jornadas contribuyen significativamente a su agotamiento físico y mental.

Esta situación se ve agravada por la falta de organización por parte de algunos docentes, quienes no brindan una orientación clara ni una planificación adecuada para el desarrollo de las prácticas. Como resultado, los estudiantes expresan sentimientos de frustración y desesperación al no saber cómo proceder ante las tareas encomendadas. Esta falta de acompañamiento y claridad metodológica conlleva, en muchos casos, a que tanto docentes como estudiantes abandonen los proyectos sin concluirlos, lo que repercute negativamente en los estudiantes, generando sensaciones de despersonalización, baja realización personal, agotamiento académico y debilitando su motivación hacia la formación profesional.

Por otro lado, los estudiantes comentaron que ellos laboran para subsanar la carencia de recursos financieros en sus hogares, las ilusiones de estudiar, de alcanzar las metas trazadas y con ello acceder a una mejor calidad de vida.

Sin embargo, los trabajos a los que pueden acceder ellos, por lo regular son de oficio, causado por las áreas geográficas donde se ubican sus hogares. Estudiantes de la Universidad Intercultural enclavada en la sierra de Tabasco, manifestaron que los trabajos que se ofrecen en su comunidad son principalmente de ayudante de albañil y jornalero agrícola los cuales de ninguna manera están acordes con el salario de acuerdo con el nivel de estudio y conocimiento con el que cuentan.

Ante esta situación, algunos estudiantes se ven en la necesidad de laborar en tres lugares diferentes, para tratar de cubrir las necesidades financieras que requieren para continuar estudiando y colaborar en el hogar. Esta situación genera cansancio excesivo y frustración a los estudiantes al verse rebasados en actividades y no lograr cumplir con sus deberes académicos, y en ocasiones no asisten a sus clases por el desgaste físico, prefiriendo quedarse a descansar en sus hogares, esta situación a mediano plazo causa reprobación, rezago y deserción educativa.

Algunos mencionaron que laboran porque aspiran el asumir sus responsabilidades y aliviar la responsabilidad de sus padres; sus padres les dijeron que están en edad de asumir sus propias responsabilidades; y en el

caso de algunos estudiantes porque sus padres no quisieron solventar sus estudios o porque son mujeres y la prioridad de superarse es para los hombres, lo que se ve más acentuado si el hijo varón es el primogénito o nació antes que ellas.

A pesar de esta situación, la ANUIES (2023) estimó que en el ciclo escolar 2022-2023 existía una matrícula de 910 estudiantes que hablaban una lengua indígena, de los cuales 477 eran mujeres y 433 eran hombres. Las mujeres superan en aproximadamente un 9.22% a los hombres en el acceso e interés por estudiar un programa de estudio de nivel profesional, lo que podría indicar una reducción bastante considerable de la inequidad en el acceso a la educación.

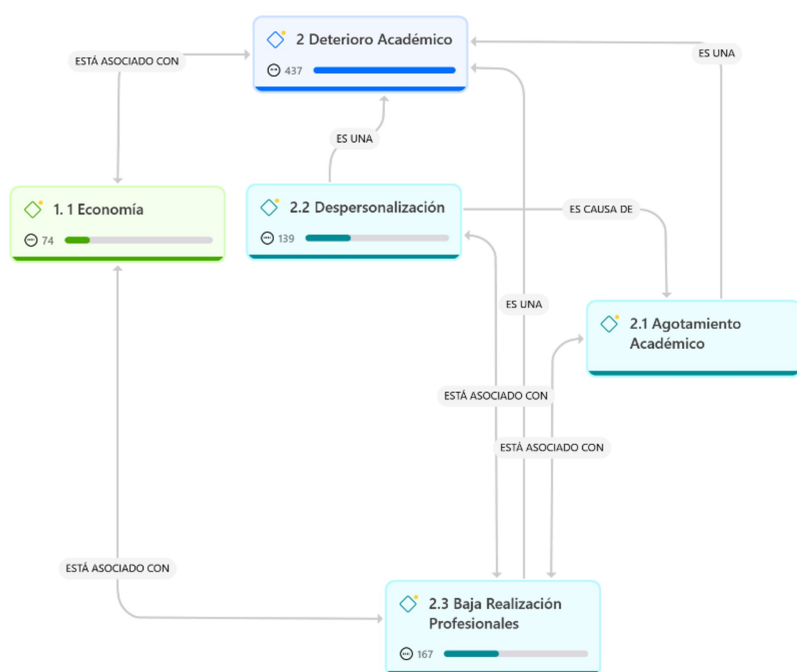
Otros factores relacionados con el agotamiento académico son las contribuciones con los quehaceres del hogar, faenas agrícolas y ganaderas, así como la responsabilidad como progenitores. Una estudiante de la carrera de desarrollo rural sustentable expresó que las obligaciones con sus hijos limitan el llegar a la primera hora de clases y que posiblemente eso causaría la reprobación de la asignatura, ya que no cuenta con el apoyo de familiares y de su esposo, puesto que este último se encuentra laborando en el estado de Campeche, limitando con ello, la colaboración para la crianza y educación de los niños, así como el desarrollo profesional de ella.

En cuanto a los hombres, comentaron que sus deberes recaen en ir a trabajar en los cultivos, ordeña y manejo de ganado bovino familiar. Muchos de ellos deben levantarse muy temprano para completar las faenas y posteriormente ir a la universidad, provocando cansancio y desánimo para asistir a la escuela. El agotamiento laboral sumado al académico provocado por el exceso de actividades escolares y el cumplimiento de proyectos van causando un cansancio crónico que provoca el detrimento de la motivación en sus estudios.

Los factores de baja realización profesional, el agotamiento académico y la despersonalización en los estudiantes son causa de la deserción educativa de los jóvenes hablantes de lenguas indígenas que asisten a las Universidades Interculturales del sur-sureste de México. Sin embargo, en numerosos estudios (Kim & Kim, 2018; Saccaro et al., 2020; Tayebi et al., 2021;

Whiteside, 2021; Rahman et al., 2023; Ahmad et al., 2024; Gandarillas et al., 2024; Dagorn & Moulin, 2025), el factor económico ha sido el más relevante; sin embargo, en el presente análisis, los resultados indican que la economía no tuvo un impacto significativo en la deserción de los hablantes de lenguas indígenas. En contraste, el deterioro académico presentó una densidad de 437, mientras que la economía alcanzó solo 74, lo que la hace poco representativa en este estudio. A continuación, se presenta la red comparativa entre ambos factores (ver Figura 1).

Figura 1. Categoría Deterioro Académico



Nota. Comparación de los factores de deserción: Deterioro Académico y Economía.

El diagrama de Sankey (ver figura 2) reveló que la sede Oxolotán es donde la influencia económica estuvo más representada; lo anterior guarda una correspondencia estrecha con el grado de marginación y su localización geográfica (sierra de Tabasco), donde las oportunidades laborales son mínimas, con baja remuneración, siendo las principales actividades económicas la agricultura y ganadería familiar a baja escala.

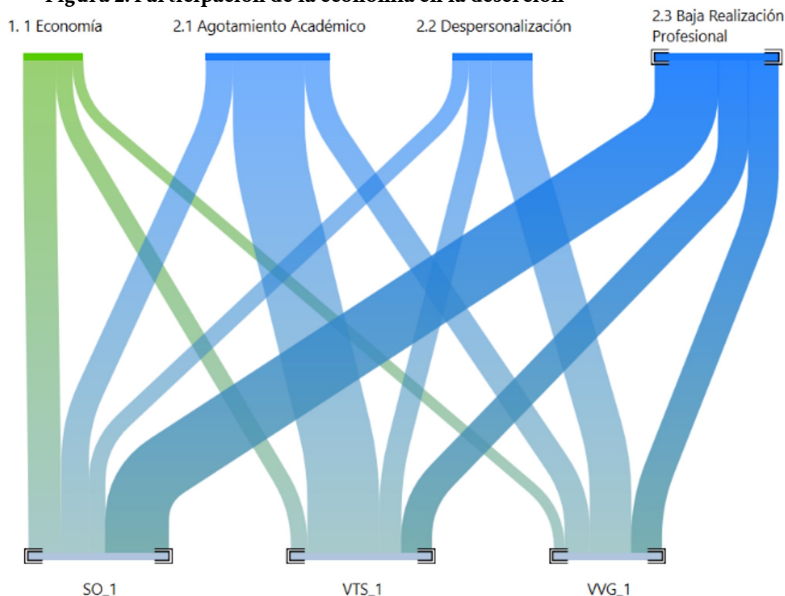
La población de Villa Tamulté de la Sabanas, se encuentra aproximadamente a 30 minutos de la zona industrial de la ciudad de Villahermosa, Tabasco; así mismo, el servicio de transporte público es estable, existen diversas rutas que brindan atención con lapsos aproximados de cada 15 minutos, brindándoles con ello, acceso a diversidad de empleos de acuerdo con el nivel educativo, salarios mejor remunerados e instituciones educativas con variedad de programas de estudios. Esto les permite mejorar el nivel de vida, social y marginación. No obstante, fue la segunda localidad quien aportó más datos para el factor económico como deserción.

Esta situación es menos notoria a la población de Villa Vicente Guerrero, Centla, quienes se sustentan principalmente de la pesca, la ganadería y la agricultura familiar. Sin embargo, al encontrarse en una zona cercana a comunidades suburbanas cuentan con mayor acceso a transporte público, permitiendo con ello, tener acceso a trabajos con salarios de mejor remuneración, así como contar con la ventaja de vivir cerca de lugares turísticos que les permite comerciar artesanías, antojitos y frituras. A pesar de ello, la comunidad aún vive con carencias económicas, rezago social y, al igual que Oxolotán, carecen de instituciones educativas que ofrezcan mayor diversidad de planes educativos.

Si bien los estudiantes han resuelto las dificultades económicas con empleos a tiempo parcial, esta solución ha provocado el deterioro académico como factor relevante en estudiantes de grupos originarios. Este deterioro se manifiesta a través de: baja realización profesional, agotamiento físico y mental, y despersonalización resultante de la doble carga (empleo y actividades académicas).

Dicha situación afecta su estado de ánimo e incrementa significativamente sus niveles de estrés. En respuesta, este desgaste provoca en algunos estudiantes el aislamiento para mitigar la ansiedad generada por los diferentes estresores (como el ruido de los compañeros) y, en otros casos, el exceso de consumo de cafeína para mantenerse despiertos.

Figura 2. Participación de la economía en la deserción



Nota. Elaboración propia con base a los datos obtenidos en campo.

La baja participación del factor económico en la deserción de pueblos indígenas se confirmó aún más en la co-ocurrencia entre códigos. En el caso del agotamiento académico se correlación únicamente con tres códigos. Esto se debe a que los estudiantes tienen que laborar para subsanar las deficiencias o nulos apoyos económicos de sus padres, lo que sumado a las actividades académicas y labores del hogar se ven fatigados física y emocionalmente causando el deterioro académico.

La co-ocurrencia entre la baja realización profesional y la economía fue de dos códigos lo que reduce aun más la posibilidad de que el factor económico sea relevante en la deserción de los estudiantes de tres universidades multiculturales del estado de Tabasco, para mayor detalle observe la tabla 2. En cuanto a la despersonalización no se encontró co-ocurrencia con el factor económico.

Tabla 2. Co-ocurrencia de códigos

Subcategorías	1.1. Economía Gr=74
2.1. Agotamiento académico Gr=131	3

2.3. Baja realización profesional Gr=167	2
<i>Nota.</i> Co-ocurrencias con el código de economía.	

Los resultados de la presente investigación confirman que el factor principal que obstaculiza la permanencia de los hablantes de lenguas indígenas en la educación superior no está asociado con la economía, sino al deterioro académico. Por lo tanto, la relación de la baja realización profesional, agotamiento académico y despersonalización genera un ambiente adverso que contribuye considerablemente a la deserción estudiantil. Los múltiples roles que desempeñan los estudiantes de las universidades multiculturales les provoca, con el pasar del tiempo, fatiga física y mental excesiva, baja motivación, frustración, desidia, letargo y estrés. Estas causas generan deterioro académico, así como el incremento de conductas adversas como el aislamiento, apatía, deserción académica y despersonalización. Estas situaciones afectan directamente la realización profesional y, trae consigo, una presión social al estudiante, ya que las expectativas del núcleo familiar se ven diezmadas con el abandono escolar.

Conclusión

Los factores más relevantes en la deserción universitaria de estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas es el deterioro académico, entendido como un fenómeno multifactorial que incluye la baja realización profesional, agotamiento y la despersonalización. Estos elementos reflejan la urgencia de diseñar estrategias integrales y políticas públicas orientadas a disminuir la deserción escolar y fomentar el desarrollo profesional de esta población estudiantil.

Los hallazgos del estudio evidencian que la deserción educativa por parte de jóvenes indígenas no responde a una sola causa, sino a una compleja interacción de factores sociales, económicos, académicos y emocionales que inciden negativamente en su rendimiento y permanencia en la educación superior. Dentro de este panorama, el deterioro académico se presenta como la manifestación más visible de dicho entramado, siendo la baja realización

personal el aspecto más determinante. Lo anterior se asocia, en gran medida, con la elección de carreras alejadas de los intereses vocacionales de los estudiantes, así como con la persistencia de métodos pedagógicos tradicionales que dificultan la participación y el aprendizaje significativo. En consecuencia, los estudiantes experimentan una pérdida de motivación, desconexión emocional y, finalmente, despersonalización, lo que puede derivar en deserción académica.

Otro aspecto crítico identificado es la dificultad para conciliar los estudios con otras responsabilidades, ya que muchos estudiantes deben trabajar por las tardes o en turnos nocturnos para solventar sus necesidades económicas y apoyar a sus familias. Vemos así que si bien el factor económico no determina el abandono escolar, si actúa como un elemento que corre en segundo plano, pues el estudiante indígena tiene que emplearse para disminuir los gastos al interior del núcleo familiar. Esta sobrecarga provoca fatiga física, estrés, desánimo y frustración. A ello se suman obstáculos de tipo cultural y social como el machismo y las decisiones familiares que priorizan la educación de los varones, lo que representa una barrera adicional, particularmente para las mujeres indígenas.

Los resultados subrayan la necesidad de adoptar un enfoque multidimensional para combatir la deserción académica entre los estudiantes de pueblos originarios. Solo a través de políticas integrales, sostenidas, y culturalmente pertinentes, será posible avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva y equitativa que permita a los jóvenes hablantes de pueblos indígenas alcanzar su pleno potencial académico y profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- Ahmad, A., Hasan, M., & Ghorbanpour, M. (2024). Education cost as a new fickle in higher education for students learning via quantitatively multinomial logistic regression. *Scientific Reports*, 14. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-81074-x>
- Aina et al. (2022). The determinants of university dropout: A review of the socio-economic literature. *Socio-Economic Planning Sciences*, Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.seps.2021.101102>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES] (2023). Anuarios Estadísticos de Educación Superior. ciclos escolares del 2018 al 2023. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Branch, A. J. (2020). Promoting ethnic identity development while teaching subject matter content: A model of ethnic identity exploration in education. *Teaching and Teacher Education*, 87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102918>
- Carpenter, K., & Tsykarev, A., (2020). (INDIGENOUS) language as a human right. *UCLA Journal of International Law and Foreign Affairs*, 24(1), 49-132. <https://scholar.law.colorado.edu/faculty-articles/1297/>
- Celote, P. A. (2013). El nacimiento de la primera universidad intercultural de México. 1ra. ed. https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00036.pdf
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL] (2019). Medición de la Pobreza. Pobreza en la Población Indígena. https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza_Indigena.aspx

- Córdova, H. L. (2020). Conflicto lingüístico y educación para la paz en comunidades indígenas del sur de México. *Eirene Estudios de Paz y Conflictos*, 3 (4), 37 - 52. <https://www.redalyc.org/journal/6759/675971331004/html/>
- Dagorn, E. & Moulin, L. (2025). Dropping out of university in response to the COVID-19 pandemic. *Economics of Education Review*, 104. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2024.102604>.
- Denice, P. (2022). Spatial Mismatch and the Share of Black, Hispanic, and White Students Enrolled in Charter Schools. *Sociology of Education*, 95(4), 276-301. <https://doi.org/10.1177/00380407221108976>
- Gandarillas, M. A., Elvira-Zorzo, M.N., & Rodríguez-Vera, M., (2024). The impact of parenting practices and family economy on psychological wellbeing and learning patterns in higher education students. *Psicol. Refl. Crít*, 37(8). <https://doi.org/10.1186/s41155-024-00291-5>
- Gobernador Constitucional del Estado Libre y Soberano de Sinaloa (2019). Ley Orgánica de la Universidad Autónoma Indígena de México. Decreto Número: 340 del H. Congreso del Estado. <https://drive.google.com/file/d/1QcHWgkyggbBfi11D5bRQ4BSeMmI3bAR4/view>
- Gobierno del estado de Tabasco (s.f). Educación Indígena. <https://tabasco.gob.mx/educacion-indigena>
- Gruijters, R. J., & Behrman, J. A. (2020). Learning Inequality in Francophone Africa: School Quality and the Educational Achievement of Rich and Poor Children. *Sociology of Education*, 93(3), 256-276. <https://doi.org/10.1177/0038040720919379>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI]. (2022). Estadísticas a Propósito del Día Internacional de los Pueblos Indígenas.

- Comunicado de Prensa Núm. 430/22.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_PueblosInd22.pdf
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI]. (2023, 30 de junio). Indicadores de Ocupación y Empleo Mayo De 2023, Comunicado de Prensa Núm. 382/23.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/enoen/enoen2023_06_b.pdf
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas [INALI]. (2009) Catálogo de las lenguas indígenas nacionales. Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas.
https://site.inali.gob.mx/pdf/catalogo_lenguas_indigenas.pdf
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas [INPI]. (2016, 01 abril) Lenguas indígenas en riesgo de desaparecer.
<https://www.gob.mx/inpi/articulos/lenguas-indigenas-en-riesgo-de-desaparecer>
- Kim, D., & Kim, S. (2018). Sustainable Education: Analyzing the Determinants of University Student Dropout by Nonlinear Panel Data Models. *Sustainability*, 10(4), 954. <https://doi.org/10.3390/su10040954>
- Klein, M., & Sosu, E. M. (2024). School Attendance and Academic Achievement: Understanding Variation across Family Socioeconomic Status. *Sociology of Education*, 97(1), 58-75.
<https://doi.org/10.1177/00380407231191541>
- Liu, Z., Xie, Y., Sun, Z., Liu, D., Yin, H., & Shi, L. (2023). Factors associated with academic burnout and its prevalence among university students: A cross-sectional study. *BMC Medical Education*, 23(1), 317.
<https://doi.org/10.1186/s12909-023-04316-y>
- Maslach, C. (1998). A Multidimensional Theory of Burnout. En C. L. Cooper (Ed.), *Theories of Organizational Stress*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oso/9780198522799.003.0004>

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*. Wiley, 2(2), 99-113.
<https://doi.org/10.1002/job.4030020205>

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1994, 23 de diciembre). Asamblea general- cuadragésimo noveno periodo de sesiones. Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo.
<https://docs.un.org/es/A/RES/49/214>

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2002, 15 de febrero) Asamblea General. 256/262. Multilingüismo. Quincuagésimo sexto periodo de sesiones. <https://docs.un.org/es/A/RES/56/262>

Pelkonen y de la Fuente (2023, 21 of June). How Mexican indigenous languages are surviving against the odds new research. *The Conversatio*. Academic rigour, journalistic flair.
<https://doi.org/10.64628/AB.3da7fkkpp>

Presidencia de la República Mexicana. (2024, Septiembre 30) Reforma constitucional que reconoce derechos a pueblos y comunidades indígenas. *Diario Oficial de la Federación (DOF)*.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5739986&fecha=30/09/2024#gsc.tab=0

Rahman, S., Munam, A. M., Hossain, A., Delwar, H. A. S. M., & Bhuiya, R. A. (2023). Socio-economic factors affecting the academic performance of private university students in Bangladesh: a cross-sectional bivariate and multivariate analysis. *SN Social Sciences*, 3(26).
<https://doi.org/10.1007/s43545-023-00614-w>

Ramírez, E. N. (s.f.). *La Libre Determinación de los Pueblos Indígenas en México Experiencia y Regulación*. Oxfammexico.
<https://oxfammexico.org/la-libre-determinacion-de-los-pueblos-indigenas-en-mexico-experiencia-y-regulacion/#:~:text=En%20M%C3%A9xico%20el%20reconocimiento%20de,los%20pueblos%20originarios%20de%20M%C3%A9xico.>

- Rojas, L. V. R., Navarro, M. S. I., y Escobar, P. A. (2018). La educación superior intercultural en Tabasco. Una historia en construcción. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 13(1). <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.05>
- Rojas, L., Victoria, R., Navarro, M. S. I. y Escobar, P. A. (2016). Historia de la UIET, su génesis y su situación actual. *Revista Saberes de los pueblos*, 1(1), 15-29.
- Rumberger, R.W. (2020). Chapter 12 - The economics of high school dropouts. *The Economics of Education*, Second Edition, 149-158, <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-815391-8.00012-4>
- Saccaro, A., Aniceto, F. M. T., De Andrade, J. P. (2020) Dropout in tertiary education in Brazil: An analysis of the effects of the PNAES Bolsa Permanência. *Economia*, 3(21), 407-421. <https://doi.org/10.1016/j.econ.2020.08.001>
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Marques, P. A., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and Engagement in University Students: A Cross-National Study. *Journal Of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464. DOI: 10.1177/0022022102033005003
- Secretaría de Educación Superior [SES]. (2024, 26 de noviembre). Universidades Interculturales (UI). <https://educacionsuperior.sep.gob.mx/Instituciones-SES/Instituciones-UI>
- Secretaría del Trabajo y Previsión Social. (2023, 01 de enero) Entran en vigor salarios mínimos 2023 en todo el país. <https://www.gob.mx/stps/prensa/entran-en-vigor-salarios-minimos-2023-en-todo-el-pais?idiom=es>
- Sistema de Información y Cultura [SIC]. (s.f.) Lenguas indígenas. https://sic.gob.mx/index.php?table=inali_li

Subsecretaría de Educación Superior [SES]. (2024). Universidades Interculturales (UI). Gobierno de México. <https://educacionsuperior.sep.gob.mx/Instituciones-SES/Instituciones-UI>

Tayebi, A., Gómez, J., y Delgado, C. (2021). Analysis on the Lack of Motivation and Dropout in Engineering Students in Spain. in IEEE, 9, 66253-66265. DOI:10.1109/ACCESS.2021.3076751

Tinto, V. (2006). Analysis of Tinto's student integration theory in first year undergraduate computing students of a UK Higher Education Institution. International Journal of Comparative Education and Development. Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/IJCED-10-2016-0019>

Universidad Autónoma Indígena de México [UAIM]. (2024). Antecedentes. <https://www.uaim.edu.mx/portal/index.php/universidad/quienes-somos/antecedentes>

Whiteside, J.L. (2021). Becoming Academically Eligible: University Enrollment among First-Generation, Rural College Goers. Rural Sociology, 86(2), 204-228. <https://doi.org/10.1111/ruso.12353>

CAPÍTULO 4

PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE PROBLEMAS ADITIVOS: LA EXPERIENCIA CON DOCENTES DEL PROGRAMA ARRAIGO DEL MAESTRO EN EL MEDIO RURAL

José Antonio Moscoso Canabal

Escuela Normal Urbana de Balancán

<https://orcid.org/0000-0002-9986-2836>

joseantoniosmoscoso052@gmail.com

Aylin Moscoso Romero

Universidad Pedagógica Nacional | Unidad 271

<https://orcid.org/0009-0000-0232-1615>

aylinmoscosoromero@gmail.com

Entremos en contexto

Las escuelas multigrado en educación básica son aquellas en las que algún maestro atiende a más de un grado escolar, se ubican generalmente en localidades pequeñas de regiones rurales e indígenas, de menos de 2500 habitantes, con alto y muy alto grado de marginación, pero también pueden encontrarse en zonas urbanas marginales, campamentos agrícolas, albergues indígenas y comunidades con población de jornaleros migrantes. Además, se encuentran en todos los países (Arteaga, 2025). En el caso de las escuelas primarias, por el número de docentes, pueden dividirse en unitarias, bidocentes, tridocentes, tetradocentes y pentadocentes. Según el INEE (2019), los primeros tres tipos tienen la característica de ser un multigrado más estable que las últimas dos.

En el Panorama Educativo de México (INEE, 2017), con base en los indicadores del Sistema Educativo Nacional 2016 para la educación básica y media superior, se evidencia la invisibilidad en la que, por décadas, han permanecido las escuelas multigrado por parte de los tres niveles de gobierno: local, estatal y federal.

Frente a esta situación, los docentes requieren desarrollar conocimientos y habilidades didácticas que les permitan seleccionar los Procesos de Desarrollo y Aprendizaje (PDA), así como elegir, correlacionar, vincular y reestructurar los contenidos mediante el codiseño del currículo. Asimismo, es necesario que diseñen actividades que promuevan el trabajo cooperativo entre los alumnos de los distintos grados.

Se ha documentado que durante muchos años (INEE 2017, Juárez, D., y Lara, S. 2018, Moscoso 2022), los docentes han ejercido su profesión sin una metodología específica para atender a los alumnos de contextos rurales multigrado y no cuentan con la asesoría pedagógica pertinente. Los planes y programas de estudio, los libros de texto, buena parte de los materiales didácticos y las estrategias docentes planteadas para escuelas de contexto urbano han tenido que ser contextualizados y adaptados, sin preparación pedagógica previa, por los maestros y alumnos de escuelas multigrado del medio rural, de acuerdo con sus propias características y necesidades.

Este trabajo de investigación tuvo como objeto de estudio la planificación didáctica elaborada por veintiún docentes para la enseñanza de problemas aditivos en escuelas primarias multigrado. Todos los participantes son profesores mexicanos del estado de Tabasco. Uno de los principales motivos para seleccionar a estos docentes radicó en su participación, desde los inicios, en el Programa para Abatir el Rezago Educativo en Educación Básica (PAREB), el cual comenzó a operar en el ciclo escolar 1994-1995 en diez entidades federativas de México, entre ellas Tabasco. Según el actual encargado de dar seguimiento a este programa en la Secretaría de Educación del Estado de Tabasco (SETAB) su propósito es *lograr que la población escolar de las comunidades rurales marginadas cuenten con servicios de educación primaria permanentemente de calidad, asegurar la permanencia del profesor en su lugar de adscripción y rescatar la vinculación entre la escuela y la comunidad con el fin de garantizar los aprendizajes significativos y de integración comunitaria, que contribuya a abatir el rezago educativo en las escuelas multigrado.*

En su momento este programa brindó a los maestros una amplia actualización profesional para el trabajo en contextos multigrado, al fortalecer sus capacidades para el diseño de planeaciones didácticas basadas

en la correlación de contenidos. Una vez concluida la fase de financiamiento internacional del PAREB -proporcionada por el Banco Mundial-, el Gobierno del Estado de Tabasco decidió dar continuidad a la iniciativa, la cual fue denominada *Arraigo del Maestro en el Medio Rural*.

Otro factor que influyó en la decisión de estudiar a los docentes integrantes de este programa fue el bajo rendimiento escolar evidenciado por los alumnos de las escuelas multigrado de Tabasco en diversas evaluaciones nacionales, tales como EXCALE (*Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo*), ENLACE (*Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares*) y PLANEA (*Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes*).

La investigación se desarrolló en esta entidad del sureste mexicano con el propósito de recuperar los argumentos y razones que permitan explicar los altos índices de rezago en la resolución de problemas aditivos simples y complejos, particularmente en los grupos multigrado. Se puso especial énfasis en el análisis de la planificación docente, al considerarse un dispositivo didáctico en el que se diseña y deja por escrito el proceso de mediación que el maestro proyecta realizar entre un determinado contenido matemático (suma y resta) y sus alumnos.

En sus orígenes, el abordaje metodológico de este estudio tuvo un diseño mixto, beneficiándose de la perspectiva cuantitativa y cualitativa, para analizar desde ambas perspectivas la organización didáctica de las planificaciones que los profesores multigrados realizaron. Lamentablemente, la contingencia sanitaria mundial y en confinamiento social por la Covid-19 obligó a reestructurar el abordaje metodológico del presente estudio, específicamente, en lo que respecta a la técnica de muestreo y tipo de muestra. Se procedió a obtener una muestra no probabilística de tipo deliberado, crítico o por juicio.

Los expertos de QuestionPro (2022) sugieren que, para hacer uso del muestreo deliberado, crítico o por juicio se debe utilizar a un grupo muy reducido de personas que cuenten con características similares y que sean de interés para la investigación. Esta técnica es viable para obtener información siempre y cuando se posea amplia experiencia en el tema a investigar. En este estudio, el criterio para formar parte de la muestra fue: ser docente

beneficiado con el programa: *Arraigo del maestro en el medio rural en el estado de Tabasco*.

En este trabajo se presentan hallazgos obtenidos desde una perspectiva cualitativa, centrados en la recuperación del quehacer docente en el aula a partir del análisis de sus planificaciones didácticas semanales orientadas a la enseñanza de la resolución de problemas aditivos. En el marco de una investigación cualitativa, el análisis de datos constituye un proceso sistemático que busca identificar, comprender y describir los componentes de una determinada unidad de información. En este estudio, dichas unidades estuvieron conformadas por las planificaciones semanales elaboradas por los docentes para la enseñanza de problemas aditivos en escuelas primarias multigrado.

A partir de estos breves referentes presentamos ahora los fundamentos teóricos que respaldaron esta investigación, en un primer momento abordaremos la planificación didáctica y posteriormente los tipos de problemas aditivos en la educación primaria.

Planificación didáctica

El desarrollo de este apartado dedicado a la planificación didáctica, sus conceptualizaciones, características, principios, y elementos para diseñarla, se ha construido con base en la temporalidad como hilo conductor. El año de edición de los textos consultados nos dice mucho de las aportaciones de las investigaciones en Psicología del Aprendizaje, Sociología de la Educación, Antropología Social, Política Educativa, Epistemología y Pedagogía, sobre la planeación didáctica del profesor.

Para empezar, se remite al lector a 1980, época de la didáctica normativa donde todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje era susceptible de ser normado por una regla. Si se respetaban todas las normas el aprendizaje estaba garantizado, porque la didáctica nos podía decir cómo enseñar.

En 1980, Juan Ricardo Nervi publicó su texto *Didáctica normativa y práctica docente*, básico en la formación de los primeros licenciados en Educación Primaria y Preescolar tras la reforma curricular de las Escuelas

Normales ocurrida en 1984 en México. En el periodo de 1984-1997 fue un libro fundamental en el trayecto de práctica profesional entonces denominado laboratorio de docencia. Para Nervi, J. (1980), “planear es prever. Prever es anticiparse a los hechos, esto es, adoptar los recaudos que satisfarán las necesidades inmediatas y mediatas que se vayan presentando en el proceso del aprendizaje” (p. 61). En este mismo orden de ideas nuestro autor de referencia explica que la previsión es uno de los atributos esenciales del buen maestro para evitar la improvisación y la rutina. En tono concluyente se plantea que, del correcto planeamiento, dependen la eficiencia y la seguridad de la enseñanza.

La importancia de los principios bosquejados en el párrafo anterior radica en que, ya sea de manera diaria, semanal, mensual o anual, la planificación es la estrategia para ordenar sistemáticamente la labor docente (Nervi, J., 1980).

Por otra parte, los constructos teóricos improvisación y rutina evolucionaron significativamente con las aportaciones de la Sociología de la Educación y de la Antropología Social, específicamente la Etnografía. En 1980, cuando Nervi, J. enunció tales constructos como actos presentes en la docencia, lo hizo con un dejo de lo que no debe fomentarse durante la labor magisterial, es decir, que debemos erradicar la improvisación en el trabajo docente.

Aunque las grandes alteraciones en los planes del profesor proporcionan la más clara prueba de la imposibilidad de predecir los acontecimientos del aula, los docentes experimentados aceptan tal estado de cosas y llegan a considerar la sorpresa, la incertidumbre, la improvisación o la rutina como rasgos naturales de su entorno. Saben, o llegan a saber, “que el transcurso del progreso educativo se parece más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala” (Jackson, P., 1998 p. 197).

Con el paso del tiempo y gracias a las aportaciones de la investigación educativa de corte etnográfico (Rockwell, E. 2015), hoy es aceptado que existen zonas indeterminadas de la práctica docente (Davini, M. C. 2015), se sabe que todo grupo de aprendizaje es diverso y en el aula se generan imprevistos a diario que deben atenderse lo mejor posible pues difícilmente se nos ha preparado para ello desde la formación inicial.

Un factor ampliamente documentado por los estudios etnográficos, que se suma para cuestionar la posibilidad de una práctica sujeta mecánicamente a una planificación didáctica, es la existencia de numerosos eventos impredecibles en una clase. La mayoría de los profesores planifican de antemano y son conscientes de la posibilidad de que dichos proyectos experimenten cambios.

Cabe acotar esta característica del acontecer en el aula señalando que lo contingente, así como la necesaria toma de decisiones en el momento, no obstan para que sea posible identificar ciertas constantes, tendencias, o estrategias que configuran un determinado perfil del desarrollo didáctico puesto en marcha. Dicho de otra manera, las numerosas decisiones que los maestros deben tomar sobre la marcha dan cuenta de un necesario margen de acción en su proyecto didáctico, pero no excluyen la existencia de éste, sea o no implícito, en su totalidad o en una fracción de ella.

Alves de Mattos (citado por Nervi, J., 1980) sintetizó con claridad el nuevo criterio vigente que se manifiesta en la interacción e interpenetración de los cinco componentes esenciales de la cuestión didáctica. He aquí su planteamiento:

¿A quién se enseña?, ¿quién enseña?, ¿para qué se enseña?, ¿qué se enseña? y ¿cómo se enseña? eran los cuestionamientos a resolver en una planeación desde la perspectiva de la didáctica normativa. En contraposición, ¿Quién aprende?, ¿con quién aprende el alumno?, ¿para qué aprende el estudiante?, ¿qué aprende el alumno? y ¿cómo aprende el estudiante? son los cuestionamientos a resolver desde la perspectiva moderna de la didáctica.

Para Nervi, J. (1980) toda planeación es: “un intento, proyecto, estructura o distribución de las partes de alguna cosa” (p. 66). Así, el plan de clase, plan de lección o esquema de aprendizaje es un proyecto de actividades convenientemente estructuradas y distribuidas que deben desarrollarse en determinado lapso y en función de los objetivos previstos.

Al enfocar la planeación, desde la didáctica normativa, el docente ha de cuestionarse ¿qué enseñar?, ¿para qué hacerlo?, ¿cómo enseñar?, lo que en esencia da estructura al hecho didáctico; en el enseñar se entretajan tanto el contexto de la lección que corresponde a la temática del trabajo docente como los contenidos de la enseñanza.

Desde la perspectiva de Nervi, J. (1980) “Dicho tema debe recortarse con la mayor precisión: lo fundamental no debe confundirse con lo secundario. Resulta indispensable, además, a favor de la clara delimitación recomendada, seleccionar los datos que sirven cabalmente a los propósitos de la clase” (p. 66).

En el para qué enseñar, no debe perderse de vista que la enseñanza en el aula es particularmente formativa, la clase por la clase misma está falta de sentido.

Desde el cómo enseñar, se examina la problemática de los métodos y de las técnicas de enseñanza con sus recursos auxiliares.

Los principios generales en los cuales se funda la correcta planificación didáctica pueden, desde la perspectiva de Nervi, J. (1980) sintetizarse de la siguiente manera:

Coherencia: las actividades planificadas deben mantener perfecta conexión entre sí de modo que no se dispersen en distintas direcciones; de su unidad y correlación dependerá el logro de los objetivos propuestos.

Secuencia: debe existir una línea ininterrumpida, que vaya integrando gradualmente las distintas actividades, desde la primera hasta la última de modo que nada quede librado al azar.

Elasticidad: el plan debe ser lo suficientemente elástico como para permitir la inserción, sobre la marcha, de temas ocasionales, subtemas no previstos, y cuestiones que enriquezcan los contenidos por desarrollar.

Realismo didáctico: la estructura flexible del plan implica una concepción realista de las posibilidades de concreción inmediata del proceso de la enseñanza y de los logros del aprendizaje, esto es, no perder de vista las condiciones reales de un lugar, tiempo, espacio, etc.

Precisión y objetividad: los enunciados deben ser claros, precisos, objetivos y sintácticamente irreprochables.

Las indicaciones no pueden ser objeto de doble interpretación; las sugerencias no deben provocar equívocos. (p. 62).

Un poco más adelante en nuestra línea del tiempo, para finales de la década del 2000, Renée, M. (2009) escribía que la planificación había sufrido avatares como consecuencia de las diferentes concepciones de currículo vigentes en cada época, también por la función atribuida a la educación en cada momento histórico y, ligado a ello, las relaciones y prioridades que se fueron configurando entre el aprendizaje, la enseñanza y el conocimiento.

Para esta investigación, representan un especial interés las siguientes reflexiones de Renée, M. (2009) pues ayudaron mucho a comprender lo vivido en la recolección de datos empíricos.

La planificación no resulta una tarea sencilla para los docentes, generalmente es percibida como algo tedioso y burocrático. Sin embargo, es indispensable, estamos a favor de su realización porque significa organizar la acción didáctica en las aulas, es delinear un trayecto para lo que se quiere hacer, en ningún momento la consideramos un trabajo puramente burocrático.

La planificación no es cuestión de habilidades, es una herramienta que, en tanto gestora de las estrategias de enseñanza, resume una elección con valor político y pedagógico. Ordinariamente es vista como una actividad de rellenar formatos, ideológicamente neutral y que se puede aprender a realizar de manera mecánica porque se hace siempre de la misma forma. En contraste a dicha postura, la planificación comprende el momento histórico en el que la educación tiene una función pedagógico-social, a la vez que se nutre de una determinada teoría curricular (Renée, M., 2009).

La planificación muchas veces es sentida como algo que no es necesario realizar si prima la lógica de la improvisación y del azar. Pero si así fuera, la enseñanza no tendría lugar y la planificación no tendría razón de ser. En realidad, la enseñanza es la tarea fundamental del docente y requiere de reflexión y análisis sobre la práctica antes, durante y después de llevarla a cabo. Por ello, la

planificación es inevitable en tanto instrumento que permite prever, organizar, decidir y evaluar un plan de acción (Renée, M., 2009, p. 61).

El proceso de pensamiento de la planificación no representa su mayor dificultad, lo complejo es explicitarla pues implica demostrar que se cuenta tanto con el dominio del contenido como el de su didáctica. Además, es necesario escribirla porque permite no sólo organizar ideas de manera coherente y consistente, sino prever las prácticas de enseñanza. Es probable que ésta sea la razón por la cual los docentes experimentados plantean innecesario escribir la planificación, pues ya saben qué van a hacer con sus alumnos, lo tienen en la “cabeza” (Renée, M., 2009).

Resulta pertinente señalar el carácter práctico de la planificación, que no implica considerarla como una destreza. Es un instrumento necesario que permite prever y tomar decisiones respecto a qué y cómo se va a enseñar, orientando y organizando el trabajo en el aula. Interesa hacer una previsión contextualizada de la secuencia de actividades según la intencionalidad que se persiga (objetivos), con el propósito de la enseñanza de ciertos contenidos. Este diseño se pone en práctica (enseñanza interactiva) y, una vez finalizado, se reflexiona sobre lo acontecido y se valora.

De acuerdo con Renée, M. (2009), en la planificación se delinea un plan de acción maleable perfilado como un organizador de lo que se pretende que el alumno aprenda y se prevé realizar para lograrlo, por lo tanto, es una tarea indispensable para el docente.

“La planificación como un organizador necesario, en la medida en que aquello que se pretende enseñar y cómo hacerlo es volcado a papel, transformándose en un escrito o boceto que orienta la acción didáctica en el aula” (Renée, M., 2009, p. 64).

En síntesis, el carácter práctico de la planificación está en el hecho de que es una herramienta para guiar al profesorado en su tarea cotidiana.

Continuando con el tema, pero desde otra perspectiva, se puede afirmar que lo planificado no necesariamente va a coincidir con la realidad del aula debido a su complejidad dinámica; desde este punto de vista es prácticamente

imposible obtener una correlación exacta entre el diseño de una planeación y su desarrollo. En otras palabras, la planificación implica anticiparse, pero nunca supone una garantía de que sucederá lo pretendido. Es más bien un mecanismo enfocado en coordinar el trabajo docente en el aula, no un dispositivo de control (Renée, M., 2009).

Además, la complejidad de la vida cotidiana no puede ser prevista en su totalidad, ni ser aprehendida por el diseño de la planeación. No todo se puede anticipar; en el acontecer de la realidad suceden muchas cosas no consideradas en el plan escrito.

Lo sustancial es poder percibir que la puesta en marcha de ese plan escrito en la complejidad dinámica de una clase se ve modificada por la interacción del ambiente inclusivo del aula, las relaciones entre el docente y los alumnos, las actividades, el contexto, etcétera. En múltiples ocasiones esta percepción es asumida por los profesores como “evasiva” o al menos como impedimento para redactar su planificación didáctica. (Renée, M., 2009).

Es fundamental comprender que la planificación es una posibilidad de que lo diseñado ocurra, y no una garantía. En este sentido, la planificación no debe encorsetar el trabajo docente, pues no se puede prever todo lo que va a ocurrir en el aula. La vida en las aulas, entendida como una red de intercambio, de creación y de transformación de significados, es compleja y dinámica.

Cuando el docente asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza y piensa en la forma didáctica que le va a imprimir a los contenidos selecciona un tipo determinado de contexto de enseñanza, en función de la especificidad de lo que pretende enseñar, sin olvidarse de:

- Ofrecer ricas y variadas oportunidades de aprendizaje;
- Brindar ocasiones para poner en juego conocimientos previos;
- Plantear desafíos “interesantes” para resolver (que cuestionen las concepciones intuitivas de los niños), promoviendo variados procesos mentales;
- Tener confianza y utilizar consignas abiertas o semiestructuradas que den lugar a diferentes interpretaciones y, por lo tanto, a distintas maneras de resolver los problemas planteados;

- No olvidarse de formular consignas abiertas que inviten a buscar, indagar, explorar, comparar, inferir, y establecer relaciones;
- Estar actualizado profesionalmente para poder presentar materiales novedosos y desequilibrantes [en sentido piagetiano]; y
- Por último, pero no menos importante, favorecer el intercambio con pares desde una perspectiva humanista (Renée, A. et al., 2010).

Para 2012, ya se habla de la planificación como memoria didáctica del maestro, una visión novedosa que recrea la planificación de la tarea docente como un acto anticipatorio de la acción didáctica de enseñar. En decir, que constituye la expresión escrita del profesor sobre su probable hacer en el aula. “La planificación didáctica implica prever con precisión unas metas, unas actividades y los medios necesarios para alcanzarlas en un tiempo determinado” (Anderson, A. et al., 2012, p. 11).

La planeación, en términos generales, también es un dispositivo viable para llevar a cabo un consistente proceso de evaluación, pues es una hipótesis de trabajo que se anticipa a la acción. Sus efectos son eficientes si se realiza y utiliza en forma inteligente, sin considerarla una práctica a cumplir por obligación, sino atribuyéndole la importancia que posee para la obtención de aprendizajes esperados (Anderson, A. et al., 2012).

Como se planteó anteriormente, la planificación didáctica puede ser diaria, semanal, quincenal o abarcar el periodo que se considere necesario en consonancia con los procesos de crecimiento y desarrollo que se quieran favorecer en los alumnos.

De acuerdo con Anderson et al. (2012), transformar los contenidos escolares en propuestas de acción y convertir los saberes previos de los niños, los saberes emergentes, intereses y novedades que portan a diario en contenidos y aprendizajes significativos, son valores indiscutibles obtenidos de la planificación al posibilitar la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los autores antes citados se preguntan cuál es el punto de partida al pensar en la planificación de las actividades. Su respuesta es que se puede comenzar por tener en cuenta algunos aspectos esenciales para sistematizar la tarea. Tales pueden ser: la correlación entre áreas del conocimiento, con el

fin de que, tanto el desarrollo como el aprendizaje, sean integrales e inclusivos; la secuencia, continuidad e integración de los contenidos programáticos; buscar que los temas a tratar propuestos y las secuencias de actividades didácticas estén debidamente encadenados y sean significativos para los alumnos.

Al tener en cuenta lo significativo, la continuidad, la secuencia y la integración cuando se reflexiona sobre las actividades a proponer, ninguna propuesta será exactamente igual a la otra, aunque se realicen las mismas acciones. Asimismo, los conocimientos previos de los alumnos y sus aprendizajes irán cambiando día tras día. Lo que implica para el profesorado afinar la mirada y diversificar las intenciones didácticas.

De todo lo expresado hasta aquí, destacamos la necesidad de una profunda reflexión al seleccionar y consignar las actividades en las planificaciones para no proponer una serie inconexa de ellas.

Guzmán, J. (2013) publica en Graó un texto que, ante el cuestionamiento sobre qué es la planeación didáctica, afirma que independientemente de la forma particular que ésta adopte “trata de responder a tres preguntas fundamentales: ¿cuáles son los propósitos o metas por alcanzar de la enseñanza?, ¿qué acciones deben hacerse para conseguirlos? y ¿cómo saber si se ha logrado lo propuesto?” (p. 99).

Asimismo, la planeación didáctica no implica describir el balance entre las actividades que se pensaron realizar y las que finalmente se llevaron a cabo, por el contrario, se refiere al trabajo intelectual realizado antes de impartir la clase y es donde se detallan las actividades de aprendizaje que el docente se propone implementar en su curso.

En la planeación didáctica se bosquejan las actividades y secuencias didácticas a utilizar, cuidando que sean pertinentes con el tema enseñado, adecuadas al contexto comunitario de los alumnos y a sus estilos de aprendizaje, tomando en consideración los recursos disponibles en las aulas; además, se delimitan los propósitos y las metas a alcanzar con los estudiantes en un determinado ciclo escolar, en una asignatura o en algún campo de formación académica.

Finalmente, se especifican los instrumentos a utilizar para reunir las evidencias de aprendizaje, tomando en consideración los recursos

disponibles con el objetivo de poder constatar el dominio de las competencias y de los aprendizajes esperados. “Por medio de la planeación, el profesor sistematiza el trabajo a realizar, prepara lo que requerirá, se acopia de las ayudas o materiales necesarios y diseña los instrumentos de evaluación a utilizar” (Guzmán, J., 2013, p. 101).

Al revisar la literatura que sustenta la presente investigación, por tercera vez nos encontramos la referencia de que, en opinión de los maestros, el diseño de la planeación didáctica de su trabajo docente se había vaciado de sentido. Cabe aclarar que la afirmación de Kac, M. (2011) es sobre docentes en Argentina. Al respecto Guzmán, J. (2013), con tres años de diferencia, también encontró que en México algunos docentes consideran la planeación como una pérdida de tiempo, una actividad innecesaria pues se asume que ya se dominan plenamente los contenidos; o sea, “ya se sabe lo que va a enseñar”, por lo tanto, se le supone innecesaria. Para otros, es sólo un producto que se debe entregar por una exigencia de la autoridad educativa y la perciben como un trámite burocrático más.

En opinión de los investigadores del presente trabajo, las ideas de los profesores expuestas en el párrafo anterior sobre la planeación didáctica son expresiones de una forma de ejercer la docencia y, en este apartado se pretende refutarlas para resaltar los beneficios que tiene realizarla; además, se argumenta sobre sus ventajas al ser una herramienta esencial para llevar a cabo de mejor manera la enseñanza.

Así, entre las ventajas de planificar la enseñanza destacan: bosquejar escenarios de aprendizaje, seleccionando los desafíos intelectuales para presentarlos a los alumnos y realizar el acopio de los recursos didácticos necesarios; programar anticipadamente lo que se va a realizar de manera secuencial y progresiva, previendo el uso eficiente del espacio y el tiempo con que se cuenta; constituirse en un mecanismo capaz de gestionar con mayor eficiencia el trabajo docente, así como diseñar con antelación las formas o instrumentos de evaluación para lograr los propósitos de la enseñanza (Guzmán, J., 2013).

En la planificación del profesor muy rara vez se aplicará tal cual lo programado, pues en la instrumentación didáctica surgen imponderables o

imprevistos, no obstante, es verdad que al realizar este ejercicio prospectivo tendrá mejores herramientas para enfrentar los problemas, a diferencia de no haber hecho nada al respecto. Esta situación ha sido descrita muy bien por un pedagogo francés quien estableció: “nunca se improvisa tan bien como cuando se ha realizado una preparación cuidadosa” (Meirieu, 2004, citado por Guzmán, J., 2013, p. 103).

Cabe recordar que la profesionalización del trabajo docente exige que el profesorado evolucione en su forma de pensar, de manera paralela a sus alumnos, y permanezca actualizado. Una alternativa para lograrlo es, precisamente, la planeación. En ella es importante considerar que cada grupo de estudiantes es diverso, y ninguna situación de enseñanza es igual a otra; por esta razón, aun cuando el docente sea un experto, constantemente habrá situaciones y temas a los que se enfrentará por primera vez.

Se reconoce, asevera Guzmán, J. (2013), que planear requiere tiempo, pero esa inversión está plenamente justificada pues señalar sus futuras acciones le ayudará al docente a reflexionar sobre lo que desea hacer y a tener una mejor claridad al respecto. Sin duda, planear le facilitará su trabajo. Es decir, estará en una mejor posición para preparar alternativas a los problemas que pudieran presentarse y esta anticipación contribuirá a hacer más efectiva su labor docente.

En ese sentido, planear no significa aplicar a rajatabla lo ya estipulado, como se planteaba en los tiempos de la didáctica normativa, sin importar las condiciones, y, sobre todo, la reacción de los alumnos. Una de las cualidades de una buena planeación es la de ser flexible para adecuarse a las condiciones concretas en las que se enseña, las cuales pueden ser distintas a las previstas; con esto se evita sentirse mal por hacer cambios sobre la marcha, por eso se dice que el programa sintético propone, pero el territorio dispone. La planeación es sólo una propuesta que se adecua a las situaciones particulares y concretas en que se realiza el acto de enseñanza.

La planeación de la enseñanza será útil y adecuada cuando se delimite con claridad y precisión lo que se desea alcanzar, cuando se ajusten los contenidos por aprender con los Procesos de Desarrollo y Aprendizaje

(PDA). Lo ideal para desarrollar capacidades de manera integrada es utilizar los métodos activos (Zavala, 2000), por ejemplo: el aprendizaje colaborativo, el estudio de caso, los proyectos, la solución de problemas, las inmersiones temáticas (Moscoso, (Coord), (2024), las progresiones de aprendizaje (Sandoval, (et.al), (2020); el método inductivo intercultural (Sartorello (2016).

Los aspectos importantes a tomar en cuenta a la hora de la planeación son: adecuar los contenidos y PDA por enseñar a las características de los estudiantes, considerando sus ritmos y estilos de aprendizaje, las características de personalidad, su nivel de desarrollo y de dominio, así como sus intereses, necesidades y el contexto sociocultural donde se desenvuelven (Guzmán, J., 2013).

Es de particular importancia conocer los antecedentes académicos o los conocimientos de los alumnos para comenzar a enseñar a partir de lo que saben, pues usualmente no es lo esperado; es decir, por lo regular no cuentan con lo que deberían dominar al momento de iniciar el curso, por eso casi siempre es menester realizar labores remediales para equilibrar los aprendizajes que deberían haber logrado. Dentro de la evaluación de los saberes previos de los alumnos, está averiguar sus conocimientos formales, informales, convencionales, incluso erróneos, para, de este modo, coordinar la enseñanza a fin de corregirlos, transformarlos y enriquecerlos.

La última fase del proceso de planeación es evaluar el logro de los desempeños, y para una evaluación integral se sugiere la prueba del portafolio de evidencias y se recomienda ampliamente que, para estipular los criterios y dimensiones de lo evaluado, se empleen las rúbricas holísticas, analíticas, o de punto fijo. Un asunto importante a destacar es que la evaluación tenga una función formativa, en el sentido de que sus resultados ayuden al alumno a aprender mejor, por lo tanto, debe estar ligada a la enseñanza, con el propósito de que no sean entes separados sino actividades conjuntas.

Con el objetivo de cerrar la literatura revisada hasta este punto, se concluye que una planeación didáctica consiste en la especificación anticipada hecha por el docente sobre las acciones a implementar para

conducir adecuadamente el proceso de enseñanza. Tal actividad pretende responder a tres preguntas: ¿qué se quiere enseñar?, ¿cómo se piensa alcanzar dicho propósito? y ¿cómo saber que se logró?; en este sentido, debe ser intencional, coherente, interrelacionada, concreta y realista. Además, se distingue el acto de enseñar al plasmar lo que se pretende hacer, es decir, planear no constituye el acto mismo de enseñar. Es, por lo tanto, una acción previa.

Desde una perspectiva más crítica, planificar la enseñanza es una tarea cotidiana enfrentada por los docentes básicamente desde matices entre dos perspectivas diferentes que se contraponen. Una de ellas, identificada como tradicional por su devenir histórico y apego entre los docentes, resulta ser rígida y ordenadora del “deber ser” de la enseñanza y del aprendizaje, fuertemente identificada con el cumplimiento de los estándares curriculares y el uso de materiales oficiales como los libros de texto. Este tipo de planificación actúa bajo la promesa de “orden y progreso” para tener “la certidumbre” de llegar a donde se tiene previsto. En un sentido sociocultural, explica Kac, M. (2011), este modelo funciona como:

Un dispositivo pedagógico de control, prescribiendo un modelo de planificación con un determinado orden rígido y exhaustivo en la secuencia de pasos a seguir y en los objetivos que se pretendían alcanzar. Este ordenamiento rígido y exhaustivo eliminaba todo aquello que no estuviera previsto, y lo previsto era el camino directo y lineal para alcanzar los objetivos (p. 108).

Las consecuencias del modelo lineal de pensamiento, para construir una planificación didáctica, terminaron por acorralar el azar, negar “el acontecimiento” y la incertidumbre propia de un trabajo complejo y dinámico como la docencia.

Como se plantea con anterioridad, un factor ampliamente documentado por los estudios etnográficos es la existencia de numerosos eventos impredecibles en el transcurso de una clase; aunque la mayoría de los profesores planifican de antemano, son conscientes de la posibilidad de que dichos proyectos experimenten vastas adecuaciones al desarrollarlos. “Los

profesores experimentados aceptan tal estado de cosas y llegan a considerar la sorpresa y la incertidumbre como rasgos naturales de su entorno” (Jackson, P., 1998, p. 197).

Dicho en otras palabras, las numerosas decisiones que los maestros deben tomar sobre la marcha dan cuenta de un necesario margen de acción en su proyecto didáctico, pero no excluyen la existencia de dicho proyecto, así sea éste, o una parte de éste, implícito.

El otro modelo que surge como alternativa al denominado tradicional es el de la planificación, como un acto de construcción inteligente; este modelo es una apuesta que incluye el riesgo, la incertidumbre, el acontecimiento y, partiendo de un boceto inicial de la situación, imagina múltiples itinerarios posibles, se desliga de los pasos rígidos para alcanzar un fin y evoluciona hacia la forma de estrategia:

Al repensar la planificación didáctica en este sentido, se alude a una previsión que ya no consideramos totalizadora sino estratégica: planificamos la estrategia que llevaremos adelante. Hablamos, entonces, de planificaciones iniciales que nos permitan, dados los acontecimientos, tomar nuevos rumbos y/o complejizar los que vamos transitando en función de lo cual la planificación entera se reorganiza (Kac, M., 2011, p. 109).

El éxito de la planificación didáctica estratégica radicaría, en acuerdo con Kac, M. (2011), en favorecer la articulación entre dos lógicas: la del pensamiento adulto en relación con el tratamiento del conocimiento (componente epistemológico) y la infantil en relación con su construcción (componente lúdico). Independientemente de las bondades del modelo de la planificación didáctica estratégica sobre el modelo tradicional, para que la experiencia de planificar se llene de sentido, resulta fundamental recuperar en ella la presencia del saber a enseñar y con ello, toda la complejidad que reviste su transposición didáctica en el aula.

En términos de la complejidad, Morin, E., (1998, citado por Kac, M., 2011), afirma que la planificación refiere al diseño de una estrategia que, como propuesta amplia e inicialmente posible, se irá enriqueciendo y

complejizando en el devenir mismo de su desarrollo. En tanto planificación estratégica, se sabe cómo una mirada incompleta susceptible de ser sorprendida por el acontecimiento. Espera la reorganización una y otra vez en función del acontecer en la relación compleja y dinámica que se establece entre varios componentes: el docente, el alumno, las familias, el saber a enseñar, el contexto institucional y comunitario, los perfiles de egreso y el itinerario de estudio. Abordemos ahora los referentes teóricos sobre la tipología de los problemas aditivos.

Tipología de los problemas aditivos

La literatura especializada presenta diversos criterios para clasificar los problemas aritméticos escolares, los cuales suelen organizarse en función de su finalidad didáctica. Nesher (1982, citado en Muñoz y Carrillo, 2018) distingue tres componentes fundamentales en esta clasificación:

1. El componente sintáctico, determinado por la posición que ocupa la incógnita dentro de la estructura del problema.
2. El componente lógico, vinculado con la relación matemática que se establece entre las cantidades involucradas.
3. El componente semántico, asociado al significado que el enunciado transmite.

En este apartado se adopta un criterio semántico para clasificar los Problemas Aritméticos con Enunciado Verbal (PAEV), el cual agrupa los problemas en cuatro grandes categorías: cambio, combinación, comparación e igualación. Esta elección responde a que el análisis del significado global del enunciado que realiza el alumno juega un papel determinante en la comprensión de los procesos cognitivos que pone en marcha al resolverlos.

Carpenter y Moser (1983, citados en Muñoz y Carrillo, 2018) desarrollan una tipología ampliamente aceptada, que distingue precisamente esos cuatro tipos básicos de problemas aditivos. A continuación, se describen sus características principales, destacando el tipo de significado de la suma o resta que promueven y las relaciones numéricas que fortalecen.

Problemas de cambio

De acuerdo con Carpenter y Moser (1983, citados en Muñoz y Carrillo, 2018), los problemas de cambio implican una modificación de una cantidad inicial como consecuencia de una acción -directa o indirecta- que da lugar a una cantidad final. Se trata, por tanto, de una relación dinámica que describe una sucesión temporal de acontecimientos. En esta estructura intervienen tres cantidades: la inicial, la de cambio y la final.

Según la naturaleza del cambio, se distinguen dos variantes:

- Cambio creciente, cuando la cantidad inicial aumenta.
- Cambio decreciente, cuando la cantidad inicial disminuye.

Asimismo, dependiendo de la ubicación de la incógnita, se identifican seis tipos de problemas de cambio:

- Cambio 1: María tenía 8 chocolates. Su primo le regaló 2 más. ¿Cuántos chocolates tiene ahora?
- Cambio 2: Antonio tenía 8 globos y su hermana le explotó 2. ¿Cuántos globos conserva?
- Cambio 3: María tenía 8 chocolates. Su primo le regaló algunos y ahora tiene 10. ¿Cuántos chocolates recibió?
- Cambio 4: Antonio tenía 8 globos, su hermana le explotó algunos y ahora tiene 6. ¿Cuántos globos perdió?
- Cambio 5: María tenía cierta cantidad de chocolates. Su primo le regaló 2 más y ahora tiene 10. ¿Cuántos tenía al principio?
- Cambio 6: Antonio tenía una cantidad desconocida de globos. Su hermana le explotó 2 y ahora tiene 6. ¿Cuántos tenía inicialmente?

Problemas de combinación

Los problemas de combinación presentan una relación estática entre dos subconjuntos disjuntos que conforman un conjunto total, respondiendo al esquema conceptual parte-parte-todo. Según Fuso (1992, citado en Muñoz y

Carrillo, 2018), mientras los niños no han comprendido plenamente la noción de inclusión, suelen representar cada parte por separado y luego unir las mediante una acción concreta, dotando al proceso de cierto dinamismo (p. 107).

En estos problemas, la incógnita puede encontrarse tanto en el todo como en una de las partes, por lo que se distinguen dos estructuras posibles:

- Combinación 1: En un estuche de joyería hay 5 collares y 7 anillos. ¿Cuántas joyas hay en total?
- Combinación 2: En un estuche hay 12 joyas; 5 son collares y el resto anillos. ¿Cuántos anillos hay?

Problemas de comparación

Como su nombre lo indica, los problemas de comparación expresan una relación estática entre dos cantidades, establecida mediante los términos “más que” o “menos que”. En este tipo de estructura intervienen tres cantidades:

- La cantidad comparada, que aparece a la izquierda de la expresión “más/menos que”;
- La cantidad de referencia, ubicada a la derecha;
- Y la diferencia, que indica la distancia numérica entre ambas.

Ejemplo: Laura tiene 15 años y Azael tiene 8 años más que Laura. ¿Cuántos años tiene Azael?

Aquí, la cantidad de referencia son los 15 años de Laura; la diferencia, 8; y la incógnita se localiza en la cantidad comparada, es decir, la edad de Azael.

Se distinguen seis tipos de problemas de comparación, cuyas expresiones clave son “más que” y “menos que”:

- Comparación 1: María tiene 5 pelotas y Toño 9. ¿Cuántas pelotas tiene Toño más que María?
- Comparación 2: María tiene 5 pelotas y Toño 9. ¿Cuántas pelotas tiene María menos que Toño?

- Comparación 3: María tiene 5 pelotas. Toño tiene 4 más que ella. ¿Cuántas pelotas tiene Toño?
- Comparación 4: Toño tiene 9 pelotas. María tiene 4 menos que él. ¿Cuántas pelotas tiene María?
- Comparación 5: Toño tiene 9 pelotas, 4 más que María. ¿Cuántas tiene María?
- Comparación 6: María tiene 5 pelotas, 4 menos que Toño. ¿Cuántas tiene Toño?

Este tipo de problemas favorece la comprensión de la relación numérica “mayor-menor”, fundamental para el conteo convencional, y potencia un sentido de la resta como operación de comparación o de diferencia entre cantidades.

Problemas de igualación

Los problemas de igualación movilizan los tres significados principales de la resta: quitar, comparar y determinar cuánto falta para. Son considerados los de mayor complejidad semántica dentro de la estructura aditiva. Si bien algunos autores los sitúan fuera del alcance de la educación infantil, en el contexto mexicano se ha documentado que los niños de tercer grado de preescolar (5 años) pueden resolverlos exitosamente con el apoyo de materiales manipulativos.

Atendiendo al tipo de acción (aumento o disminución) y al lugar que ocupa la incógnita, se identifican seis variantes:

- Igualación aumento 1: Antonio tiene 5 globos y Laura 10. ¿Cuántos globos debe inflar Antonio para tener tantos como Laura?
- Igualación aumento 2: Laura tiene 9 globos. Si Antonio infla 4 más, tendrá tantos como ella. ¿Cuántos tiene ahora?
- Igualación aumento 3: Antonio tiene 5 globos. Si infla 4 más, tendrá tantos como Laura. ¿Cuántos tiene Laura?
- Igualación disminución 1: Antonio tiene 5 globos y Laura 9. ¿Cuántos debe explotar Laura para tener tantos como Antonio?

- Igualación disminución 2: Antonio tiene 5 globos. Si Laura explota 4, tendrá tantos como él. ¿Cuántos globos tiene Laura?
- Igualación disminución 3: Laura tiene 9 globos. Si explota 4, tendrá tantos como Antonio. ¿Cuántos tiene Antonio?. (Muñoz y Carrillo, 2018).

Los estudios sobre el porcentaje de éxito en la resolución de problemas de estructura aditiva se centran, en su mayoría, en alumnos de educación primaria. De acuerdo con Nesher (1982) y Riley, Greeno y Heller (1983), citados en Muñoz y Carrillo (2018), los resultados evidencian que los estudiantes obtienen un mayor nivel de acierto en los problemas de combinación con incógnita en el todo, así como en los problemas de cambio creciente con incógnita en la cantidad final. En contraste, los problemas de cambio decreciente y aquellos donde la incógnita se sitúa en la cantidad de cambio o inicial, resultan más complejos. De igual forma, los problemas de comparación con incógnita en la cantidad de referencia presentan mayores dificultades cognitivas para los alumnos.

Hallazgos del estudio en cuanto a la planificación didáctica

A partir de la pregunta "¿qué significado tiene lo que contemplo?" El análisis de datos en una investigación cualitativa se convierte en un proceso sistematizado que busca identificar, conocer y describir los componentes de una determinada unidad de información, en el caso que nos ocupa, como se mencionó en los inicios de este documento, las unidades de información fueron las planificaciones semanales de los docentes para enseñar la resolución de problemas aditivos en las escuelas primarias multigrado.

Generalmente, los docentes con amplia experiencia -como aquellos que participaron como informantes en esta investigación- suelen afirmar que no es necesario elaborar por escrito su planificación, pues aseguran que ya saben qué actividades realizarán con sus alumnos y que "la llevan en la cabeza". Sin embargo, en este estudio se evidenció una contradicción entre ese discurso y

su práctica, ya que varios de los informantes solicitaron hasta una semana de plazo para poder entregar la planificación correspondiente a una sola semana de trabajo. Esta situación pone de relieve la importancia de la planificación como un dispositivo profesional que trasciende la simple organización de actividades, al constituirse en un espacio de reflexión, sistematización y toma de decisiones pedagógicas que orientan la intervención docente en contextos complejos, como los de las escuelas multigrado.

Es verdad que la planificación es un proceso arduo de pensamiento sobre todo al tratarse de un grupo multigrado, pero la excusa para no escribir, y en esto se coincide con los investigadores documentados, no estaría dada por las razones que muchos docentes esgrimen, sino por la dificultad que les plantea el acto de plasmar por escrito lo que piensan realizar. La mayor dificultad no radica en el proceso de pensamiento de la planificación multigrado, sino en la modalidad de su explicitación las cuales pueden ser: unidades didácticas, secuencias didácticas, itinerarios de aprendizaje, aprendizajes por proyectos, Inmersiones temáticas, Aprendizaje-servicio, Comunidades para el aprendizaje o relación tutora en el marco de las comunidades de aprendizaje, entre muchas más. Desde nuestra perspectiva, es necesario escribir la planificación porque permite organizar el pensamiento de manera coherente y consistente y, con ello, las prácticas de enseñanza.

Algunos de los informantes, dejaron ver que cumplen cabalmente con el libro de texto gratuito. Otros profesores escribieron que delegaron en los alumnos la responsabilidad de plantear los problemas a resolver, que los guardaran en una caja y luego el maestro seleccionaba al alumno que dictaría a la clase los problemas a resolver según el ciclo correspondiente.

Los problemas que plantearon y escribieron colocarlos en una caja.

Cada niño y niña va a sacar dos papelitos de la caja (cuidando que no sea ninguno de los que él o ella planteó con su pareja) y los va a resolver.

Una vez que ya tengan resueltos los problemas los van a leer en voz alta y quien los planteó va a calificar si está correcto o no.

Continuar así hasta que todos los alumnos y alumnas lean sus problemas. (Caso 10).

A dicho proceder, interesante y motivante para los alumnos que esperan emocionados que su problema fuera seleccionado le faltó, desde nuestro punto de vista que es coincidente con investigadores consultados en la revisión de la literatura, que el maestro enriqueciera la actividad con los diferentes tipos de problemas aditivos.

Para cerrar este apartado podemos decir que en las planificaciones se encontraron reminiscencias de un enfoque constructivista para la enseñanza de las matemáticas en la educación primaria que no termina por consolidarse desde su aparición en las aulas con la reforma educativa del año 1993 en México. De esto dan constancia las siguientes categorías de análisis, que por motivos de espacio no se desarrollan en este documento: Verbos usados frecuentemente en las planificaciones didácticas, Formas de recuperar los conocimientos previos de los alumnos al inicio de la clase. Verbos ausentes y poco citados en primer ciclo. Puesta en común y apertura a la búsqueda de respuesta con diversos procedimientos, Verificación de resultados y autocorrección de resultados, Trabajo en equipo, Uso de material concreto, Estimación y conjeturas de resultados al resolver problemas, Desarrollo del cálculo mental, Diversidad de procedimientos o algoritmo convencional, Pedir a los alumnos que planteen los problemas a resolver. ¿Solución o parte del problema?

En el siguiente apartado presentaremos los hallazgos en cuanto a las siguientes categorías de análisis de los resultados: Variables semánticas identificadas en los problemas matemáticos planteados, Variables sintácticas identificadas en los problemas, y Variables de gestión identificadas en los problemas planteados a los alumnos.

Hallazgos del estudio en cuanto a los tipos de problemas aditivos planteados a los alumnos al inicio, desarrollo y cierre de las clases

Si se retoman los planteamientos teóricos realizados con anterioridad sobre las variaciones didácticas que podemos aplicar al plantear un problema aditivo, cabe plantearnos la siguiente pregunta: ¿qué tienen en común los problemas aditivos que los docentes de primarias multigrado plantearon en las planificaciones para iniciar sus clases de matemáticas? La respuesta es la estructura semántica y sintáctica, todos los problemas son de cambio con la incógnita al final.

Problemas aditivos planteados en el inicio de las clases

Tabla 1. Planteamiento de problemas aditivos a resolver en el momento de inicio de las clases

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
$000 + 00 =$ $11 + 111 =$	Luis tiene 40 canicas y Pedro otras 40. ¿cuántas canicas tendrán los 2 niños?	En la siguiente secuencia descendente calcula los números faltantes: 122, 119, 116, _____, _____, _____
Realizar un ejercicio consistente en descomponer distintas cantidades en decenas y unidades. Por ejemplo: $34 = 10 + 10 + 10 + 1 + 1 + 1 + 1$	Al papá de Juan su jefe le pagó su quincena con 5 billetes de \$1000, 6 billetes de \$100, 3 billetes de \$50, 2 billetes de \$20 y 8 monedas de \$1. ¿cuál es la cantidad que recibió en total el papá de Juan?	
$44+36=$ $99-72=$ $58+11=$ $37-25=$	Escriban en notación desarrollada los precios de cada producto. Ejemplo: si el kilo de pollo cuesta 48 pesos, escribir 4 decenas y 8 unidades = $40 + 8$	

	Descubre de cuánto van las secuencias numéricas: 27, 31. __, __, __, 43 __ 48, __, __, 63, 68 __, __, __, 35, 42, __	
	En mi clase había 35 niños, se marcharon 14 y llegaron 11 nuevos, ¿cuántos niños hay ahora en la clase?	
<i>Nota:</i> en las columnas de los ciclos primero y tercero aparecen lugares vacíos, lo cual fue provocado por ausencia de problemas aditivos.		

Problemas aditivos planteados en el desarrollo de las clases

¿Qué se pierde en la formación matemática de un alumno o alumna si no tiene acceso a todos los tipos de problemas aditivos que se plantean en el Plan de Estudios de Educación Primaria? La respuesta a esta pregunta es: se pierden esquemas de pensamiento. En la siguiente tabla se presentan los tipos de problemas aditivos que los docentes planificaron para sus clases de matemáticas en la etapa de desarrollo.

Tabla 2. Planteamiento de problemas aditivos a resolver en el momento de desarrollo de las clases

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
Si Pablo tiene 10 platos, 10 cucharas, ¿cuánto sumas en total? Si Pablo tiene 10 platos y su mamá al lavarlos rompe dos ¿cuántos le quedan?	Si el hermano de Juan tiene 14 años y su papá tiene 45 años, ¿cuántos tienen en total los dos?	El equipo de Pedro gastó en total 3500 y el de José, 4500, ¿cuánto gastan en total?
Si Juan tiene 5 conejos y Manuel, 5 ¿cuántos tienen en total? Manuel tiene 15 pollitos, si se le mueren 5 ¿cuántos le quedan?	Si Juan tiene 20 canicas y José, 15 ¿cuántos hacen en total? Si José tiene 25 canicas y le regala 12 a Mario ¿cuántas canicas le quedan?	El papá de Juana gana 6500 pesos quincenales y todos sus gastos son en total de 4600, ¿cuánto le queda de su quincena?
De sus ahorros por \$50.00, Felipe utilizó \$28.00 para realizar diversas compras. ¿cuánto dinero le sobró?	De sus ahorros por \$113.00, Felipe utilizó \$100.00 para realizar diversas compras. ¿cuánto dinero le sobró?	De sus ahorros por \$713.00, Felipe utilizó \$298.00 para realizar diversas compras. ¿cuánto dinero le sobró?
En un recipiente hay 23 canicas y se agregaron 6 más. ¿cuántas canicas hay en el recipiente?	Si yo llevo a la escuela \$50 y gasto \$30. ¿con cuánto dinero regreso a la casa?	Un álbum tiene 2550 estampillas y se me pierden 257. ¿cuántas me quedan?
En un recipiente hay 10 canicas y saco 4 canicas. ¿cuántas canicas quedaron en el recipiente?	En un recipiente hay 100 canicas y saco 46 canicas. ¿cuántas canicas quedaron en el recipiente?	En un recipiente hay 1264 canicas y saco 234 canicas. ¿cuántas canicas quedaron en el recipiente?

Cada tipo de variación semántica en un problema aditivo aporta una capacidad para las estructuras de pensamiento de un estudiante. Igualación, comparación, combinación y cambio significan, en matemáticas, capacidades adquiridas para operar datos numéricos.

Como se documentó en esta investigación, si en las clases de matemáticas de las escuelas multigrado los alumnos sólo tienen acceso a un esquema de pensamiento como es el de “cambio”, es muy probable que su desempeño académico, como ocurrió en la prueba diagnóstica Planea en 2015, continúe siendo muy bajo.

Si deseamos que origen no sea destino, en el paso de los alumnos multigrado por el sistema educativo nacional, debemos aprender a tener más cuidado y ser profesionales en el diseño de los problemas aditivos que se plantean en las aulas.

Problemas aditivos planteados para el cierre de las clases

Una vez más nos planteamos ¿qué tienen en común estos problemas? La estructura didáctica en casi todos es: la idea de sumar es “juntar” y restar es “quitar”, ¿han hecho mal su trabajo los maestros?, ¿aparentemente, no! Sólo que los esquemas de pensamiento “juntar” y “quitar” son construidos por los alumnos a temprana edad, a los 4 o 5 años están consolidados y dedicar 6 años de educación primaria a resolver problemas similares es desaprovechar tiempo valioso para desarrollar el pensamiento matemático de los alumnos, porque, como se planteó en los referentes teóricos, sumar tiene diversos significados

El maestro al enseñar se enseña, y, en el caso de las planificaciones didácticas analizadas, los maestros de primarias multigrado enseñaron lo que saben hacer: para enseñar a sumar y restar plantean preferentemente problemas aditivos de cambio con la incógnita en el estado final, en menor medida problemas de cambio cuya incógnita está en el operador o estado inicial. Si en promedio los docentes multigrado que participaron en este estudio llevan 29 años de servicio enseñando a sumar y restar con sólo un tipo de problemas; en este contexto no es extraño que los alumnos reprobren

matemáticas en las evaluaciones que les apliquen o tengan problemas en su rendimiento académico en la escuela secundaria.

A continuación, se presentan los problemas planteados por los maestros informantes para cerrar sus clases de matemáticas.

Tabla 3. Planteamiento de problemas aditivos a resolver durante el momento de cierre de las clases

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
Dibujar 2 colecciones de 20 cosas cada una. En la primera colorear 8 y en la segunda, 13, y realizar preguntas como ¿cuántas cosas quedaron sin colorear?	Don Justino es proveedor de dulces de chocolate en una cooperativa escolar. Para entregar los dulces de chocolate los organiza en bolsas de 10 cada una. Si entregó 10 bolsas de chocolate en una escuela. ¿Cuántos dulces entregó don Justino?	Resuelve un problema de suma aplicando la unidad de peso, el kilo. Mi abuelito cosechó 2500 kg de chigua y mi papá cosechó 5000 kg más. ¿Cuántos kilos de chigua cosecharon ambos señores?
Aplicar un problema de suma y resta sin excederse al número 100. Susi compró 20 chocolates y Pepe, otros 30. ¿Cuántos chocolates tienen en total?	Resolver un problema de resta en donde se utilice cantidades de millar. Fernando lleva en su camioneta 2500 naranjas para vender en la ciudad, pero no las pudo vender todas, regresó 800 naranjas a su casa. ¿Cuántas naranjas logró vender?	Resuelve un problema de resta usando la unidad de peso, como la tonelada. Mi tío José vendió 3 toros grandes y cada uno pesó: 750 kg, 680 kg y 570 kg. ¿Cuántas toneladas obtuvo mi tío José al vender los 3 toros?
Realiza las siguientes sumas: $8 + \underline{\quad} = 15$ $\underline{\quad} + 7 = 14$	Suma las siguientes operaciones: $750 + \underline{\quad} =$ $1000\ 650 + \underline{\quad} = 1000$	Calcula: $300 + 400 + 600 =$ $\underline{\quad} 400 + \underline{\quad} + 500 = 1200$

Cuando el extinto Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2016) evaluó a los alumnos de cuarto grado de primaria con la prueba diagnóstica PLANEA les planteó todos los tipos de problemas aditivos que se trabajan en México, ¿sabe usted qué pasó? Los alumnos resolvieron sólo los tres problemas similares a los que sus maestros saben plantear.

A continuación, se comparten los problemas que el INEE (2016) les formuló a los alumnos en la prueba y resolvieron correctamente:

Problema 1. En un bosque se plantaron 289 árboles el jueves y 478 el viernes. ¿cuántos árboles se plantaron en los dos días?

Problema 2. ¿cuál es el resultado de sumar 482 más 217?

Problema 3. Carlos tenía 155 paletas y vendió 39. ¿cuántas paletas le quedaron a Carlos? (p. 51).

La prueba diagnóstica PLANEA también incluyó otros tipos de problemas que se resuelven con una suma o una resta, pero la mayoría de los alumnos evaluados en todo el país no pudieron resolverlos:

Problema: Mariana tiene 15 años y su abuelo, 72. ¿cuántos años más tiene el abuelo que Mariana?

Problema: Laura corrió 75 metros y Silvia 18 menos que Laura. ¿cuántos metros corrió Silvia?

Problema: Ana tiene 23 globos y Raúl, 456. ¿cuántos globos necesita comprar Ana para tener lo mismo que Raúl?

Problema: Saúl tenía algunas hojas blancas para su impresora, después compró otras 25. Ahora Saúl tiene 54. ¿cuántas hojas blancas tenía Saúl en un principio? (INEE, 2016, p. 51).

Para cerrar este capítulo podemos concluir en los términos siguientes:

- Al analizar los problemas diseñados por los maestros de primarias multigrado participantes en el estudio para abrir, desarrollar y cerrar sus clases, identificamos que es necesario que se apropien del uso de las variables didácticas y las variables de gestión al momento de planificar la enseñanza de la aritmética, y comprendan de qué manera pueden participar en la estructuración de una secuencia didáctica.
- El maestro al enseñar se enseña, y en esta investigación los maestros de primarias multigrado enseñaron lo que saben hacer, problemas aditivos simples de cambio con la incógnita en el estado final. En promedio estos docentes multigrados llevan 29 años de servicio enseñando a sumar y restar preferentemente con sólo un tipo de problema de la gama que existen. Ante esta situación no es extraño que los alumnos reprueben las evaluaciones en matemáticas que les apliquen.
- No es por falta de capacidad que los alumnos de primarias multigrado salgan mal en las evaluaciones nacionales o estatales, sino es porque en sus grupos los docentes no plantean, con el rigor de la didáctica

específica de las matemáticas, la diversidad de problemas aditivos que se resuelven con una resta o una suma.

- La construcción de la planificación didáctica efectivamente fue una entrada positiva para investigar la gestión del contenido a enseñar por parte de los profesores, así como de las condicionantes que la escuela multigrado imprime e impone a su trabajo cotidiano.
- La propuesta educativa multigrado (PEM 2005) que circula en el país ha representado un avance al intentar resolver, desde una didáctica general, cuyo principio rector es enseñar a partir de un tema común y actividades diferenciadas, las correlaciones pertinentes de contenidos entre diversos cuerpos de conocimientos. Sin embargo, el desconocimiento de la didáctica específica del contenido matemático a enseñar ha provocado que, lo que para el maestro en servicio participante en esta investigación sea una diferencia en un problema que se resuelve con una suma o resta, en el fondo no lo sea, porque no se altera el esquema mental para poderlo resolver.
- Como se puede observar en las tablas 1, 2 y 3 presentadas con anterioridad, se modifican ciertos componentes del problema en cada grado de la escuela primaria como la variación del rango numérico de las cantidades en un problema o el contexto, pero la variación semántica y sintáctica del mismo queda inalterada, dando paso a un ensanchamiento en la incapacidad del alumno para resolver problemas aditivos de mayor complejidad. Reiteramos, no por falta de capacidad intelectual del alumnado, sino porque en el aula donde estudia cierto tipo de problemas aditivos nunca han sido planteados.

En este sentido, el estudio adquiere relevancia en el campo de la didáctica de las matemáticas, al aportar evidencias empíricas sobre cómo los docentes multigrado estructuran sus planeaciones para abordar contenidos como el planteamiento y la resolución de problemas aditivos en la escuela primaria. Los hallazgos contribuyen a comprender las prácticas docentes en contextos rurales y a orientar procesos de formación y acompañamiento pedagógico más pertinentes y contextualizados.

En resumidas cuentas, se acumula experiencia haciendo lo mismo en cada ciclo escolar pero la realidad interpela, y revela que los esfuerzos realizados por los maestros que participan en el programa de arraigo del maestro en el medio rural de Tabasco no han sido suficientes, sobre todo en el ámbito de la didáctica específica para el desarrollo del pensamiento matemático.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, A., Pereyra, L. y Volturo, M. (2012). *Planificar para el jardín maternal modalidades, dispositivos y formatos*. Ediciones Novedades Educativas.
- Arteaga, M. P. (2025). *Las prácticas escolares en torno a la co-construcción del conocimiento de Ciencias Naturales en una primaria unitaria. Un estudio etnográfico*. (Tesis Doctoral). DIE-CINVESTAV-IPN.
- Davini, M. C., (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Flores, P. y Rico, L. (2015). *Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en Educación Primaria*. Pirámide.
- Guzmán, J. (2013). *Del currículum al aula Orientaciones y sugerencias para aplicar la RIEB*. Editorial Graó.
- INEE, (2016). *Manual para la Aplicación, Calificación, Análisis y Uso de los Resultados de la Prueba Planea Diagnóstica*. INEE.
- INEE, (2017). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2016. Educación básica y media superior*. INEE.
- INEE (2019). *La educación obligatoria en México. Informe 2019*. INEE.
- Jackson P. (1998). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata.
- Juárez B. D. y Lara C. E. S. (2018). Procesos de enseñanza en escuelas rurales multigrado de México mediante Comunidades de Aprendizaje. En *Tendencias Pedagógicas* N° 31, file:///C:/Users/Usu/Downloads/Dialnet/ProcesosDeEnsenanzaEnEscuelasRuralesMultigradoDeMe-6383453.pdf
- Kac, M. (2011) Los dispositivos lúdicos-pedagógicos (D.L.P.) y su planificación estratégica. En *La Planificación en la Educación Infantil*.

Organización Didáctica de la Enseñanza. *Colección de 0 a 5 La Educación en los Primeros Años*, tomo 81. Novedades educativas.

Labra, P. Kokaly, M. E., Iturra, C., Concha, A., Sasso, P., & Vergara, M. I. (2011). El enfoque ABP en la formación inicial docente de la Universidad de Atacama: el impacto en el quehacer docente. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 37(1), 167-185. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100009>

Moscoso, J. A. (2022). *Estudio sobre la transposición didáctica interna de contenido matemático en la planificación didáctica de profesores de grupos multigrado*. Tesis de Doctorado. UNINI. <https://repositorio.unini.edu.mx/id/eprint/1919/>

Moscoso, J. A. (2024). *Las inmersiones temáticas en la formación de docentes*. SEP DGESuM.

Muñoz, M. y Carrillo, J. (2018). *Didáctica de las matemáticas para maestros de Educación Infantil*. Ediciones Paraninfo.

Nervi, J. R. (1980). *Didáctica normativa y práctica docente*. Editorial Kapelusz Mexicana.

QuestionPro Latinoamérica. (2022). *Muestreo deliberado, crítico o por juicio*. <https://www.questionpro.com/blog/es/muestreo-deliberado-critico-o-por-juicio/> obtenido el 7 de marzo de 2022.

Renée, M. (2009). ¿Por qué y para qué planificar? En *Novedades Educativas*, N. 222. Noveduc.

Rockwell, E. (2015). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Sandoval, R. J.C., Mendoza, Z. R. G., Cabrera, G. F. I., Patraca, R. M. C., Martínez, B. P. Pérez, M. M. (2020). *Aprendizaje situado para la sustentabilidad a partir de historias locales sobre preocupaciones*,

conocimientos y prácticas socio-ecológicas. México, Universidad Veracruzana. Obtenido de: https://www.uv.mx/personal/romendoza/files/2020/12/LIBRO-OKAprendizaje-situado-para-la-sustentabilidad-digital_compressed.pdf

Sartorello, S. C. (2016). Política, epistemología y pedagogía: el método inductivo intercultural en una escuela tzeltal de Chiapas, México. *LiminaR*, 14(1), 121- 143. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272016000100009&lng=es&tlng=es

Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. España: Graó.

CAPÍTULO 5

INCLUSIÓN DEL MOVIMIENTO MATEMÁTICAS OAOA EN ESCUELAS RURALES PRIMARIAS EN EL MARCO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA: PROPUESTAS, AVANCES Y RETOS

José Cárcamo Landero

Universidad Pedagógica Nacional | Unidad 271

<https://orcid.org/0009-0004-0413-3043>

jose landero84@gmail.com

Mi incorporación al Movimiento Otros Algoritmos para las Operaciones Aritméticas (OAOA) en 2016 marcó un cambio significativo en mi concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. A partir de esa experiencia, he replanteado mi práctica docente, explorando nuevas formas de abordar esta disciplina en el aula y compartiendo, con colegas y estudiantes de distintos niveles, las propuestas, procesos y experiencias promovidas por dicho movimiento.

El presente capítulo tiene como objetivo documentar los antecedentes del Movimiento OAOA, desde sus orígenes en Islas Canarias, España, hasta su consolidación y expansión en Tabasco, México. Se analizan, asimismo, las principales propuestas didácticas impulsadas por este movimiento, entre las que destacan: el uso de material manipulativo, la aplicación de algoritmos aritméticos flexibles y acordes al pensamiento de los estudiantes -en contraste con los métodos tradicionales predominantes en la educación primaria-, y el fomento del cálculo mental. Igualmente, se presentan testimonios y experiencias que dan cuenta de los avances, retos y reflexiones de los docentes que integran esta comunidad pedagógica en el estado de Tabasco.

Para la elaboración de este estudio de carácter cualitativo se realizaron entrevistas a 20 docentes: 18 pertenecientes a educación primaria y 2 a

educación superior, estos últimos formadores de maestros. Todos ellos son integrantes del Movimiento OAOA en Tabasco. Los hallazgos derivados de estas entrevistas se presentan y analizan en este manuscrito, con el objetivo de registrar y difundir las experiencias relacionadas con la implementación de las Matemáticas OAOA en la educación básica.

Antecedentes e inclusión del Movimiento OAOA en México, la puerta de entrada: Tabasco

Naturalmente Otros Algoritmos para las Operaciones Aritméticas (OAOA) nace en España, para ser exactos en las Islas Canarias, ubicadas al suroeste del país, colindando al noroeste con África. Este archipiélago está conformado por siete islas: Gran Canaria, Fuerteventura, Lanzarote, Tenerife, La Palma, La Gomera y El Hierro; además contempla otros islotes (más pequeños). De éstas la sede del Movimiento OAOA es Tenerife, donde inicia para eso de los años noventa.

El movimiento OAOA, nace en Canarias hace más de 25 años en el colegio de Aguamansa de La Orotava (Islas Canarias, España), a los pocos años de su apertura (1991). Un grupo de maestros que del centro cuando se abrió, decidieron no llevar a cabo una enseñanza tradicional y después de muchas reuniones para tomar acuerdos, se apostó por un cambio de metodología en todas las disciplinas con el objetivo de acercar los contenidos al entorno del colegio y hacer el aprendizaje más significativo para nuestros alumnos. (Martín, 2020, p. 41)

Sin embargo, aun cuando este movimiento sobre la enseñanza de la matemática inicia aquí, se argumenta que existen ideas similares en libros desde hace muchos años en México; "Este movimiento de renovación, no es nuevo, siempre ha existido, tenemos datos claros desde los años 40, 50, 60,..., del siglo pasado" (Martín, 2020, p. 41). Por ejemplo, un libro publicado en

colaboración con la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México y escrito por Silvia Cuevas Aguilar en el 66, tiene un contenido particular que se enfoca a la aritmética (numeración, enseñanza de las operaciones básicas, propiedades de los números, etc.) y la geometría, donde se establecen algunos conocimientos que son retomados en OAOA para hacerlos parte del nuevo currículo, tanto en España como en México y parte de América Latina.

Es hasta 30 años después, en el 1993, cuando parte del colectivo de profesores de Tenerife, encabezados por el Mtro. Antonio Ramón Martín Adrián (fundador del "Movimiento OAOA"), conocieron los trabajos de investigación de Constance Kamii (1984) recogidos en el libro titulado "El niño reinventa la aritmética", y comenzaron a leerlos, analizarlos y reflexionarlos; estas acciones llevaron a los primeros cambios en la metodología para la educación matemática (Martín, 2020).

Este suceso narrado por Tony OAOA fue el punto de inflexión o el parte aguas en el camino de romper paradigmas respecto de la enseñanza de, en un principio, la suma, resta, multiplicación y división (algoritmos aritméticos), puesto que, al paso del tiempo se ha incluido y fortalecido el movimiento con ideas sobre la numeración, geometría, cálculo, azar, entre otras. En resumidas palabras; su objetivo era conocer más sobre las propuestas de Piaget en el campo lógico-matemático y eliminar de la enseñanza matemática en las aulas el uso de los algoritmos considerados convencionales, los que se han utilizado a través del tiempo de manera tradicional (Martín, 2020).

Kamii (2003) *El niño reinventa la aritmética. Implicaciones de la Teoría de Piaget*; detalla el análisis de la teoría de Piaget sobre el concepto del número, la relevancia de la interacción social, la autonomía moral y crítica, los principios de la construcción del número, desde la comprensión del valor, hasta los inicios de la suma y resta, una serie de actividades y principios, respecto de la aritmética, entre otros aspectos. Kamii (2003) afirma que cualquier discente está apto para desarrollar el pensamiento lógico-matemático, pero que buena parte se ve influido por el entorno social. Además, agrega que los alumnos pueden aprender aritmética, siempre y cuando sea construida y reinventada por ellos mismos y no impuesta. Son los discentes quienes reinventan la aritmética a través de sus distintos procesos y

que una de las causas del nulo desarrollo del pensamiento matemático es la imposición de procesos que carecen de significado a una temprana edad.

Así mismo, Kamii (1994) comparte las premisas de la reinención de la aritmética como necesidad preponderante desde una perspectiva constructivista y la afirmación de modificar la enseñanza tradicional. Se retoma la idea de que los alumnos desarrollen autonomía en su proceso de aprendizaje, algunas actividades; entre otras cosas.

Por último, Kamii (1994) en su última publicación sobre la reinención aritmética agrega aspectos más detallados sobre las técnicas de cálculo, algoritmos convencionales/tradicionales y los efectos perjudiciales en las y los niños, ambientes de aprendizaje, entre otras ideas más acotadas retomadas de las anteriores publicaciones, organizados en tres partes.

En general, el Movimiento OAOA argumenta sus inicios y aportes en autores como: Constance Kamii (2003), Jerome Bruner (1966), José Antonio Fernández Bravo (2010), Caleb Gattegno (1960), Antonio Ramón Martín Adrián (2020) (fundador del movimiento y creador de muchas ideas a través de su trayectoria como profesor de matemáticas en España, además de su canal de YouTube) y los que se sumen en la construcción del camino OAOA.

A través de la investigación y acción lograron influir en las prácticas educativas de otros colectivos de las Islas Canarias, España (CEIP Isaac de Vega, CEIP Cabo Blanco, CEIP El Canario, CEIP Los Molinos, entre otros). La necesidad de querer mejorar y buscar soluciones a las situaciones problemáticas que se presentan en las escuelas básicas es lo que impulsa al colectivo español, apoyado del poder de la lectura reflexiva e interpretativa.

"El movimiento OAOA nace en Canarias y persigue, fundamentalmente, dotar a todos los docentes de herramientas, recursos, ideas y tareas de implementación inmediata al aula" ...(CEIP Aguerre, s.f., párr. 2). Colegios como el CEIP Aguerre en Tenerife, Islas Canarias se sumaron al movimiento con la guía del Mtro. Tony OAOA y el Mtro. Marcos Marrero Cárdenas (segundo ferviente impulsor del movimiento), haciendo hincapié en que OAOA busca proporcionar a los colectivos docentes distintos medios, estrategias, técnicas y apoyos prácticos (didácticos) matemáticos para hacer efectiva las propuestas curriculares de aquel entonces en Canarias.

El esfuerzo y los logros alcanzados por un colectivo docente comenzaron a difundirse de escuela en escuela mediante conversaciones personales entre colegas del gremio. Este proceso fue reforzado por el uso de las redes sociales, que potenciaron la divulgación de las experiencias innovadoras desarrolladas con OAOA. Las evidencias en video y en artículos muestran cómo las alumnas y los alumnos manipulan materiales, realizan cálculos mentales con fluidez y argumentan sus procesos matemáticos. Estos resultados se convirtieron en un referente que atrajo progresivamente a nuevos docentes y a miembros de la comunidad educativa interesados en fortalecer la enseñanza de las matemáticas.

En la actualidad, numerosos docentes difunden sus experiencias a través de canales de YouTube, sin embargo, muchas personas interesadas en fortalecer su práctica pedagógica OAOA siguen reaprendiendo de los principales canales "Antonio Martín 2020" y "Marcos Marrero Cárdenas". Otro espacio digital es la página oficial "oaoamatematicas.org", que se ha consolidado como un sitio de referencia para compartir ideas y propuestas del movimiento OAOA.

Para finales de los años noventa, OAOA da el salto por el Atlántico y llega a Sudamérica donde Tony OAOA es invitado a distintos congresos educativos, mismos que son de dominio público en distintos países, a los que pueden asistir cualquier persona que esté interesada. Durante uno de estos eventos, se le invita a participar en México para compartir su experiencia en la enseñanza de las Matemáticas OAOA, lo que abre las puertas para su llegada a Centro América y América del Norte, siendo anfitrión y la puerta de entrada -como un pasaje de la historia- el estado de Tabasco, México. En uno de los países latinoamericanos (Uruguay) Tony recibe la invitación por parte del Dr. José A. Moscoso a participar en un coloquio de Posgrado de UPN Unidad 271 en Tabasco, México aproximadamente en 2003-2004; marcando un antes y después de la llegada del Movimiento a México (Martín 2020).

Este primer acercamiento con el Movimiento OAOA fue radical para algunos de los asistentes al congreso, sin embargo, el movimiento aún no

mostraba todo el potencial que se ha explorado en la actualidad. En una de las entrevistas con uno de los principales pioneros del Movimiento OAOA en Tabasco, compartió cómo llegó OAOA a su vida profesional:

"Lo conocí a través de Tony OAOA, dado que fue invitado a un congreso de las unidades UPN que se organizó en Villahermosa. Por cierto, un servidor, fue el organizador, escuchando a Toño Moscoso, que había conocido en un congreso a Tony, se hizo la inversión para traerlo desde las Islas Canarias. En aquella vez que vino, la principal idea que promovía Tony, era acerca de los ATOA, que estaban muertos, pero aún no mostraba toda la fuerza de lo que se podía hacer a través del OAOA. Era solo una primera vez. Su pensamiento era radical, para muchos maestros ese 2004, pero era atractiva la oferta de hacerlo de otra manera". (Matemático no aburrido, comunicación personal, 27 de febrero de 2025)

Años después, un reconocido maestro de Educación Básica Primaria del estado de Tabasco llamado Julio Cesar Ara Yan conoce a Tony OAOA durante un proceso de movilidad estudiantil entre la Escuela Freinet de Cuernavaca y la Escuela Normal Urbana de Balancán (ENU), a través de Facebook y vía Messenger o Inbox en 2012. Durante este periodo de tiempo hasta llegar el 2015, él ingresó bajo invitación del Mtro. José Antonio Moscoso Canabal en los grupos de redes sociales del Movimiento (chats WhatsApp); durante aquel tiempo era el único medio por el cuál las propuestas de OAOA podían ser compartidas en otros países, entre estos México. En esta red social, el Mtro. Julio Ara logró aprender parte de las propuestas del movimiento y lo llevó a la práctica, con el paso del tiempo fue asentando el trabajo con las Matemáticas OAOA. Al preguntarle por qué decidió incluir OAOA en su vida profesional, afirmó:

"Porque la consideré una propuesta didáctica funcional con los niños de España y que si se les enseñaba a los niños de Tabasco

también iban a poder hacerlo y efectivamente así fue". (Julio, comunicación personal, 27 de febrero de 2025)

Posterior a esto y después de documentar distintas experiencias en video y notar los resultados favorables en su grupo de 3° A, en la escuela Artículo 123 Lic. José Vasconcelos, el maestro Julio Ara OAOA hizo parte de su vida profesional y de su práctica educativa el movimiento e inició una enseñanza alternativa de la disciplina de las matemáticas en la educación primaria pública del estado de Tabasco. Actualmente se reconoce al Mtro. Julio Ara como un líder OAOA en Tabasco.

Pasaron 13 años de la llegada de OAOA a México, para que se empezaran a ver los inicios del movimiento, específicamente en Tabasco; el trabajo con Otros Algoritmos para las Operaciones Aritméticas es compartido en el Auditorio de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) durante las actividades del Coloquio de Posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 271 en el 2017, después de estos hechos inicia formalmente la carrera OAOA en la entidad y en México.

Durante este periodo (Ciclo Escolar 2016-2017), y laborando en el municipio de Paraíso, Tabasco, comencé a ver los videos del Mtro. Julio Ara OAOA a través de redes sociales (Facebook) y con la curiosidad de querer comprobar lo que hacía en su clase, empiezo a realizar pequeñas prácticas de los algoritmos OAOA, específicamente la resta de rocódromo en 6° grado (este algoritmo permite a los estudiantes explorar la resta igualando cantidades, ver Tabla 2. OAOA's para la resta), pero es hasta llegar al municipio de Cárdenas, Tabasco, cuando incursioné oficialmente en el movimiento en una escuela primaria rural multigrado (tridocente) en el segundo ciclo (3° y 4°).

Tony OAOA continuó promoviendo el Movimiento, en primera estancia en los estados del Sureste y Noreste del país (Tabasco y Baja California) (Martín, 2020). Después compartió OAOA en otros estados de la república y la capital del país (CDMX) e incluso en el país de Guatemala. Actualmente, OAOA es un movimiento asentado en México y otros países de América y el mundo, sin embargo, aún queda mucho por hacer, puesto que aún prevalece entre los colectivos docentes la poca credibilidad hacia la

propuesta pedagógica y miedo al cambio. Romper paradigmas es un ejercicio que debería practicarse en los colectivos para mejorar la educación matemática.

¿Qué es el Movimiento OAOA?

Otros Algoritmos para las Operaciones Aritméticas (OAOA) es un movimiento pedagógico que busca renovar la enseñanza de las matemáticas para hacerla inclusiva, accesible y significativa en la vida escolar y cotidiana. Surge de la colaboración entre docentes, estudiantes y familias, quienes aportan ideas y estrategias para transformar la didáctica matemática. Su propósito es sustituir los Algoritmos Tradicionales (ATOA) por OAOA, promoviendo el cálculo mental, el razonamiento lógico y la reflexión, en lugar de la mera repetición mecánica. Aunque inició con número, cálculo y aritmética, se extiende a fracciones, probabilidad, geometría, estadística y resolución de problemas. OAOA se centra en cómo se enseña y se vive la matemática en el aula, fomentando el pensamiento crítico, la autonomía y el disfrute del aprendizaje. Además, plantea la necesidad de renovar el currículo para responder a los retos actuales y favorecer tanto a estudiantes como a docentes, con el fin de alcanzar una educación matemática que contribuya a la felicidad escolar (Martín, 2017).

¿Qué propone el Movimiento pedagógico OAOA?

El Movimiento OAOA promueve distintas ideas que van desde la práctica, hasta la exploración y recuperación de la utilidad que se le pueden dar a distintos medios, recursos y materiales ya existentes, pero que han sido muy poco aprovechados, en esencia OAOA propone una forma de pensamiento distinta a la que utilizamos por costumbre o tradición en la educación escolar matemática, de modo que la idea central está en cómo la abordamos en la clase (Martín, 2017). A continuación, se describen algunas propuestas OAOA:

Tabla 1. OAOA vs ATOA

Aspecto	OAOA (Otros Algoritmos para las Operaciones Aritméticas)	ATOA (Algoritmos Tradicionales para las Operaciones Aritméticas)
Enfoque didáctico	Propone algoritmos abiertos, flexibles y cercanos a los estudiantes, que promueven exploración y reflexión.	Se basan en algoritmos únicos, universales y mecanizados que buscan un solo procedimiento.
Cálculo mental y escrito	Desarrolla estrategias para el cálculo de izquierda a derecha, búsqueda de 10, 100, 1,000..., favoreciendo el razonamiento y el cálculo mental. Por ejemplo, $234+528=500+200$, $30+20$, $8+4=700+50$; y en la búsqueda del 10: $8+2+2=10+2$; entonces, $700+50+10+2=762$.	Prioriza procedimientos mecánicos, generalmente de derecha a izquierda, limitando la reflexión. Por ejemplo, $234+528=8+4=12$, de éstos, tomo 2 y subo 1; $2+3=5$ y 1 que tenía arriba 6; $5+2=7$; entonces se acomodan los números y queda 762, alejando a los estudiantes de la realidad y limitando el cálculo a poco más del 10, pero menos del 20.
Diversidad de procedimientos	Reconoce y valora las múltiples formas de resolver operaciones, incluyendo las propuestas por los estudiantes.	Obliga a renunciar a formas propias de razonamiento para seguir un método único.
Currículo	Busca reestructurar el currículo desde la pedagogía y la didáctica, incorporando resolución de problemas, geometría, probabilidad, estadística, etc.	Se centra en la enseñanza de técnicas tradicionales de cálculo, con poca conexión a otros campos matemáticos.
Recursos y materiales	Promueve trabajo manipulativo, gráfico y simbólico (siguiendo a Bruner: enactivo, icónico y simbólico).	Usa principalmente la representación simbólica y escrita, dejando de lado lo manipulativo y gráfico.
Relación afectiva con las matemáticas	Fomenta el gusto, la inclusión y la felicidad en el aprendizaje matemático.	Puede generar frustración, rechazo y desmotivación hacia la disciplina.
Evaluación	Plantea la evaluación formativa con recursos como video-artículos para valorar procesos y aprendizajes.	Predomina la evaluación tradicional centrada en el resultado correcto.
Colaboración docente	Impulsa la creación de redes docentes para compartir experiencias, recursos y fortalecer el movimiento pedagógico.	Se mantiene en enfoques individuales y tradicionales sin redes de innovación.
<i>Fuente:</i> Comparativo de las propuestas de OAOA en contraste con los ATOA. Martín (2017). Marrero (2021). Vergara (2017).		

Otros Algoritmos para las Operaciones Aritméticas, poco a poco se consolida como un movimiento de enseñanza y aprendizaje que comparte el

cúmulo de conocimientos prácticos y teóricos respecto de la didáctica de las matemáticas, con miras en convertirse en una fuerte corriente pedagógica que promueve el uso de un pensamiento alternativo, al igual que lo hacen los países número uno en educación en el mundo como: Finlandia, Holanda y Singapur.

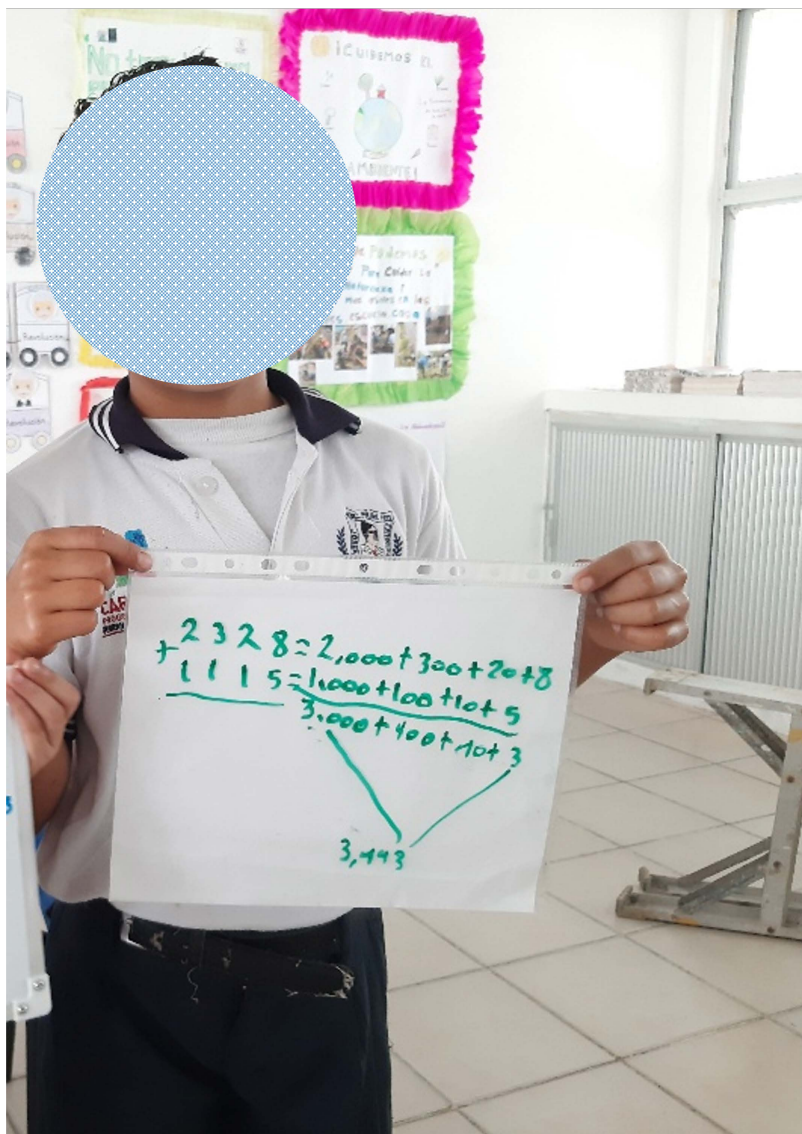
¿Cuáles son los OAOA?

Aunque en esencia la Matemática OAOA es una forma de pensamiento alternativo, los OAOA son un conjunto de algoritmos aritméticos (suma, resta, multiplicación y división) que se identifican como NO Tradicionales o en una postura más abierta, Algoritmos alternativos y flexibles a los conocidos, que son practicados en la educación básica en Tabasco, en México y en muchas partes del mundo en la actualidad (Martín, 2017). Los algoritmos OAOA se apoyan fundamentalmente de la descomposición numérica, siendo la misma, clave para en CM. Bajo la premisa reafirmada anteriormente, -expulsar los ATOA e introducir OAOA a la educación matemática básica-, a continuación, se comparten Otros Algoritmos para las Operaciones Aritméticas (OAOA) que propone, comparte y promueve el Mtro. Tony OAOA y el Movimiento Pedagógico OAOA para la suma, resta, multiplicación y división; éstos han sido una recopilación de distintas experiencias y prácticas pedagógicas en distintos países. Los algoritmos OAOA son un cúmulo de ideas y aportaciones a la didáctica de las matemáticas de distintos estudiantes, docentes y familias preocupados por la enseñanza y aprendizaje de esta disciplina (Martín, 2022).

Tabla 2. OAOA's para la Suma

OAOA's para la Suma La mayoría de estas propuestas se apoyan fundamentalmente de la descomposición y composición numérica, una vez que los estudiantes logran dominarlos estructuran, comprenden y calculan escrita y mentalmente con facilidad a través de los algoritmos OAOA. La práctica de la descomposición y composición favorece la conciencia y razonamiento numérico de acuerdo al valor posicional lo que permite que los estudiantes calculen de izquierda a derecha, es decir, de las cantidades mayores a las menores.	
Suma de Caja $ \begin{array}{r} 53 + 44 = \\ \begin{array}{ c c } \hline 50 & 40 \\ \hline 3 & 4 \\ \hline \end{array} \begin{array}{l} 90 \\ +7 \\ \hline 97 \end{array} \end{array} $	Suma de Arbol $ \begin{array}{c} 57 + 72 = \\ \begin{array}{cc} 50+7 & 70+2 \\ \swarrow \quad \searrow & \swarrow \quad \searrow \\ 120 & +9 \\ \swarrow \quad \searrow & \\ 129 \end{array} \end{array} $
Suma de Vestido $ \begin{array}{r} 672 = 600 + 70 + 20 \\ + 364 = 300 + 60 + 4 \\ \hline 900 + 130 + 24 = 1054 \end{array} $	Suma de Pestañas (dos cifras) $ \begin{array}{c} 140 \begin{array}{c} \swarrow \quad \searrow \\ 95 \\ + 59 \\ \hline 154 \end{array} 14 \end{array} $
Suma Pensando por Descomposición $ \begin{array}{r} 819 \\ + 471 \\ \hline 800+400= 1,200 \\ 70+10= 80 \\ 9+1= 10 \\ \hline 1,290 \end{array} $	Suma Pensando $ \begin{array}{r} + 819 \\ 471 \\ \hline 1,200 \\ 80 \\ 10 \\ \hline 1,290 \end{array} $
Suma con Decimales (aplica para todas las propuestas) $ \begin{array}{r} 672.50 = 600 + 70 + 20 + 0.50 \\ + 364.60 = 300 + 60 + 4 + 0.60 \\ \hline 900 + 130 + 24 + 1.10 = 1055.10 \end{array} $	
<i>Nota: Los algoritmos OAOA son un cúmulo de ideas y aportaciones a la didáctica de las matemáticas de distintos docentes preocupados por la enseñanza y aprendizaje de esta disciplina. Martín, A. (2022) Taller Matemáticas OAOA [Webinar] Otros Algoritmos para las Operaciones Aritméticas. https://www.facebook.com/share/v/16WpBbWcDm/. Marrero (15 de marzo de 2025) 10 ideas fundamentales para el desarrollo del cálculo mental [Archivo PDF] oaoamatemáticas.org. http://oaoamatemáticas.org/.</i>	

Fotografía 1. La Suma de Vestido OAOA (por descomposición)



Nota: Estudiante de la Esc. Prim. Rural Multigrado Josefa Ortiz de Domínguez (Fase 4) del Estado de Tabasco, calculando una suma de cuatro cifras de izquierda a derecha con el OAOA de los Vestidos utilizando la descomposición numérica.

Tabla 3. OAOA's para la Resta

OAOA's para la Resta La mayoría de estas propuestas se apoyan fundamentalmente de la descomposición y composición numérica, una vez que los estudiantes logran dominarlos estructuran, comprenden y calculan escrita y mentalmente con facilidad a través de los algoritmos OAOA. La práctica de la descomposición y composición favorece la conciencia y razonamiento numérico de acuerdo al valor posicional lo que permite que los estudiantes calculen de izquierda a derecha, es decir, de las cantidades mayores a las menores. En el caso particular de la resta se agrega la idea de igualar o completar, además del estudio y dominio y razonamiento de las restas negativas que permiten a los estudiantes explorar la sustracción de una forma alternativa sin la necesidad de hacer restas con transformación o como recitan coloquialmente los estudiantes y docentes en las aulas: "pedir prestado".	
Restas positivas y negativas	Resta por descomposición 1
$\begin{array}{r} -10 \\ -9 \\ \hline 1 \end{array} \quad \begin{array}{r} -9 \\ -10 \\ \hline -1 \end{array}$	$38 - 6 =$ $30 + 8$ $30 + \overset{\wedge}{-6} 2 = 32$ $36 - 8 =$ $10 + 20 + 6$ $\overset{\wedge}{8} 2 + 20 + 6 = 28$
Resta por descomposición 2	Resta por descomposición 3
$\begin{array}{r} 44 = 10+10+10+10+4 \\ -18 \\ \hline 8 \end{array} \quad \begin{array}{r} \overset{\wedge}{8} 2 = 26 \end{array}$	$\begin{array}{r} 434 \\ -246 \\ \hline 100 \quad \quad 100=0 \\ 100 \quad \quad 100=0 \\ 100 \quad \quad 40=60 \\ 100 \quad \quad ----=100 \\ 10 \quad \quad 6=4 \\ 10 \quad \quad ----=10 \\ 10 \quad \quad ----=10 \\ 4 \quad \quad ----=4 \\ \hline 188 \end{array}$
Resta poco a poco	Resta de árbol
$\begin{array}{r} 864 \\ -553 \\ \hline 864 \\ -500 \\ 364 \\ -50 \\ 314 \\ -3 \\ \hline 311 \end{array}$	$\begin{array}{c} 57-38= \\ 50+7 \quad 30+8 \\ \swarrow \quad \searrow \\ 20 \quad -1 \\ \swarrow \quad \searrow \\ 19 \end{array}$
Resta de vestido	Resta sin negativos
$\begin{array}{r} 955 = 900 + 50 + 5 \\ -548 = 500 + 40 + 8 \\ \hline 400 + 10 -3 = 407 \end{array}$	$\begin{array}{r} 955 = 900 + 40 + 10 + 5 \\ -548 = 500 + 40 + 8 \\ \hline 400 + 0 + 2 + 5 = 407 \end{array}$

Resta de rocódromo o la Tiendita	Resta pensando por descomposición
$ \begin{array}{r} 234 \\ - 98 \\ \hline \end{array} \begin{array}{l} = 2 + 100 + 30 + 4 \\ \nearrow \quad \searrow \\ \quad \quad 136 \end{array} $	$ \begin{array}{r} 864 \\ - 553 \\ \hline 800 - 500 = 300 \\ 60 - 50 = 10 \\ 4 - 3 = 1 \\ \hline 311 \end{array} $
Resta pensando	
$ \begin{array}{r} 864 \\ - 553 \\ \hline 300 \\ 10 \\ 1 \\ \hline 311 \end{array} $	
Nota: Los algoritmos OAOA son un cúmulo de ideas y aportaciones a la didáctica de las matemáticas de distintos docentes preocupados por la enseñanza y aprendizaje de esta disciplina. Martín, A. (2022) Taller Matemáticas OAOA [Webinar] Otros Algoritmos para las Operaciones Aritméticas. https://www.facebook.com/share/v/1A8kq4LYty/.	

ecc. Sur, Cárdenas, Tabasco

Resuelve los problemas aditivos.

1- Cristina y Carlos fueron a la quesería,
Cristina gastó \$ 235.00 y Carlos gastó
\$ 87.00 ¿Cuánto dinero menos que Cristina
gastó Carlos?

¿Qué queremos saber?

Técnica OACA: Lo que Me y Pensando

venta de queso se obtuvo \$345.00 de
los viernes \$114.00 más que el
obtuvo el día martes

Propieda 1: Comm

①

□ □ □ □ □

\$147.00

\$148.00

235
- 87

148

235
- 87

148

345
- 114

231

CARDENAS
MAYORISTA DE PRODUCTOS AGROPECUARIOS

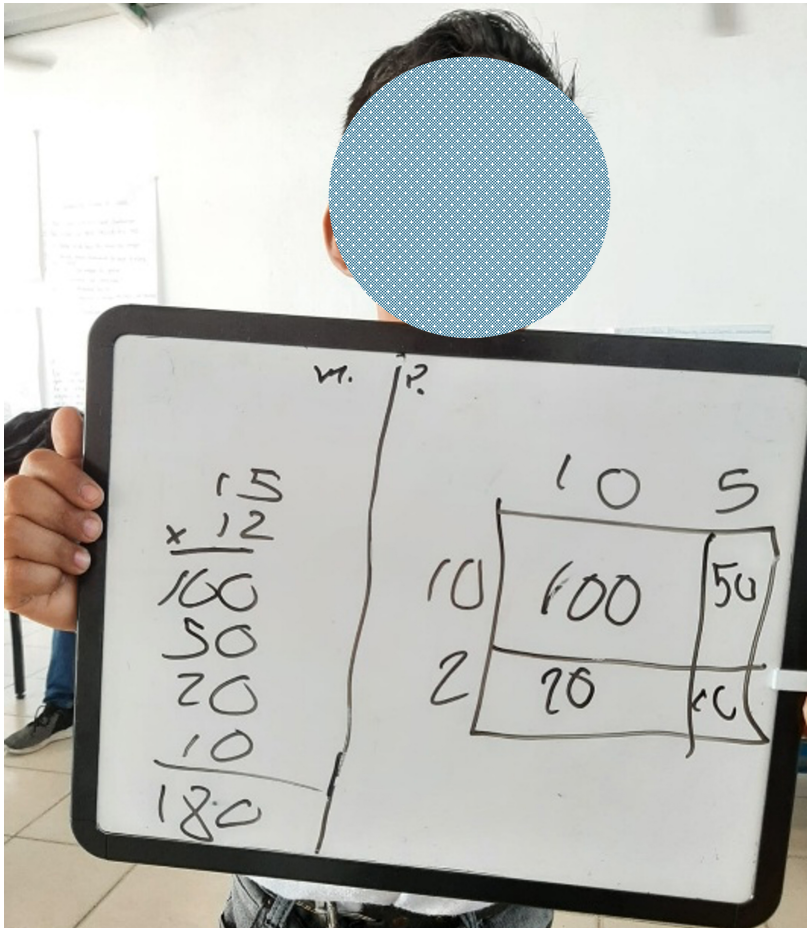
Escuela Primaria "Benito Juárez"

141

Tabla 4. OAOA's para la Multiplicación

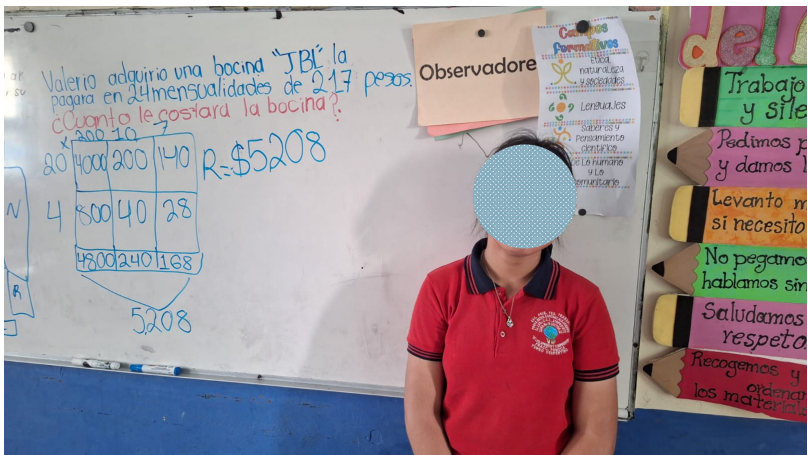
OAOA's para la Multiplicación La mayoría de estas propuestas se apoyan fundamentalmente de la descomposición y composición numérica, una vez que los estudiantes logran dominarlos estructuran, comprenden y calculan escrita y mentalmente con facilidad a través de los algoritmos OAOA. La práctica de la descomposición y composición favorece la conciencia y razonamiento numérico de acuerdo al valor posicional lo que permite que los estudiantes calculen de izquierda a derecha, es decir, de las cantidades mayores a las menores. De forma específica en el caso de la multiplicación los algoritmos OAOA permiten a los estudiantes interactuar con las propiedades de la misma: conmutativa, distributiva, asociativa, elemento neutro y el cero.	
Multiplicación Iterada o las Veces $ \begin{array}{r} 6 \times 5 = \\ \begin{array}{c} 5 \\ 5 \\ + 5 \\ 5 \\ 5 \\ 5 \end{array} \begin{array}{l} \nearrow 10 \\ \nearrow 10 \\ \nearrow 10 \\ \nearrow 10 \\ \nearrow 10 \\ \nearrow 10 \end{array} \begin{array}{l} \\ \\ 30 \\ \\ \\ \end{array} \end{array} $	Multiplicación la Distributiva 1 $ \begin{array}{l} 2 \times 143 = \\ 2 \times (100 + 40 + 3) \\ 100 + 40 + 3 \\ 100 + 40 + 3 \\ 200 + 80 + 6 = 286 \end{array} $
Multiplicación la Distributiva 2 $ \begin{array}{r l} 5 \times 724 = & 3,620 \\ \hline & 700 \quad 3500 \\ & 20 \quad 100 \\ & 4 \quad 20 \end{array} $	Multiplicación la Distributiva 3 $ \begin{array}{l} 15 \times 12 = \\ 5 \times 12 = 12 + 12 + 12 + 12 = 60 \\ 5 \text{ -----} = 60 \\ 5 \text{ -----} = 60 \\ \hline 180 \end{array} $
Multiplicación de Vestido 1 $ \begin{array}{r} \times \quad 254 = 200 + 50 + 4 \\ \quad 2 = \quad 2 \\ \hline 400 + 100 + 8 = 508 \end{array} $	Multiplicación de Vestido 2 $ \begin{array}{r} \times \quad 254 = 200 + 50 + 4 \\ \quad 22 = \quad 20 + 2 \\ \hline 4,000 + 1,000 + 80 \\ 400 + 100 + 8 \\ \hline 5,588 \end{array} $
Multiplicar Pico de Pájaro $ \begin{array}{c} \quad \quad \quad 32 \\ \quad \quad \quad \curvearrowright \\ 4 \times 68 = 272 \\ \quad \quad \quad \curvearrowleft \\ 240 \end{array} $	Multiplicación Italiana $ \begin{array}{l} 12 \times 351 = \\ \begin{array}{ccc} 300 & 50 & 1 \\ 10 \begin{array}{ c c c } \hline 3,000 & 500 & 10 \\ \hline \end{array} \\ 2 \begin{array}{ c c c } \hline 600 & 100 & 2 \\ \hline \end{array} \\ \hline R = 4,212 \end{array} $
Multiplicación Pensando $ \begin{array}{r} \times \quad 62 \\ \quad 14 \\ \hline 600 \\ 20 \\ 240 \\ 8 \\ \hline 868 \end{array} $	Multiplicación por Columnas $ \begin{array}{r} \quad 249 \\ \times 23 \\ \hline 4,000 \quad 600 \\ 800 \quad 120 \\ 180 \quad 27 \\ \hline 5,727 \end{array} $
Nota: Los algoritmos OAOA son un cúmulo de ideas y aportaciones a la didáctica de las matemáticas de distintos docentes preocupados por la enseñanza y aprendizaje de esta disciplina. Martín, A. (2022) Taller Matemáticas OAOA [Webinar] Otros Algoritmos para las Operaciones Aritméticas. https://www.facebook.com/share/v/1AEX326v7c/.	

Fotografía 3. OAOA: Multiplicación Pensando



Nota: Estudiante de la Esc. Prim. Rural Multigrado Josefa Ortiz de Domínguez (Fase 4) del Estado de Tabasco, simbolizando el proceso de la multiplicación pensado a través de la multiplicación italiana y los arreglos rectangulares.

Fotografía 4. OAOA: La Multiplicación Italiana

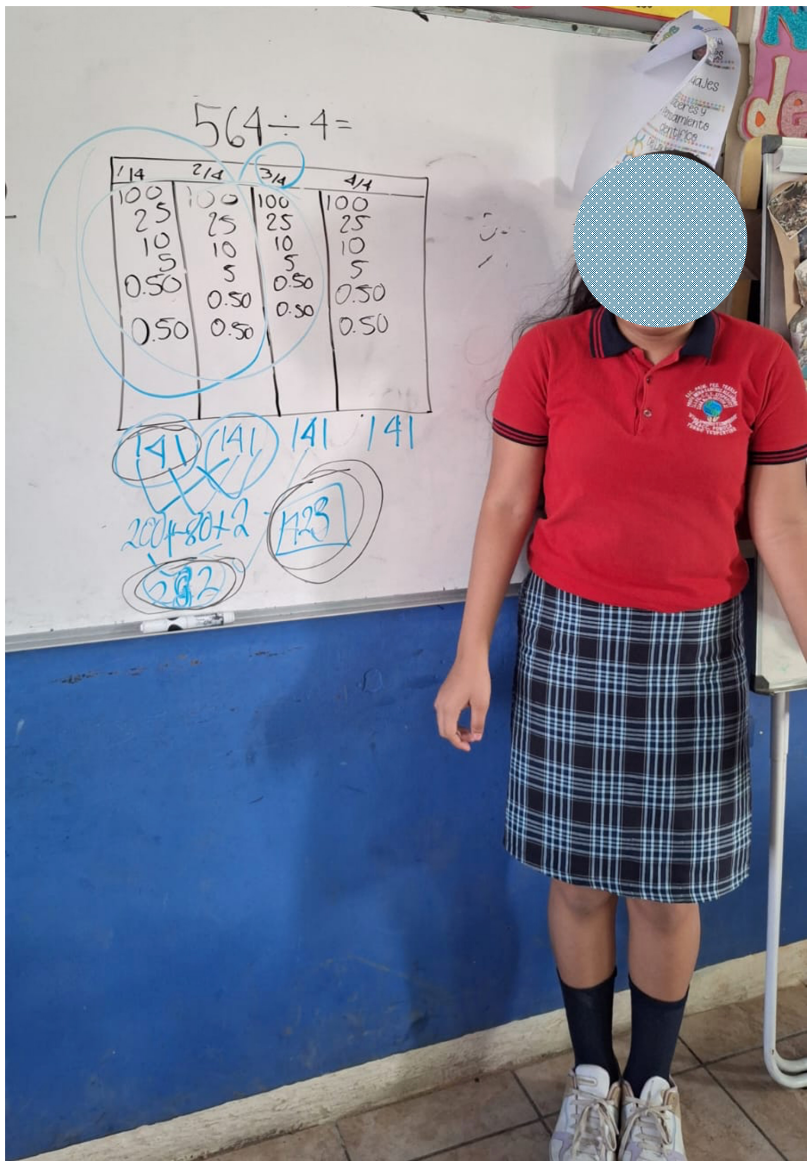


Nota: Estudiante de la Esc. Prim. Neira Sánchez Alejandro (Fase 5) del Estado de Tabasco, resolviendo situaciones multiplicativas y simbolizando el proceso OAOA de la Multiplicación Italiana.

Tabla 5. OAOA's para la División

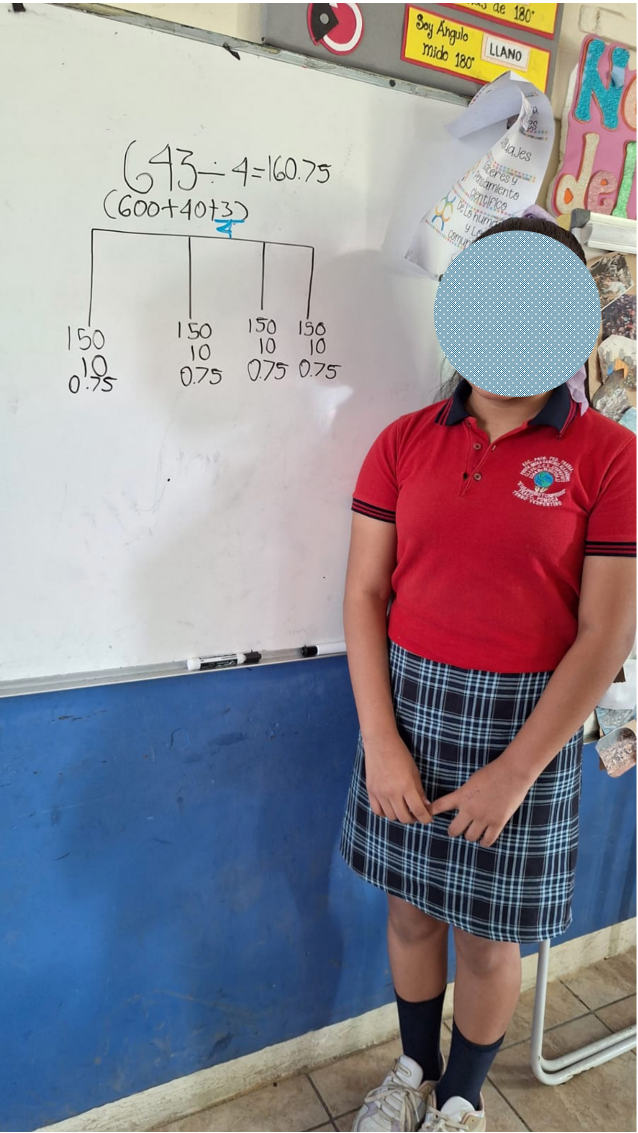
OAOA's para la División															
La mayoría de estas propuestas se apoyan fundamentalmente de la descomposición y composición numérica, una vez que los estudiantes logran dominarlos estructuran, comprenden y calculan escrita y mentalmente con facilidad a través de los algoritmos OAOA. La práctica de la descomposición y composición favorece la conciencia y razonamiento numérico de acuerdo al valor posicional lo que permite que los estudiantes calculen de izquierda a derecha, es decir, de las cantidades mayores a las menores. Los algoritmos para la división permiten a los estudiantes practicar los repartos, residuos, relacionar las Fracciones, Decimales y Porcentaje (FDP), además de estudiar los múltiplos y divisores.															
División de Araña	División Poco a Poco														
$336 \div 3 =$ $(300+30+6)$ 100 10 2 100 10 2 100 10 2 $R= 112 \quad \text{residuo } (r) = 0$	$228 \div 4 =$ $(40 + 40 + 40 + 40 + 40 + 20 + 8)$ 10 10 10 10 10 5 2 57														
División por Múltiplos	División de caja fraccionaria														
$228 \div 4 = 57$ $(200 + 28)$ $50 + 7 = 57$	$228 \div 2 =$ <table><tr><td>$\frac{1}{2}$</td><td>$\frac{1}{2}$</td></tr><tr><td>0.50</td><td>0.50</td></tr><tr><td>50%</td><td>50%</td></tr><tr><td>100</td><td>100</td></tr><tr><td>10</td><td>10</td></tr><tr><td>4</td><td>4</td></tr><tr><td colspan="2">R= 114 \quad r= 0</td></tr></table>	$\frac{1}{2}$	$\frac{1}{2}$	0.50	0.50	50%	50%	100	100	10	10	4	4	R= 114 \quad r= 0	
$\frac{1}{2}$	$\frac{1}{2}$														
0.50	0.50														
50%	50%														
100	100														
10	10														
4	4														
R= 114 \quad r= 0															
Nota: Los algoritmos OAOA son un cúmulo de ideas y aportaciones a la didáctica de las matemáticas de distintos docentes preocupados por la enseñanza y aprendizaje de esta disciplina. Martín, A. (2022) Taller Matemáticas OAOA [Webinar] Otros Algoritmos para las Operaciones Aritméticas. https://www.facebook.com/share/v/ID8uCLEoIG/ .															

Fotografía 5. La división de caja fraccionaria



Nota: Estudiante de la Esc. Prim. Neira Sánchez Alejandro (Fase 5) del Estado de Tabasco, resolviendo un ejercicio y utilizando el proceso OAOA de la división de Caja Fraccionaria y su relación con las Fracciones, Decimales y Porcentaje (FDP).

Fotografía 6. OAOA: División de Araña



Nota: Estudiante de la Esc. Prim. Neira Sánchez Alejandro (Fase 5) del Estado de Tabasco, resolviendo un ejercicio y utilizando el proceso OAOA de la División de Araña.

Queda al análisis que, bajo el pensamiento "convencional", y con base en Kamii (1994) los Algoritmos Tradicionales para las Operaciones Aritméticas (ATOA) empujan a los niños fuera del pensamiento numérico, hacen desconocer y no comprender el funcionamiento del sistema decimal, hacen ambiguo el valor posicional de las cantidades y atroflan el cálculo mental, por último, los hacen dependientes de algoritmos diseñados para obedecer órdenes o pasos a modo de receta o instructivo. Si los ATOA son considerados un pensamiento convencional, entonces es preferible mil veces ser alternativo o divergente en el aprendizaje, enseñanza o construcción de las matemáticas.

A diferencia de los ATOA, toda la diversidad de propuestas OAOA han recibido fuertes críticas por los mismos docentes y familias, sin embargo, al paso del tiempo descubren que este cambio radical favorece el pensamiento lógico matemático y el cálculo mental, a partir de esto comienzan a explorar por su propia cuenta el movimiento. Lo que hace la diferencia es que, dentro de esta diversidad, los estudiantes eligen o deciden el que mejor se acomoda a sus necesidades o formas de pensar, es decir, se da un paso más a la autonomía moral e intelectual (Kamii, 2003).

Los avances cualitativos del Movimiento Pedagógico Matemáticas OAOA en la NEM

Las matemáticas OAOA han tenido una gran aceptación por los docentes que se atreven a romper algunos paradigmas cotidianos y que en algunos casos son impuestos. Actualmente en el estado de Tabasco existen más de 15 docentes que practican en su totalidad el Pensamiento Pedagógico OAOA, en preescolar, primaria, secundaria y educación superior (instituciones formadoras de maestros). Hasta ahora la Red OAOA Tabasco ha realizado un sinnúmero de talleres en distintas escuelas tanto rurales como urbanas para promover el Movimiento dentro y fuera del estado.

La NEM desde su llegada en el año 2022, promovía un cambio de pensamiento, esta propuesta más filosófica que pedagógica, cambió rotundamente el papel del docente y la forma de ver la educación en las escuelas públicas. En general, la Secretaría de Educación Pública en el Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022, plantea 4 elementos que son los que articulan NEM: La integración curricular, la autonomía profesional de los docentes, la comunidad y el derecho humano a la educación (SEP, 2024). De éstos, hay dos que se acomodan perfectamente al trabajo con OAOA:

1. La integración curricular: de la Fase 3 a la 5, el Campo Formativo Saberes y Pensamiento Científico abarca una amplia gama de contenidos que incluyen el estudio de los números, la aritmética básica, la geometría y la probabilidad. Sin embargo, los Procesos de Desarrollo de Aprendizajes (PDA) vinculados con los contenidos matemáticos son limitados, por lo que es necesario incorporar aquellos que se consideren pertinentes. Se reafirma así la importancia del codiseño docente, donde el profesorado identifica necesidades o vacíos en el Programa Sintético (PS) y los enriquece mediante el Programa Analítico (PA). En este sentido, los docentes OAOA aprovechan estas oportunidades para integrar las ideas del Movimiento y fortalecer el currículo con propuestas innovadoras y contextualizadas.
2. La autonomía profesional: este principio de la NEM faculta al docente OAOA para ejercer su criterio pedagógico en la toma de decisiones y en la realización de los ajustes razonables (adaptación, contextualización e innovación) que favorezcan una práctica educativa matemática resiliente, crítica y con autonomía moral.

Desde que OAOA llegó y se puso en práctica por primera vez en las aulas ha generado distintas opiniones, tanto positivas y negativas, pese a esta situación los docentes que lo practican siguen adelante preservando sus ideales, pero sobre todo con pruebas en video artículo en las distintas redes del Movimiento en Tabasco, además de las ponencias que se comparten en

las Jornadas OAOA UPN 271 y las estatales de la Red. Con base en las experiencias de los docentes entrevistados, se comparten una serie de ideas que consideran han sido avances cualitativos observados en su práctica profesional.

Aprendizaje centrado en el estudiante

Los docentes coinciden en que los alumnos muestran mayor motivación y comprensión de las matemáticas al trabajar con OAOA. Las mates dejan de ser un ejercicio mecánico para convertirse en una experiencia reflexiva.

"Aceptación de las matemáticas, descubrir que los alumnos pueden resolver con más facilidad y comprensión las operaciones".
(quetz068, comunicación personal, 27 de febrero de 2025)

"Los alumnos buscan diferentes estrategias y formas más rápidas para poder resolver los diferentes problemas".
(martinalbertohn, comunicación personal, 27 de febrero de 2025)

"2. Mayor comprensión conceptual. En lugar de enfocarse sólo en la mecánica de los algoritmos tradicionales, los estudiantes entienden el porqué de los procedimientos matemáticos. Se fortalece el pensamiento numérico y algebraico desde etapas tempranas, favoreciendo un desarrollo progresivo del razonamiento matemático". (Cogoem05, comunicación personal, 27 de febrero de 2025)

Una de las bondades de OAOA es que los estudiantes agregan significado a lo que realizan en clase. Todo el tiempo que invierten en la clase de matemáticas tiene sentido si realmente están comprendiendo lo que el docente intenta provocar en ellos, de acuerdo a los planteamientos o situaciones. Empezar a crear interpretaciones del conocimiento alcanzado favorece la construcción y desarrollo del razonamiento matemático. Los estudiantes no sólo desarrollan habilidades de razonamiento y cálculo mental, también muestran disposición para el trabajo del aula y explicar sus ideas con seguridad:

"Esto habla no solamente de una expresión verbal, sino también corporal y les da la seguridad de poder explicar diferentes temas sin temor a equivocarse". (martinalbertohn, comunicación personal, 27 de febrero de 2025)

"El alumno se siente con optimismo para aprender, tiene una mejor actitud ante las matemáticas". (adrimarquezjimenez, comunicación personal, 27 de febrero de 2025)

"1. Cambio en la percepción de las matemáticas. Los estudiantes desarrollan una actitud más positiva hacia las matemáticas, al percibirlas como algo dinámico, accesible y significativo. Se reducen los niveles de ansiedad y miedo hacia la asignatura, al centrarse en el pensamiento flexible en lugar de la memorización de procedimientos". (Cogoem05, comunicación personal, 27 de febrero de 2025)

Una de las potencialidades de OAOA, es que puede cambiar radicalmente la idea que los estudiantes tienen de las matemáticas, y poco a poco comienzan a sentir gusto y afecto por esta disciplina.

Trabajar las fases manipulativa, gráfica y simbólica permite atender los distintos estilos o canales de aprendizaje, esta mirada desde OAOA abre las puertas a todos los que desean disfrutar del conocimiento de los números y conceptos matemáticos en clase. Cuando los estudiantes se dan cuenta que hacer matemática no es tan difícil como pensaban, comienzan a participar, intervenir, argumentar, etc., se involucran más en el trabajo e incluso proponen nuevas formas de solución.

Durante una investigación reciente en España en el Colegio CEIP l'Albea de Educación Primaria sobre la eficiencia de OAOA respecto de los resultados cualitativos (emociones) y cuantitativos (calificaciones), los resultados obtenidos demostraron:

A nivel cualitativo es necesario comentar cada una de las categorías que incluye el cuestionario que forma parte de la dimensión afectiva. Así, en cuanto a la ansiedad, se puede ver una diferencia significativa de cómo esta disminuye de forma notable

con el uso del movimiento. Esto significa que los cursos más altos, que no utilizan el OAOA, han respondido en muchos de los casos que sí que sienten aspectos relacionados con la ansiedad y la angustia. (Custodio y Cabero, 2023, p. 441)

Con base en los resultados obtenidos en este estudio, existen coincidencias en las experiencias observadas por los docentes respecto de la actitud positiva en favor de las Matemáticas OAOA en las escuelas primarias de Tabasco donde los docentes son parte del Movimiento. El resultado de la investigación española demuestra que OAOA aporta a mejorar la aceptación de la disciplina, lo que puede influir en el rendimiento académico.

Modificar la manera de abordar las matemáticas no sólo logra tener la atención de la clase, sino que además genera un cambio en las emociones en favor de las mates. Estas experiencias evidencian que OAOA humaniza y contextualiza el aprendizaje matemático, alineándose con la NEM al fomentar autonomía, reflexión y comprensión profunda.

Los docentes entrevistados coinciden en que el Movimiento OAOA ha generado una revolución en la forma en que los alumnos aprenden y viven las matemáticas. Las respuestas reflejan una actitud más positiva y motivada hacia esta disciplina, disminuyendo el miedo y la ansiedad tradicionalmente asociadas al cálculo.

Los estudiantes comprenden el sentido de las operaciones, utilizan diversas estrategias, argumentan sus razonamientos y construyen conocimiento de manera activa y significativa. Este cambio se alinea con el principio de la NEM que promueve un aprendizaje reflexivo, contextualizado y centrado en el desarrollo del pensamiento crítico.

Inclusión y atención a la diversidad

El movimiento también ha favorecido la inclusión educativa, al ofrecer oportunidades reales de aprendizaje a estudiantes con diferentes necesidades:

"Mi mayor avance fue ver a mi hijo con déficit de atención dispersa logrando asistir a las olimpiadas nacionales de matemáticas". (clavitoloplar25, comunicación personal, 27 de febrero de 2025)

"Mis alumnos que tenían ciertas barreras de aprendizaje... ahora tienen una oportunidad de avanzar y desempeñarse de forma autónoma". (charlyedward8, comunicación personal, 27 de febrero de 2025)

Estos ejemplos muestran cómo OAOA contribuye a una educación más equitativa y accesible, donde cada alumno puede avanzar según su ritmo y estilo de pensamiento.

Respecto a la diversidad de pensamiento uno de los entrevistados señaló:

"3. Desarrollo de estrategias diversas. Los alumnos aprenden que no hay una única forma de resolver un problema, lo que fomenta la creatividad y la autonomía en el aprendizaje. Se promueve la exploración de diferentes estrategias, fortaleciendo el pensamiento crítico y la capacidad de argumentar soluciones". (Cogoem05, comunicación personal, 27 de febrero de 2025)

Si todos pensáramos de la misma manera, viviríamos sin autenticidad, ser diversos permite a los estudiantes compartir, y en este ejercicio de comunicación todos se enriquecen. Se aprende de todos y se aprende con todos. Cada manera de resolver distintas situaciones enriquece el acervo de la clase, pero además permite decidir y favorecer la autonomía moral, de modo que de acuerdo a nuestras necesidades e intereses se pueden construir con ayuda de los demás las conceptualizaciones matemáticas.

Otro de los resultados obtenidos durante la investigación realizada en el Colegio CEIP l'Albea de Educación Primaria sobre la eficiencia de OAOA resalta:

Lo que este estudio ha revelado de manera significativa es que la diferencia principal entre estos enfoques radica en la naturaleza inclusiva del OAOA y su capacidad para adaptarse a un espectro más amplio de estudiantes, incluyendo a aquellos que no se ajustan a un perfil normativo en el aprendizaje de las matemáticas. (Custodio y Cabero, 2023, p. 441)

El impacto de OAOA es especialmente relevante en el ámbito de la inclusión educativa. Se documentan casos en los que estudiantes con déficit de atención o dificultades de aprendizaje logran avanzar significativamente y participar en espacios como las Olimpiadas Matemáticas, además se promueve el respeto de la diversidad de pensamiento y formas de resolver situaciones problemáticas.

Los docentes reconocen que OAOA valora la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje, ofreciendo oportunidades de éxito a todos los alumnos. Además, el error se concibe como oportunidad de crecimiento, fortaleciendo la autoconfianza y la autonomía del estudiante.

Innovación y desarrollo profesional docente

Los docentes describen el proceso OAOA como un cambio profundo en su forma de enseñar y pensar las matemáticas:

"Descubrimiento, que hay otras maneras de efectuar los procesos y cálculos, así como la apropiación de diversos conceptos matemáticos". (matematiconoaburrido, comunicación personal, 27 de febrero de 2025)

"Estar con una mentalidad abierta para hacer matemáticas". (joseantoniomoscoso052, comunicación personal, 27 de febrero de 2025)

El movimiento impulsa una autoformación constante, una planeación más flexible y una actitud crítica hacia la enseñanza tradicional. Las respuestas de los entrevistados evidencian una transformación pedagógica. Los docentes han dejado atrás la mecanización y adoptado una postura más reflexiva, flexible y creativa. Reconocen la existencia de múltiples formas válidas de resolver un problema, lo cual enriquece su práctica profesional.

El docente se convierte en un agente más consciente de los procesos mentales de sus estudiantes y demuestra mayor capacidad para diseñar experiencias significativas. Esta renovación metodológica encarna el ideal de la NEM de formar docentes investigadores, críticos y comprometidos con la mejora educativa.

Algunos participantes incluso mencionan avances académicos significativos:

"Poder titularme con una tesis con mención honorífica, escribir artículos y participar en ponencias". (martinalbertohn, comunicación personal, 27 de febrero de 2025)

Esto confirma que OAOA no solo transforma la práctica docente, sino que fortalece el desarrollo profesional e investigativo del magisterio tabasqueño. El Movimiento OAOA también ha impulsado procesos de profesionalización y producción académica. Algunos participantes destacan logros como tesis con mención honorífica, participación en congresos e incluso el diseño de propuestas de formación OAOA con validez curricular.

Estos avances no sólo fortalecen su desarrollo profesional, sino que consolidan una identidad docente investigadora que busca transformar la práctica desde la reflexión y la sistematización de la experiencia.

Colaboración y comunidad pedagógica

La práctica con OAOA ha promovido una cultura de trabajo colectivo entre docentes y estudiantes:

"Un trabajo colaborativo con mis alumnos... si no todos, por lo menos el 80% les gusta este método". (karolbq0408, comunicación personal, 27 de febrero de 2025)

"Muchos maestros ya conocen la propuesta y la están aplicando en sus centros escolares". (julioupn271, comunicación personal, 27 de febrero de 2025)

Estas experiencias apuntan a la consolidación de comunidades de aprendizaje docente, donde se comparte, analiza y mejora la práctica educativa desde la cooperación.

"4. Aprendizaje colaborativo y argumentación matemática. Los estudiantes trabajan en equipo, discuten soluciones y justifican sus respuestas, desarrollando habilidades de comunicación y razonamiento lógico. Se fomenta un ambiente de aula donde el

error se ve como una oportunidad de aprendizaje, y no como un fracaso". (Cogoem05, comunicación personal, 27 de febrero de 2025)

La NEM tiene como núcleo la comunidad, hacer comunidad para aprender y aprender para resolver problemas de la comunidad no sería posible si no pertenecieras a una. El trabajo matemático en colaboración y cooperación en el movimiento OAOA potencia las habilidades matemáticas de los estudiantes. OAOA es un Movimiento inclusivo, todos pueden aprender matemáticas con el apoyo de su propia comunidad de aprendizaje y cometer errores es fundamental para el aprendizaje, al menos en matemáticas lo es.

La práctica colaborativa constituye otro de los ejes emergentes. Los docentes destacan la importancia de trabajar en equipo con sus alumnos y de compartir experiencias con otros colegas, generando una comunidad de práctica sustentada en el acompañamiento, el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento.

Esta dimensión comunitaria potencia el impacto del movimiento, al crear redes profesionales que sostienen el cambio pedagógico más allá del aula.

Los avances cualitativos identificados en las entrevistas revelan un proceso de transformación integral en la educación matemática tabasqueña. El Movimiento OAOA ha incidido no solo en el desarrollo cognitivo de los estudiantes, sino también en la renovación de la práctica docente y en la construcción de comunidades pedagógicas activas. En síntesis:

1. OAOA fomenta aprendizajes significativos y comprensivos, centrados en el razonamiento y la creatividad.
2. Propicia una cultura de inclusión y respeto a la diversidad de aprendizaje.
3. Fortalece la profesionalización docente, el trabajo colaborativo y la producción académica.
4. Se alinea con los principios filosóficos y pedagógicos de la NEM, impulsando una práctica educativa humanista, crítica y transformadora.

Las matemáticas OAOA construyen espacios de inclusión, reflexión y desarrollo integral, donde los docentes tabasqueños se reconocen como protagonistas del cambio educativo en el marco de la Nueva Escuela Mexicana.

Si bien, los avances cualitativos aún son muy pocos, al menos aquellos que practican las matemáticas OAOA, se han dado cuenta de los cambios que pueden experimentar sus estudiantes y por consecuencia sus escuelas. Avanzar en el currículo puede ser sencillo, hacerlo con los estudiantes tal vez no tanto, pero avanzar con los docentes es realmente complejo, sin embargo, se realizan esfuerzos para acompañarlos y que puedan experimentar en sus prácticas el trabajo con OAOA.

Retos del Movimiento Pedagógico Matemáticas OAOA en Tabasco en la NEM

En los apartados anteriores, se ha descrito el carácter novedoso, radical o de cambios de paradigmas en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas que promueve el Movimiento pedagógico OAOA, precisamente esto hace que su trayecto sea complejo, que en el andar te encuentres con múltiples situaciones que incitan a pensar, si continuar o no, pero los docentes OAOA saben muy bien que ningún cambio sucede de la noche a la mañana, más bien se requiere de tiempo y constancia.

A lo largo de la práctica OAOA y de la formación profesional los docentes se encuentran con obstáculos o situaciones que requieren propuestas de mejora. Durante la recuperación de las experiencias de los docentes expresan como retos:

"Existe mayor aceptación, el movimiento se ha extendido por todo el estado, más compañeros conocen la propuesta, pero son pocos los que realmente lo trasladan a sus aulas entonces creó que ese sería el gran reto, porque sin duda el implementar OAOA en las aulas requiere de grandes compromisos que los maestros no están dispuestos a enfrentar, sin embargo, considero que varios maestros se han integrado a esta aventura y somos muchos más

docentes que realmente quieren un cambio". (Charlyedward8, comunicación personal, 27 de febrero de 2025)

Actualmente, OAOA ha sido compartido a los Asesores Técnicos Pedagógicos de la SETAB, con la encomienda de compartir con los docentes de sus zonas escolares en todo el Estado de Tabasco, atendiendo las escuelas rurales y urbanas. A pesar de ello, son muy pocos los que se logran cautivar, motivar para practicar las ideas del movimiento. Aún en las dificultades, los integrantes de la Red OAOA Tabasco siguen difundiendo y compartiendo a todos y todas. Otro reto que identifican los docentes:

"Existe mucha resistencia de parte del profesorado, principalmente con respecto a no contar con el material, están casados con los ATOA. Igual al encontrar poca difusión o los costos que pueda llegar a tener el tomar un taller y no tener una validez ante la SEP para sus promociones lo toman como algo innecesario". (geronimo.garcia.her, comunicación personal 27 de febrero de 2025)

La formación profesional es una prioridad de los docentes OAOA, en ocasiones hay que hacer tiempo de más, invertir, trasladarse, inscribirse o estar mucho tiempo frente a la pantalla para aprender y conocer más sobre el movimiento, porque como se dijo al principio de este escrito, nació en Islas Canarias, España y no siempre hay al alcance espacios de formación con el fundador del Movimiento, sin embargo, entre los que conforman OAOA en México organizan distintos espacios de acompañamiento donde se comparte mucho de lo aprendido en la práctica y el intercambio con Tony OAOA. En definitiva, un reto será incluir el Movimiento a las dependencias formadoras de maestros con validez curricular.

Por último, se han remarcado algunas dificultades, no sólo dentro de los colectivos, sino en los niveles educativos:

"Si se implementa desde primer grado de primaria ya los alumnos llevarían una secuencia, puede ser un caso de éxito, si

todos los docentes en todos los grados lo aplicáramos, si se puede es cuestión de cambiar un poco el modo de pensar y actuar".
(Karolbq0408, comunicación personal, 27 de febrero de 2025)

"Que a los alumnos en secundaria se les dé seguimiento".
(adrimarquezjimenez, comunicación personal, 27 de febrero de 2025)

Ambos retos identificados por docentes, refieren a lo primordial que es hacer comunidad para que todos los integrantes del colectivo puedan potenciar la enseñanza matemática OAOA en las escuelas y que no sea simplemente un compromiso de la educación preescolar o primaria, que secundaria se una a estos esfuerzos por mejorar los resultados matemáticos del estado de Tabasco.

De acuerdo a los resultados de la investigación realizada en el Colegio CEIP l'Albea de Educación Primaria sobre la eficiencia de OAOA, destaca como reto, de acuerdo a sus hallazgos:

...la importancia de proporcionar a los educadores las herramientas necesarias para fomentar la construcción del conocimiento de manera más efectiva y equitativa en el entorno educativo. En resumen, este estudio no solo ha demostrado la eficacia de la OAOA, sino que también ha subrayado la necesidad de considerar la inclusividad y la adaptabilidad en la enseñanza de las matemáticas como un medio para promover el éxito académico y emocional de un amplio espectro de estudiantes. (Custodio y Cabero, 2023, p. 441)

La resistencia al cambio, los pocos espacios de formación, la validez académica y curricular, la falta recursos didácticos en las aulas y la comunicación entre niveles son retos que enfrenta la educación escolar en Tabasco, por mencionar algunos. El Movimiento OAOA debe continuar a pesar de las necesidades y dificultades, porque el único fin común es aportar y mejorar la vida escolar matemática de los estudiantes en el estado, en

México y el mundo. Aún pasarán años para valorar nuevos resultados y quizás otras investigaciones a futuro ayuden a conocer los frutos de OAOA en los colectivos y alumnos que se han atrevido a ponerlo en práctica en sus escuelas y en sus vidas.

Conclusiones

La experiencia documentada muestra que el Movimiento Matemáticas OAOA, nacido en Canarias y arraigado en Tabasco, es una propuesta pedagógica viable para renovar la enseñanza de las matemáticas, específicamente de la aritmética, en el marco de la NEM. Sus principios como el cálculo mental, diversidad de estrategias, trabajo con la manipulación de materiales, graficación, simbolización y argumentación, favorecen aprendizajes significativos que mejoran la disposición afectiva y efectiva hacia esta disciplina. Además, amplía la inclusión al reconocer ritmos y estilos de pensamiento diversos. Las voces docentes confirman avances en la comprensión conceptual, autonomía intelectual y cultura colaborativa; al mismo tiempo, visibilizan retos persistentes: resistencia al cambio, continuidad y progresividad entre grados y niveles, formación con validez curricular y disponibilidad de materiales. En conjunto, los hallazgos sostienen que OAOA no es solo un conjunto de algoritmos alternativos, sino una propuesta pedagógica que implica la práctica constante y ética profesional, que potencia el codiseño curricular y la autonomía docente. Compartir y promover el Movimiento OAOA exige comunidades de aprendizaje de práctica sólidas, acompañamiento pedagógico y evaluación formativa centrada en procesos. Así, Tabasco puede consolidarse como referente de una educación matemática humanista, crítica y feliz, capaz de transformar aulas y trayectorias de vida.

BIBLIOGRAFÍA

- Antonio Martín 2020 (24 de septiembre de 2017). ¿Qué es OAOA? [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=fo4Tx3XsZ3o>
- CEIP Agüere (s.f.). OAOA. Recuperado de <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/ceipaguere/oa/oa/>
- Custodio, A., & Cabero, I. (2023). Análisis de la eficiencia del movimiento OAOA. *Revista de Investigación en Educación*, 21(3), 432—450. <https://doi.org/10.35869/reined.v21i3.4980>
- Kamii, C. (1994). *El niño reinventa la aritmética II*. 2ª ed. Madrid: Visor Distribuciones.
- Kamii, C. (1994). *El niño reinventa la aritmética III. Implicaciones de la teoría de Piaget*. Madrid: Visor Distribuciones.
- Kamii, C. (2003). *El niño reinventa la aritmética. Implicaciones de la teoría de Piaget*. 6ª ed. Madrid: A. Machado Libros.
- Marrero (15 de marzo de 2025) 10 ideas fundamentales para el desarrollo del cálculo mental [Archivo PDF] oaoamaticas.org. <http://oaoamaticas.org/>.
- Marrero, C. M. (15 de octubre de 2021). ¿Qué es OAOA?. Recuperado de <http://oaoamaticas.org/>
- Martín, A. (2022) Taller Matemáticas OAOA [Webinar] Otros Algoritmos para las Operaciones Aritméticas. <https://www.facebook.com/share/v/16WPbBWcdM/>.

- Martín, A. (2022). Taller Matemáticas OAOA [Webinar] Otros Algoritmos para las Operaciones Aritméticas. <https://www.facebook.com/share/v/1A8kq4LYty/>.
- Martín, A. (2022). Taller Matemáticas OAOA [Webinar] Otros Algoritmos para las Operaciones Aritméticas. <https://www.facebook.com/share/v/1AFX326v7c/>.
- Martín, A. (2022). Taller Matemáticas OAOA [Webinar] Otros Algoritmos para las Operaciones Aritméticas. <https://www.facebook.com/share/v/1D8nCLEo1G/>.
- Martín-Adrián, A. R. (2019). El movimiento “Matemáticas OAOA”. *Números*, Revista de didáctica de las matemáticas, (101), 41-44. Recuperado de http://sinewton.es/revista_numeros/101/
- SEP. Secretaría de Educación Pública. (2024). Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022. pp. 10-11. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- Vergara, C. (2017). Teoría del desarrollo cognitivo de Jerome Bruner. Un resumen del enfoque de Jerome Bruner sobre las bases del aprendizaje por descubrimiento. Recuperado de <https://www.actualidadenpsicologia.com/teoria-desarrollo-cognitivo-jerome-bruner/>

CAPÍTULO 6

UNA ESCUELA NORMAL URBANA CON FUERTE VOCACIÓN HACIA LA EDUCACIÓN RURAL EN TABASCO

María de la Luz Marín Rodríguez

Escuela Normal Urbana de Balancán
<https://orcid.org/0000-0003-3222-057X>
malenamarin@hotmail.com

Marisol del Carmen Tejero Muñoz

Escuela Normal Urbana de Balancán
<http://orcid.org/0000-0002-9016-9568>
marisoldelcarmentejero@gmail.com

Laura Romero Xiu

Escuela Normal Urbana de Balancán
<http://orcid.org/0000-0003-3921-8587>
lauraxiu17@hotmail.com

Introducción

La educación en México refleja una diversidad de contextos que demandan enfoques pedagógicos adaptados a las necesidades socioeconómicas y culturales de cada región. En este marco, la educación rural y la educación multigrado representan esfuerzos clave para garantizar el acceso a la enseñanza en comunidades marginadas, muchas veces aisladas y con recursos limitados. Estas modalidades educativas, sin embargo, contrastan significativamente con los modelos predominantes en las escuelas urbanas y de organización completa, donde las condiciones estructurales y los recursos suelen estar más avanzados. Esta disparidad subraya la necesidad de reflexionar sobre las prácticas y estrategias que permiten reducir brechas y atender de manera efectiva las particularidades de cada entorno.

En este capítulo, además de analizar las características, fortalezas y debilidades de estas modalidades educativas, se tiene como propósito central presentar los acercamientos cualitativos de experiencias en formación docente para educación rural y multigrado, desarrolladas en la Escuela Normal Urbana (ENU), ubicada en el municipio de Balancán, Tabasco.

Esta institución ha integrado metodologías innovadoras, como las

pedagogías activas de Freire y Freinet, y María Montessori, la Filosofía para Niños y el movimiento Otros Algoritmos para las Operaciones Aritméticas (OAOA), entre otras, como parte de una estrategia para formar docentes capaces de enfrentar los retos de contextos educativos complejos. Estas experiencias cualitativas no solo ilustran el potencial transformador de una formación pedagógica situada, sino también su impacto en la mejora de la calidad educativa en comunidades rurales y multigrado.

La inclusión de estos enfoques metodológicos permite comprender cómo las dinámicas de la formación docente influyen en la capacidad de adaptación e innovación en entornos diversos. Así, se plantea responder preguntas clave: ¿Cómo han impactado estas metodologías en la práctica docente en contextos rurales y multigrado? ¿Qué aprendizajes pueden extraerse de estas experiencias para mejorar la equidad y la calidad educativa en México? Este análisis busca no solo identificar diferencias entre las modalidades educativas, sino también destacar estrategias efectivas que contribuyan a un sistema educativo más inclusivo y pertinente a las realidades del país.

Desarrollo de la formación Normalista en México

La formación normalista en educación rural y multigrado en México ha sido un pilar esencial en la construcción de un sistema educativo inclusivo que atienda las necesidades de las comunidades marginadas. Desde la época de José Vasconcelos hasta las reformas más recientes, el desarrollo de las escuelas normales refleja una evolución marcada por cambios políticos y sociales. Según la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018), estas reformas han buscado consolidar competencias específicas para la atención de comunidades rurales y aulas multigrado, adaptándose a contextos complejos y diversos.

Durante la gestión de José Vasconcelos (1921-1924) como Secretario de Educación Pública, se establecieron las escuelas rurales y las escuelas normales rurales. Estas instituciones buscaban formar maestros capaces de atender las necesidades educativas de las comunidades indígenas y

campesinas, combinando la enseñanza académica con actividades agrícolas y manuales. Este enfoque reflejaba una visión humanista y nacionalista que posicionaba la educación como una herramienta de transformación social, tal como lo planteó Freire (1970), quien considera que la educación debe ser un proceso de liberación y diálogo en contextos marginados. Aunque ambicioso, el proyecto enfrentó limitaciones de recursos y desafíos políticos.

Ortiz Briano, Sergio. (2023). “Las Normales Rurales desde las revistas pedagógicas. Anhelos de emancipación del campesino y superación pedagógica”, menciona que las Escuelas Normales Rurales, como Ayotzinapa, surgieron en las décadas de 1930 y 1940 como una respuesta directa a las necesidades de las zonas rurales. Estas instituciones adoptaron el modelo de internado, ofreciendo educación gratuita y acceso a estudiantes de familias campesinas. Aunque su enfoque inicial hacia las aulas multigrado era limitado, sentaron las bases para una pedagogía adaptativa en contextos rurales heterogéneos.

En 1984, la reforma educativa elevó los programas de las escuelas normales al nivel de licenciatura, marcando un punto crucial en la profesionalización de los docentes. Este cambio permitió una formación académica más rigurosa y estructurada. Según Freinet (1990), la formación docente activa debe incluir trabajo cooperativo como eje pedagógico, fortaleciendo la colaboración y participación. Respecto a la educación rural, se promovió una mayor contextualización de los contenidos para atender las comunidades marginadas. Por otro lado, en el ámbito multigrado, la reforma introdujo elementos pedagógicos básicos para gestionar aulas con diversidad de niveles, aunque estos esfuerzos aún eran incipientes.

La reforma de 1997 al Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria y de 1999 con la Licenciatura en Educación Preescolar fortaleció la atención a la diversidad cultural y social, con un enfoque más integral en la formación docente. Este cambio fue especialmente relevante para contextos rurales, donde la heterogeneidad cultural es prevalente. Según Lipman (2003), el pensamiento crítico y creativo es esencial en entornos educativos diversos, promoviendo la reflexión profunda en los estudiantes y docentes. En relación con la educación multigrado, la reforma reconoció formalmente la necesidad de estrategias pedagógicas específicas, aunque su desarrollo

continuaría perfeccionándose en planes posteriores.

Los planes de estudio de 2012, 2018 y 2022 han consolidado la formación en competencias específicas para la atención a comunidades rurales y aulas multigrado. Estos programas han integrado estrategias pedagógicas diferenciadas, incluyendo el uso de tecnologías y el enfoque en la inclusión y la interculturalidad (SEP, 2017). Además, han buscado fortalecer la capacidad de los docentes para adaptarse a contextos complejos y diversos.

Las Escuelas Normales en Tabasco

La historia del normalismo en Tabasco tiene raíces profundas que comienzan con la Escuela Experimental La Granja "Simón Sarlat", fundada en 1908. Esta institución se concibió inicialmente como una estación agrícola experimental, pero con el tiempo se convirtió en un núcleo importante para la formación docente en el estado. En 1922, en el mismo edificio de La Granja, se estableció la Escuela Normal de Maestros Rurales, que buscaba formar docentes para atender las necesidades educativas de las comunidades rurales. Durante su funcionamiento, la escuela enfrentó desafíos como la ocupación militar en 1923, pero retomó sus actividades en 1932, consolidándose como un espacio clave para la formación de maestros rurales.

En 1936, la escuela adoptó el nombre de Escuela Normal Rural del Estado, ajustando su plan de estudios para alinearse con las escuelas normales del país. La denominación "rural" se mantuvo hasta 1962, cuando se transformó en la Escuela Normal del Estado, marcando el fin de una etapa significativa en la formación docente en Tabasco.

Décadas posteriores, la Escuela Normal del Estado fue adaptando sus programas para alinearse con las reformas educativas nacionales, incluyendo la incorporación de nuevas metodologías pedagógicas y un enfoque en la formación integral de los docentes.

En 1984 se divide la Escuela Normal del Estado en dos administraciones: una en el turno matutino como Escuela Normal del Estado "Profra. Rosario María Gutiérrez Eskildsen" para Licenciatura en Educación Primaria; y otra en el turno vespertino para Licenciatura en Educación Preescolar, según

archivos históricos de la institución.

En 1979 se crea la Escuela Normal Urbana de Balancán (ENU), la única Normal Federal dependiente en ese entonces de la Secretaría de Educación Pública. Con la reforma de 1984 se inicia con el nivel de licenciatura, junto con el proceso de descentralización para incorporarse a la Secretaría de Educación del Estado de Tabasco. A partir del Plan de Estudios de 1997 para Educación Primaria y del 1999 para Educación Preescolar, la ENU se consolida como una institución centrada en pedagogías activas, integrando estrategias y didácticas innovadoras como las técnicas Freinet, Filosofía para Niños de Matthew Lipman, Montessori, el movimiento OAOA y enfoques situados para contextos multigrado, datos que si bien no han sido sistematizados de manera oficial, han sido narrativas de vida profesional de docentes que han dejado huella en sus aulas.

La evolución de la formación normalista en educación rural y multigrado refleja una trayectoria de avances y desafíos que han impactado profundamente el sistema educativo mexicano. Desde la visión de Vasconcelos hasta las reformas actuales, estas instituciones continúan siendo fundamentales para atender las necesidades de las comunidades más vulnerables. Según Perrenoud (2004), organizar situaciones de aprendizaje y gestionar la diversidad son competencias clave para formar docentes en escenarios complejos. Su fortalecimiento y adaptación son tareas pendientes que requieren un compromiso constante por parte de las instituciones educativas y la sociedad en su conjunto.

Marco teórico

Caracterización de la Educación Rural y Multigrado en México y Tabasco: Un Enfoque Integral

La educación rural y multigrado en México son pilares fundamentales para garantizar el acceso a la educación básica en comunidades marginadas, con características y desafíos únicos que reflejan las particularidades de su contexto sociocultural y económico. Estas modalidades educativas

representan un esfuerzo del sistema educativo por atender a las poblaciones más vulnerables, donde los modelos tradicionales de enseñanza no logran satisfacer las necesidades específicas de la población (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2018).

Contexto General de la Educación Rural

En México, la educación rural ha evolucionado desde sus primeras iniciativas durante el periodo postrevolucionario, cuando el gobierno priorizó la alfabetización y la formación de comunidades campesinas a través de la intervención educativa (Freire, 1970). En áreas rurales, donde las distancias geográficas dificultan el acceso a las escuelas y los recursos suelen ser limitados, la educación no solo actúa como un mecanismo para reducir el analfabetismo, sino también como un motor de transformación cultural y social (Perrenoud, 2004).

En términos económicos, las zonas rurales en México, incluyendo Tabasco, enfrentan altos niveles de pobreza y marginación. Según el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), el 55% de la población rural vive en pobreza. Esta situación condiciona el acceso y la calidad de la educación, ya que las familias con recursos limitados a menudo priorizan el trabajo infantil sobre la escolarización, perpetuando el ciclo de pobreza (CONEVAL, 2018).

Educación Multigrado como Estrategia en Ámbitos Rurales

El modelo de educación multigrado surge como una respuesta para garantizar la enseñanza en comunidades rurales donde la matrícula es reducida y dispersa. Este sistema combina en un mismo salón a estudiantes de diferentes edades y grados escolares, bajo la guía de un único docente (SEP, 2018). Aunque representa una solución pragmática, la educación multigrado enfrenta retos pedagógicos y logísticos significativos.

En términos pedagógicos, el docente multigrado requiere habilidades excepcionales para planificar, organizar y ejecutar actividades diferenciadas

que respondan a los niveles educativos heterogéneos de los estudiantes (Freinet, 1990). Este desafío se observa claramente en Tabasco, donde más del 60% de las escuelas rurales operan bajo este modelo. El entorno multigrado fomenta la colaboración entre estudiantes y el desarrollo de habilidades de autonomía y aprendizaje autodirigido, pero también pone de manifiesto la necesidad de formación especializada para los docentes (SEP, 2017).

La inclusión de metodologías innovadoras ha sido una estrategia efectiva para enriquecer la educación multigrado en comunidades rurales. En particular, en Tabasco, la ENU ha adoptado programas como Filosofía para Niños, que desarrolla el pensamiento crítico y ético (Lipman, 2003), y el movimiento OAOA, promovido por Tony Martín y liderado localmente por el maestro Julio Ara, el cual replantea los métodos tradicionales de enseñanza de las matemáticas, sustituyéndolos por estrategias manipulativas y comprensibles que fortalecen el razonamiento lógico-matemático y el cálculo mental (Martín, 2015). Además, se han implementado técnicas Freinet, como la Asamblea, el Diario de Clases y la Imprenta Escolar, que fortalecen la participación democrática, la reflexión y la escritura colaborativa en los estudiantes (Freinet, 1990).

Particularidades del Contexto Sociocultural y Económico de Tabasco

Tabasco, conocido por su riqueza natural y su economía agropecuaria, enfrenta desafíos específicos que repercuten en su sistema educativo rural y multigrado. La dispersión geográfica y las condiciones climáticas adversas, como lluvias constantes e inundaciones, dificultan el acceso a las escuelas y afectan la continuidad del aprendizaje (SEP, 2018). Además, la población rural de Tabasco incluye un porcentaje significativo de comunidades indígenas, particularmente chontales, cuya preservación cultural y lingüística agrega complejidad al proceso educativo.

Económicamente, la dependencia de actividades agropecuarias de subsistencia limita las oportunidades para las familias rurales de Tabasco, muchas de las cuales enfrentan pobreza extrema, principalmente en

comunidades rurales, representa una estrategia de supervivencia que, si bien garantiza mínimamente la alimentación familiar, enfrenta profundas limitaciones económicas que perpetúan la pobreza y la exclusión social. Esta situación no solo condiciona el acceso a la educación, sino que también genera tasas elevadas de deserción escolar, ya que los niños y jóvenes se integran tempranamente al trabajo agrícola para contribuir al ingreso familiar (CONEVAL, 2018).

Impacto de la Educación en el Desarrollo Rural

A pesar de los desafíos, la educación rural y multigrado en México, y particularmente en Tabasco, tiene un impacto transformador. Además de alfabetizar, estas modalidades educativas promueven la cohesión social, fortalecen la identidad cultural y empoderan a las comunidades para participar activamente en el desarrollo local (Freire, 1970). Los esfuerzos de instituciones como la Escuela Normal Urbana de Balancán demuestran que la innovación en formación docente puede marcar una diferencia significativa en la calidad de la enseñanza (SEP, 2018).

Enfoques Pedagógicos y Metodologías Activas Aplicadas en la Formación Docente

La formación docente en contextos rurales y multigrado requiere enfoques pedagógicos que no solo respondan a los desafíos estructurales de estas comunidades, sino que también fomenten una educación transformadora y significativa. Este marco teórico presenta referentes pedagógicos reconocidos que han demostrado ser efectivos en la preparación de docentes para contextos diversos y complejos. Entre ellos se destacan las aportaciones de Paulo Freire, Célestin Freinet, María Montessori, Matthew Lipman y el movimiento OAOA, cada uno con principios fundamentales que han influido en la pedagogía moderna.

Freire: Educación como Práctica de la Libertad

Paulo Freire, uno de los pedagogos más influyentes del siglo XX, estableció la educación como una herramienta para la liberación y la transformación social. Su obra principal, *Pedagogía del Oprimido* (1970), postula que la educación debe ser un proceso dialógico donde los educandos y los educadores se convierten en sujetos activos de aprendizaje, construyendo el conocimiento de manera conjunta. En la formación docente, el enfoque de Freire se traduce en:

- **Conciencia crítica:** Los docentes son formados para cuestionar las estructuras opresivas y empoderar a los estudiantes, especialmente en comunidades marginadas (Freire, 1970).
- **Diálogo como metodología:** La interacción entre docente y estudiante se convierte en el eje del aprendizaje significativo.
- **Contexto sociohistórico:** Freire enfatiza la necesidad de conectar la enseñanza con la realidad sociocultural del estudiante, una estrategia esencial en entornos rurales y multigrado.

Este enfoque es particularmente relevante en Tabasco, donde las condiciones de marginación y diversidad cultural demandan una educación que valore y respete las experiencias de vida de los estudiantes.

Freinet: Técnicas de Enseñanza Basadas en el Trabajo Cooperativo

Célestin Freinet, pedagogo francés, desarrolló un enfoque educativo centrado en la cooperación y la participación activa de los estudiantes. Sus técnicas pedagógicas, conocidas como Técnicas Freinet, promueven un aprendizaje basado en la experiencia, el trabajo comunitario y la autonomía (Freinet, 1990). Entre las técnicas más aplicadas en la formación docente destacan:

- **La Asamblea:** Espacios democráticos donde estudiantes y docentes toman decisiones colectivas sobre temas relevantes para el grupo.

- El Diario de Clases: Una herramienta reflexiva que permite a los estudiantes registrar sus aprendizajes y compartir sus experiencias.
- El Diario para Padres: Un instrumento de comunicación que involucra activamente a las familias en el proceso educativo, fortaleciendo el vínculo entre la escuela y el hogar mediante el intercambio de reflexiones y progresos académicos.
- Correspondencia Escolar: Estrategias que fomentan la escritura y la comunicación intercultural, creando vínculos con estudiantes de otras comunidades.
- La Imprenta Escolar: Actividades donde los estudiantes producen materiales impresos que reflejan sus intereses y conocimientos, fortaleciendo su expresión escrita.

Estas técnicas son fundamentales en entornos multigrado, donde la interacción colaborativa entre estudiantes de diferentes edades contribuye al aprendizaje colectivo y significativo.

Montessori: Autonomía y Materiales Didácticos Concretos

María Montessori, médica y pedagoga italiana, revolucionó la educación infantil al desarrollar un enfoque centrado en la autonomía del estudiante y el aprendizaje práctico. Su método Montessori utiliza materiales didácticos diseñados para fomentar la exploración y la autoeducación (Montessori, 1964). En la formación docente, los principios Montessori incluyen:

- Ambientes preparados: Los docentes son capacitados para crear espacios que estimulen la curiosidad y el aprendizaje autónomo.
- Materiales concretos: El uso de herramientas manipulativas como regletas y bloques permite a los estudiantes comprender conceptos abstractos de manera tangible.
- Enfoque en el desarrollo integral: Montessori promueve una educación que abarca dimensiones cognitivas, emocionales y sociales.

Este enfoque ha demostrado ser particularmente útil en comunidades rurales donde los materiales concretos y la autonomía refuerzan la confianza y la independencia de los estudiantes.

Filosofía para Niños: Pensamiento Crítico y Ético

Matthew Lipman, creador del programa Filosofía para Niños, diseñó una metodología que integra el pensamiento crítico y ético en la educación básica. Este enfoque busca desarrollar la capacidad de los estudiantes para razonar y reflexionar sobre temas complejos, promoviendo habilidades de diálogo y análisis (Lipman, 2003). En la formación docente, Filosofía para Niños se traduce en:

- Comunidades de indagación: Espacios donde estudiantes y docentes reflexionan juntos sobre dilemas éticos y preguntas profundas.
- Diálogo filosófico: Los docentes son entrenados para facilitar discusiones que estimulen el pensamiento crítico y la empatía.
- Habilidades para la vida: Además de aprender contenidos académicos, los estudiantes desarrollan habilidades esenciales para resolver problemas y tomar decisiones informadas.

En contexto multigrado, este enfoque permite adaptar la enseñanza a las diferentes capacidades de los estudiantes, fomentando un aprendizaje inclusivo y significativo.

OAOA: Otros Algoritmos para las Operaciones Aritméticas

El movimiento OAOA, desarrollado por Tony Martín y promovido en Tabasco por Julio Ara, representa una renovación en la enseñanza de las matemáticas. Este enfoque busca sustituir los algoritmos tradicionales por métodos más manipulativos y comprensibles, fortaleciendo el razonamiento lógico y el cálculo mental (Martín, 2015).

Los principios de OAOA en la formación docente incluyen:

- Estrategias manipulativas: Uso de materiales concretos como regletas y ábacos para facilitar la comprensión de conceptos matemáticos.

- Observación y análisis: Los docentes son capacitados para guiar a los estudiantes en la exploración y descubrimiento de patrones matemáticos.
- Conexión con la vida cotidiana: OAOA integra las matemáticas en situaciones reales, haciendo que el aprendizaje sea relevante y práctico.
- Este enfoque ha tenido un impacto significativo en las escuelas rurales y multigrado de Tabasco, donde las matemáticas se presentan como herramientas esenciales para el desarrollo personal y comunitario.

En conclusión, los enfoques pedagógicos y metodologías activas descritos en este marco teórico ofrecen un abanico de estrategias transformadoras para la formación docente. Cada uno de ellos, con sus principios únicos, permite abordar los desafíos específicos de las comunidades rurales y multigrado, promoviendo una educación más inclusiva, significativa y empoderada.

Metodología

El análisis presentado en este capítulo se fundamenta en un enfoque cualitativo y comparativo que permite comprender la complejidad de las modalidades educativas en contextos rurales y multigrado, así como analizar el impacto de las metodologías innovadoras implementadas en la formación docente de la ENU. Este apartado detalla los métodos utilizados para estructurar la investigación y recoger evidencias pertinentes, asegurando un proceso riguroso y fundamentado.

Enfoque cualitativo y comparativo

El enfoque cualitativo es esencial para explorar las experiencias vividas por docentes y estudiantes en los contextos rurales y multigrado, proporcionando una perspectiva rica y contextualizada sobre los retos y oportunidades inherentes a estas modalidades educativas. Para ello se

analizan las prácticas pedagógicas aplicadas en la formación docente, desde su diseño conceptual hasta su implementación en las aulas; se contrastan los resultados obtenidos en las comunidades rurales y multigrado con los entornos urbanos y de organización completa. En la Escuela Normal Urbana, contamos con la valiosa oportunidad de que los docentes en formación realicen prácticas profesionales en diversos entornos -rurales, multigrado, urbanos y de organización completa- lo que nos permite analizar comparativamente sus experiencias pedagógicas. Este análisis abarca desde el diseño conceptual de las estrategias didácticas hasta su implementación en el aula, y nos permite identificar diferencias estructurales, metodológicas y socioculturales entre los contextos.

Al contrastar los resultados obtenidos de planeaciones similares en contextos de organización completa y multigrado, se generan aprendizajes significativos que pueden ser extrapolados para fortalecer la equidad y la calidad educativa, reconociendo la riqueza y complejidad de cada territorio. Este enfoque permite profundizar en las particularidades de cada contexto y resaltar los aprendizajes que pueden extrapolarse para mejorar la equidad y calidad educativa en México.

Revisión de experiencias en la Escuela Normal Urbana de Balancán

La Escuela Normal Urbana de Balancán se utiliza como un estudio de caso ejemplar para esta investigación, dada su trayectoria en la implementación de metodologías pedagógicas innovadoras orientadas a la formación docente en entornos rurales y multigrado. La revisión de experiencias incluye programas formativos donde se examinan los métodos específicos adoptados, como las pedagogías activas, evaluando su efectividad en la preparación docente; contextos de aplicación y resultados observados. El proceso investigativo se sustenta en una combinación de fuentes primarias y secundarias para garantizar la precisión y riqueza del análisis, se incluyen planes de estudio, informes institucionales y materiales pedagógicos producidos por la ENU. Además, se revisa literatura académica relacionada con cada metodología mencionado; y se recogen entrevistas y grupos focales

con docentes, estudiantes y egresados de la institución, proporcionando una visión directa de las experiencias vividas. Estos testimonios permiten identificar percepciones sobre las metodologías aplicadas y su impacto en la práctica profesional. La triangulación entre fuentes documentales y testimonios educativos asegura una comprensión integral de las dinámicas formativas y su repercusión en los contextos educativos analizados.

Desarrollo

Educación rural vs. Educación urbana

Comparación de recursos, infraestructura y desafíos socioculturales

La educación rural en México está marcada por una desventaja significativa en cuanto a infraestructura y recursos en comparación con la educación urbana. Las escuelas rurales frecuentemente carecen de servicios básicos, como electricidad, agua potable e Internet, y las instalaciones suelen estar en condiciones precarias debido a la falta de mantenimiento adecuado. En cambio, las escuelas urbanas, situadas en ciudades y centros poblados, disponen de bibliotecas, tecnología y materiales pedagógicos actualizados, lo que ofrece mejores condiciones para el aprendizaje. Existen diversas fuentes que fundamentan lo anterior como es el artículo de investigación de Enrique Bautista Rojas *Condiciones de la Educación Rural en México. Hallazgos a partir de una Escuela Multigrado*, entre otros que sintetizan hallazgos comunes en estudios sobre la desigualdad educativa entre zonas rurales y urbanas en México.

En lo sociocultural, las zonas rurales suelen tener una fuerte identidad cultural, muchas veces ligada a tradiciones indígenas, como las comunidades chontales en Tabasco. Esto requiere de modelos educativos que valoren y preserven dichas tradiciones, además de abordar las barreras lingüísticas cuando el español no es la lengua materna. Por otro lado, las escuelas urbanas tienden a tener una población más diversa, con currículos homogéneos que

buscan responder a estándares nacionales, aunque a menudo ignoran las particularidades culturales de los estudiantes. En el estado de Tabasco, las escuelas primarias multigrado constituyen una parte significativa del sistema educativo público. Según el Informe Estadístico de Educación Básica 2023 de la Secretaría de Educación del Estado de Tabasco, el 52.9% de las escuelas primarias públicas operan bajo el modelo multigrado, atendiendo a un total de 42,889 alumnos con entre 1 y 3 docentes por plantel. Estas escuelas se ubican predominantemente en zonas rurales y de alta marginación, lo que refleja una profunda desigualdad en la distribución de recursos humanos y materiales dentro del sistema educativo estatal.

Impacto de las condiciones geográficas y socioeconómicas

El aislamiento geográfico de las comunidades rurales es un desafío crítico. La dispersión de las viviendas y las largas distancias hacia las escuelas dificultan el acceso a la educación, especialmente en temporada de lluvias, que afecta severamente a regiones como Tabasco. Además, la pobreza estructural en estas áreas limita la capacidad de las familias para priorizar la educación sobre la necesidad del trabajo infantil, ya que en muchos casos los padres de familia prefieren para tener algo más de recursos económicos, llevando a los niños a trabajar.

En las zonas urbanas, aunque el acceso a las escuelas es más fácil, existen otros retos como la sobrepoblación en las aulas, que afecta la atención personalizada, y las desigualdades económicas dentro de las ciudades, que generan diferencias significativas en la calidad educativa de las instituciones públicas y privadas.

1. Educación Multigrado vs. Escuelas de Organización Completa Diferencias en la estructura pedagógica y las estrategias de enseñanza

El modelo multigrado, como anteriormente se menciona, ocupa un poco más del 52% del total de las escuelas de educación básica, se adapta a las

comunidades rurales con baja densidad de población, combinando en un mismo salón a estudiantes de diferentes edades y grados escolares. Este contexto requiere que el docente utilice estrategias pedagógicas flexibles e innovadoras, como aprendizaje por proyectos, para atender las necesidades heterogéneas de los estudiantes. En contraste, las escuelas de organización completa operan con una estructura homogénea y especializada, con docentes asignados a un solo grado o asignatura, lo que permite una enseñanza más sistemática y alineada con los programas educativos nacionales.

Sin embargo, la educación multigrado fomenta habilidades como la colaboración entre estudiantes de diferentes edades y niveles, mientras que las escuelas de organización completa, aunque ofrecen mayor especialización, tienden a ser menos flexibles frente a necesidades individuales. Las escuelas de organización completa suelen contar con mayor especialización docente y recursos pedagógicos, tienden a operar bajo estructuras rígidas que dificultan la atención diferenciada a las necesidades individuales de los estudiantes. En contraste, las escuelas multigrado -frecuentes en contextos rurales- promueven entornos de aprendizaje colaborativo entre estudiantes de distintas edades y niveles, favoreciendo el desarrollo de habilidades sociales, autonomía y empatía. Esta interacción heterogénea permite que los alumnos aprendan unos de otros, asuman roles activos y se adapten a ritmos diversos de aprendizaje.

Según el Informe sobre Educación Multigrado en México del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), “las diferencias en edades y conocimientos entre los alumnos no son vistas como un obstáculo, sino como una oportunidad para aprender de manera conjunta, enriqueciendo la experiencia de cada uno”. Además, la Nueva Escuela Mexicana reconoce a las escuelas multigrado como espacios fértiles para la innovación pedagógica, donde el trabajo comunitario y los proyectos colaborativos son ejes centrales del proceso educativo.

2. Análisis del desempeño docente en ambos modelos

Los docentes formados en prácticas tradicionales, en las que se observa una misma tarea para todos los niños, por considerarse homogéneos en edad y por ello con los mismos intereses, atendiendo al programa escolar diseñado para un grupo de edad determinado, enfrentan múltiples desafíos al trabajar en aulas multigrado. En las escuelas de organización completa, estas prácticas suelen reproducirse en ambientes donde cada docente atiende un solo grupo, siguiendo una planificación anual uniforme y con escasa flexibilidad para adaptar contenidos a ritmos individuales. La enseñanza se estructura en torno a asignaturas separadas, con poca integración curricular y escasa colaboración entre estudiantes.

Este modelo responde a una lógica instruccional heredada del paradigma conductista, donde el docente es transmisor de saberes y el estudiante receptor pasivo, como lo mencionan Freire (1970) y Díaz Barriga (2006). En contraste, el trabajo en aulas multigrado exige una reorganización de la práctica pedagógica hacia enfoques más flexibles, colaborativos e integradores. Como señala Braslavsky (2004), “la escuela tradicional tiende a fragmentar el conocimiento y a homogeneizar los procesos de enseñanza, lo que limita la atención a la diversidad y la construcción colectiva del saber”. Esos son los aciertos de una escuela multigrado.

Además, el modelo multigrado demanda una planificación situada, basada en proyectos, en la integración de contenidos y en la mediación entre distintos niveles de desarrollo cognitivo. Sin embargo, la formación inicial docente en México ha estado históricamente centrada en esquemas rígidos, lo que genera una brecha entre lo aprendido en la formación y lo requerido en el aula multigrado (SEP, 2011; INEE, 2019).

Al trasladarse a contextos multigrado, estos docentes formados bajo el enfoque tradicionalista, se enfrentan a una realidad que exige habilidades distintas: diseñar actividades integradas, gestionar simultáneamente varios niveles de aprendizaje, y fomentar la colaboración entre estudiantes de distintas edades. Sin una formación específica para este modelo, muchos experimentan dificultades para planificar, evaluar y sostener el trabajo

pedagógico, lo que se traduce en sobrecarga emocional, improvisación constante y sensación de aislamiento profesional. Además, la falta de materiales adaptados y el escaso acompañamiento institucional agravan estas condiciones.

Por otro lado, los docentes que han sido formados en metodologías activas -como las promovidas por la ENU y en la ahora Nueva Escuela Mexicana- encuentran en el modelo multigrado un espacio fértil para aplicar estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo colaborativo, la interdisciplinariedad y la evaluación formativa. Estas prácticas permiten responder con mayor flexibilidad a las necesidades del grupo, favoreciendo la autonomía y el protagonismo estudiantil. Sin embargo, al ingresar a entornos laborales donde persiste una cultura escolar tradicional, enfrentan obstáculos como:

- Resistencia al cambio, por parte de directivos, colegas y comunidades acostumbradas a esquemas verticales y homogéneos de enseñanza.
- Falta de apoyo institucional, que se traduce en escasez de recursos, ausencia de redes de acompañamiento y limitaciones para la innovación.
- Sobrecarga de responsabilidades, ya que las metodologías activas requieren mayor tiempo de preparación, reflexión y seguimiento, lo que puede resultar agotador sin condiciones laborales adecuadas.

Este contraste revela que el desempeño docente en el modelo multigrado no depende únicamente de la voluntad individual, sino de las condiciones formativas, institucionales y culturales que lo rodean. La formación docente situada, el acompañamiento continuo y la transformación de las prácticas escolares son claves para que el modelo multigrado no sea visto como una carencia, sino como una oportunidad pedagógica, esta es una de las razones formativas de la ENU.

En resumen, de acuerdo a lo anterior, los docentes multigrado deben superar tanto la rigidez de su formación inicial cuando es convencional, como las restricciones estructurales de sus contextos laborales, para aplicar prácticas pedagógicas que realmente impacten en los estudiantes.

1. Experiencias en Formación Docente: Trayectorias de construcción docente en contextos multigrado

La ENU ha sido pionera en la formación docente mediante la integración de metodologías activas orientadas a contextos rurales y multigrado. Estas prácticas incluyen enfoques como las pedagogías de Freinet, Freire, Montessori, Filosofía para Niños, inmersiones temáticas y OAOA, que se han adaptado a las necesidades específicas de las comunidades en Tabasco. Con la pedagogía Freinet, se adaptan las actividades como: el texto libre, asamblea escolar, la correspondencia escolar (que la aplican entre escuelas), la clase paseo, entre otras, ejemplo de esto es la Red Freinet Tabasco, en la que muchos egresados formados en esta se han integrado y participan en jornadas nacionales con escuelas que a nivel nacional forman parte de esta pedagogía activa. Igualmente en las jornadas de prácticas los docentes en formación organizan sus planeaciones considerándola.

En el caso de la pedagogía de Paulo Freire se considera fundamental en la formación que se les imparte a los futuros docentes, ya que a través del conocimiento de ella se promueve una educación dialógica y crítica, centrada en la conciencia social y el compromiso ético. Considerar sus principios implica formar educadores capaces de reconocer el saber popular, problematizar la realidad y construir conocimiento en colaboración con los actores de su contexto. Freire propone que enseñar no es transferir contenidos, sino crear condiciones para que los sujetos se reconozcan como protagonistas de su aprendizaje y de su contexto histórico.

En la formación docente, esto se traduce en prácticas reflexivas, contextualizadas y comprometidas con la transformación social, donde el educador no solo enseña, sino que también aprende y se transforma junto a sus estudiantes. En la Escuela Normal Urbana, la formación de los futuros docentes incluye el estudio de la pedagogía Montessori no solo desde una perspectiva teórica, sino también mediante experiencias prácticas que enriquecen su comprensión. Como parte de su preparación, los estudiantes realizan visitas a escuelas Montessori en Mérida, Yucatán, lo que les permite observar directamente el ambiente preparado, la autonomía infantil y el rol

del docente como guía. Esta vivencia les brinda herramientas concretas para adaptar los principios montessorianos a contextos de escuelas multigrado, donde la organización flexible, el trabajo independiente y la atención a los ritmos individuales se vuelven especialmente valiosos.

Así, los normalistas reconocen las bondades de esta pedagogía y su potencial para favorecer aprendizajes significativos en escenarios educativos diversos. En la formación de los futuros docentes de la Escuela Normal Urbana, se promueve no solo la teoría de la Filosofía para Niños (FpN), sino también sus múltiples bondades como programa que favorece el desarrollo integral de los estudiantes. A través del estudio de sus fundamentos y la implementación de comunidades de indagación, los normalistas reconocen cómo esta metodología fortalece el pensamiento crítico, la razonabilidad y la capacidad de diálogo en la infancia.

En contextos multigrado, la FpN se convierte en una herramienta especialmente valiosa, ya que permite atender la diversidad de edades y niveles mediante el trabajo colaborativo, la reflexión ética y la construcción conjunta de sentido. Esta experiencia no solo impacta en el desarrollo de competencias en los niños, sino que también transforma la práctica docente, formando educadores sensibles, reflexivos y capaces de generar ambientes democráticos y empáticos en sus aulas.

En el marco de la formación inicial en la Escuela Normal Urbana, las inmersiones temáticas se han consolidado como una estrategia metodológica clave para fortalecer la práctica reflexiva, situada y colaborativa de los futuros docentes. Estas experiencias permiten articular contenidos curriculares con problemáticas reales del entorno, así como los intereses de los niños.

A través de las inmersiones temáticas, los estudiantes normalistas se sumergen en procesos de indagación, diálogo y creación colectiva, que les exigen vincular saberes teóricos con las dinámicas culturales, sociales y afectivas de las comunidades escolares. Esta metodología favorece el desarrollo de competencias como la planificación contextualizada, la gestión de ambientes de aprendizaje significativos y la evaluación formativa, esenciales para el trabajo en contextos multigrado, rurales y diversos.

Además, las inmersiones temáticas permiten que los docentes en formación reconozcan y valoren los saberes locales, muchos de los trabajos

parten de situaciones del contexto, generando propuestas didácticas que responden a las necesidades reales de sus estudiantes. En este sentido, se convierten en espacios de construcción ética, donde se fortalece el compromiso social del futuro docente y su capacidad para transformar la escuela desde una perspectiva crítica y situada.

Las experiencias vividas en estas inmersiones no solo enriquecen el perfil profesional de los egresados, sino que también les brindan herramientas para documentar su práctica, sistematizar aprendizajes y construir proyectos pedagógicos con sentido. En muchos casos, estas vivencias se convierten en el eje de sus trabajos recepcionales, evidenciando el impacto formativo de esta estrategia en su identidad docente.

Y por último y no menos importante, llegamos a la propuesta educativa OAOA que se adapta de manera especialmente pertinente a la formación de los futuros docentes en la ENU, ya que les brinda herramientas pedagógicas innovadoras para transformar la enseñanza de las matemáticas. Al centrarse en el razonamiento lógico, la creatividad y la comprensión profunda, esta propuesta permite a los normalistas diseñar experiencias de aprendizaje significativas que responden a la diversidad de ritmos y niveles presentes en las aulas multigrado. La manipulación, el juego y el uso flexible de estrategias favorecen no solo el desarrollo de competencias matemáticas en los niños, sino también el fortalecimiento de los rasgos del perfil de egreso docente, como la capacidad de diseñar ambientes inclusivos, reflexivos y centrados en el aprendizaje activo.

Este compromiso adquiere una dimensión particular en la ENU, ubicada en el extremo este del estado de Tabasco, a tres horas de la capital. Esta localización geográfica no solo implica una distancia física, sino que representa también una cercanía vivencial con la ruralidad. De acuerdo con los datos recabados en el área de control escolar al momento del ingreso a la institución, y de los estudios socioeconómicos que solicita el padrón de becas “Jóvenes escribiendo el futuro”, de la coordinación nacional de becas Benito Juárez se identifica que una gran cantidad del estudiantado proviene de comunidades rurales o semiurbanas, de Tabasco y Chiapas lo que significa que su formación se encuentra profundamente vinculada a las realidades que habitan y conocen desde su origen.

Desde esta mirada situada, la ENU ha impulsado diversas iniciativas formativas para favorecer un proceso de construcción docente contextualizado, entre las que destacan dos experiencias clave: La participación voluntaria en la convocatoria nacional “Héroes de Acero” del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en el ciclo 2020-2021 y el trabajo colaborativo con la Zona Escolar 56 de educación preescolar en el ciclo escolar 2021-2022.

En la primera experiencia, ocho estudiantes del séptimo semestre de las licenciaturas en educación preescolar y primaria se incorporaron a escuelas comunitarias bajo la figura de Líderes Educativos Comunitarios (LEC) de CONAFE. A diferencia de las prácticas tradicionales, esta modalidad implicó una inmersión total durante todo un ciclo escolar, en condiciones de alta marginación, con escasa conectividad, sin tutor presencial y con la responsabilidad completa del grupo a su cargo.

En la segunda experiencia se promovió un modelo de acompañamiento entre normalistas, docentes asesores y educadoras en servicio en escuelas multigrado de nivel preescolar, generando prácticas compartidas, reflexivas y sistematizadas. Se aplicaron estrategias innovadoras como el Círculo de la mañana, las inmersiones temáticas y la metodología de cubos, lo que permitió a las estudiantes aplicar sus conocimientos en contextos reales, fortalecer competencias y dialogar con el saber práctico de los docentes comunitarios. Ambas experiencias representaron una oportunidad única para fortalecer competencias profesionales esenciales, como la planificación contextualizada, gestión del aprendizaje en ambientes multigrado, evaluación formativa, trabajo colaborativo con la comunidad, uso creativo de las Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC), Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) así como la resiliencia ética frente a los retos derivados de la pandemia por COVID-19. Las trayectorias que aquí se narran dan cuenta de una apuesta institucional clara: formar docentes comprometidos con el derecho a una educación de excelencia, con equidad e inclusión, en cualquier rincón del país. Son también testimonio de que el espíritu normalista -firme, sensible y transformador- sigue siendo el principal motor que impulsa la educación rural en México.

1.1. Inmersión Docente en Escuelas Comunitarias: Una Experiencia de Formación en Contextos Rurales y Multigrado

En el ciclo escolar 2020-2021, docentes y estudiantes de la Escuela Normal Urbana de Balancán, Tabasco, participaron en un proyecto formativo sin precedentes: la convocatoria nacional "Héroes de Acero", impulsada por la DGESPE (hoy DGESuM) en colaboración con el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Esta iniciativa invitaba a estudiantes del séptimo semestre de las licenciaturas en educación preescolar y primaria a realizar su servicio social y prácticas profesionales como Líderes Educativos Comunitarios (LEC) en contextos rurales y marginados del estado de Tabasco.

La propuesta formativa, asumida por docentes del Cuerpo Académico ENUB-CA1, implicó una transformación sustantiva en la manera de concebir y vivir la práctica docente. Los jóvenes normalistas asumieron la total responsabilidad de la gestión y docencia en centros educativos comunitarios durante un ciclo escolar completo. Esta inmersión no sólo exigió competencias pedagógicas sólidas, sino también un compromiso ético, resiliencia y creatividad frente a las complejidades derivadas de la emergencia sanitaria por COVID-19.

En ausencia de conectividad, infraestructura adecuada y apoyos escolares convencionales, los futuros docentes enfrentaron retos formativos profundos: diseñar situaciones de aprendizaje adaptadas al contexto, organizar la enseñanza en grupos multigrado, sostener la comunicación con las familias y articular su práctica con el enfoque del Modelo ABCD (Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo) de CONAFE.

Desde esta experiencia, surgieron diversas propuestas de intervención sistematizadas en ocho informes de titulación. Estos trabajos abordan problemáticas como la enseñanza de la escritura mediante cubos y juegos de mesa; el uso de TIC y TAC para favorecer la lectura y escritura; la enseñanza de matemáticas a través de situaciones problemáticas contextualizadas; la exploración del mundo natural con enfoque Montessori; y el fortalecimiento del vínculo escuela-familia como clave para el desarrollo integral de los estudiantes.

Cada una de estas experiencias da cuenta del desarrollo progresivo de competencias profesionales fundamentales, en especial aquellas planteadas por Phillippe Perrenoud (“Diez nuevas competencias para enseñar” 2004): organizar situaciones de aprendizaje, gestionar la diversidad y progresión de los aprendizajes, trabajar en equipo, implicar a los alumnos, comunicar con las familias, y afrontar dilemas éticos desde una postura crítica y comprometida.

Esta experiencia pedagógica se convirtió en un verdadero internado rural, donde los jóvenes docentes se formaron en condiciones reales de trabajo, ejercieron una docencia situada, y redescubrieron el sentido ético y social de su vocación. Más allá del cumplimiento de un requisito académico, esta vivencia representó la posibilidad de transformar su mirada sobre la educación rural, la equidad y la inclusión, constituyéndose en una práctica transformadora que invita a repensar los esquemas tradicionales de formación docente.

Tabla 1. Ficha técnica de la experiencia

Elemento	Descripción
Nombre de la experiencia	Inmersión docente en comunidades CONAFE: Héroes de Acero
Institución formadora	Escuela Normal Urbana de Balancán, Tabasco
Ciclo escolar	2020-2021
Programa colaborador	Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y DGESPE
Participantes	8 estudiantes del 7° y 8° semestre de las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria
Docentes asesores	Cuerpo Académico ENUB-CA1
Modalidad de práctica	Servicio social con inmersión completa en comunidades rurales marginadas
Duración	10 meses
Modelo educativo aplicado	Modelo ABCD (Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo)
Producto final	8 informes de titulación con sistematización de experiencias

Tabla 2. Resumen de competencias Profesionales Desarrolladas

Competencia profesional (Plan 2018)	Ejemplos de desarrollo en la práctica
Diseñar planeaciones didácticas contextualizadas	Adaptación de estrategias de juego y materiales manipulativos para grupos multigrado

Aplicar críticamente los planes y programas de estudio	Selección de contenidos clave en condiciones de pandemia
Evaluar para intervenir en los aprendizajes	Uso de diagnósticos iniciales para ajustar la intervención didáctica
Colaborar con la comunidad escolar	Vinculación con madres, padres y líderes comunitarios
Utilizar recursos de investigación educativa	Sistematización reflexiva a través de los informes de Titulación
Emplear tecnologías para la enseñanza	Uso de WhatsApp, videollamadas y materiales digitales adaptadas al contexto
Promover el desarrollo integral del alumnado	Actividades lúdicas con enfoque en lo afectivo, cognitivo y social

1.2. Formación Docente Situada: Una Experiencia de Colaboración entre Normalistas y Educadoras Multigrado en Preescolar

En el ciclo escolar 2021-2022, la ENU emprendió una experiencia de formación situada con enfoque colaborativo en alianza con la Zona Escolar 56 de educación preescolar, continuando con lo que se había realizado en el ciclo anterior. El objetivo fue atender una realidad educativa insoslayable en Tabasco, como se ha venido manejando: la amplia presencia de escuelas multigrado en contextos rurales, muchas veces vistas como espacios de tránsito o castigo para los docentes recién egresados.

Esta iniciativa buscó generar una articulación efectiva entre los procesos formativos de los estudiantes normalistas y las prácticas reales de las educadoras en servicio, particularmente aquellas que laboran en condiciones multigrado. Para ello, se conformó un equipo de trabajo integrado por autoridades educativas, docentes de la ENU (miembros del cuerpo académico ENUB-CA1), y educadoras titulares de los jardines de niños de la zona.

Propósitos y acciones clave

Entre los propósitos fundamentales de la experiencia estuvieron fortalecer el perfil de egreso de estudiantes normalistas bajo el plan de estudios 2018; y capacitar a docentes tutores y alumnas practicantes en estrategias didácticas

capacitar a docentes tutores y alumnas practicantes en estrategias didácticas pertinentes al trabajo con grupos multigrado.

Las acciones desarrolladas incluyeron sesiones de capacitación, diseño y aplicación de experiencias de aula basadas en tres metodologías clave:

1. Círculo de la mañana: estrategia socioemocional inspirada en una visita pedagógica a la escuela “El pequeño sol”, en San Cristóbal de las Casas. En este espacio, los niños expresan sus emociones, comparten lecturas y establecen vínculos afectivos con el grupo.
2. Inmersiones temáticas: metodología de exploración profunda de un tema elegido con participación activa del grupo, que integra preguntas generadoras, red temática, búsqueda de información, organización por comisiones y presentación colaborativa.
3. Metodología de cubos: propuesta para el desarrollo de lectura y escritura inicial, mediante cubos con grafías y apoyos visuales. Se trabaja desde la identificación de sílabas, la construcción de palabras, hasta la escritura libre y la producción de frases con sentido.

Implementación en campo: El proyecto del arroz

La experiencia se concretó en el jardín de niños “Rosalba Gómez de Trinidad”, con la participación activa de las estudiantes en formación Erika Isabel Ventura Arévalo y Daniela Félix Garduza, quienes desarrollaron un proyecto temático en torno al arroz, estructurado en cuatro semanas:

- Semana 1: Actividades lúdicas con fichas visuales para explorar el reconocimiento y escritura de palabras relacionadas con el arroz.
- Semana 2: Red temática para iniciar una inmersión temática con apoyo de la familia en la búsqueda de información.
- Semana 3: Reflexión sobre la alimentación saludable y lectura de recetas aportadas por las familias.
- Semana 4: Preparación colectiva del postre “arroz con leche” como cierre vivencial, con observación, participación y evaluación del proceso completo.

Este proyecto integró componentes de oralidad, escritura inicial, pensamiento científico, participación social y educación para la salud, enmarcado en un ambiente afectivo, colaborativo y situado.

Resultados y aprendizajes

Esta experiencia evidenció que la articulación entre formadores, docentes en servicio y estudiantes practicantes permite enriquecer significativamente la formación docente. A través de estrategias activas, contextualizadas y vivenciales, se promovió el desarrollo de competencias profesionales como:

- La planificación y evaluación formativa.
- La gestión de ambientes afectivos y colaborativos.
- El diseño de situaciones de aprendizaje significativas en contextos multigrado.

Además, se fortalecieron los vínculos entre la escuela normal y las comunidades educativas del entorno, reconociendo el valor del trabajo conjunto en el proceso formativo.

Tabla 3. Ficha técnica de la experiencia

Elemento	Descripción
Nombre de la experiencia	Formación docente situada en escuelas multigrado de la Zona 56 Preescolar
Institución formadora	Escuela Normal Urbana de Balancán
Zona colaboradora	Zona Escolar 56 de Educación Preescolar, Tabasco
Ciclo escolar	2021-2022
Participantes	Estudiantes practicantes de 8° semestre, docentes tutoras de zona y asesores de la ENU
Docentes responsables	Mtro. José Antonio Moscoso, Mtra. María de la Luz Marín, Mtra. Marisol del Carmen Tejero Muñoz, Mtra. Laura Romero Xiu (Cuerpo Académico ENUB-CAI)
Estrategias aplicadas	Círculo de la mañana, Inmersiones temáticas, Metodología de cubos
Producto final	Planeaciones contextualizadas, proyectos colaborativos, sistematización de experiencias, informes de titulación con sistematización de experiencias

Tabla 4. Resumen de competencias desarrolladas

Competencia Profesional (Plan 2018)	Evidencias de Desarrollo en la Experiencia
Diseña propuestas didácticas inclusivas y contextualizadas	Planeaciones temáticas centradas en el arroz, adaptadas a grupos multigrado y con participación activa del entorno familiar.
Establece ambientes de aprendizaje favorables al desarrollo integral de niñas y niños	Aplicación del 'Círculo de la mañana' como estrategia socioemocional que favorece la expresión, seguridad y pertenencia.
Promueve el desarrollo del lenguaje oral y escrito	Uso de la metodología de cubos, fichas de escritura e inmersiones temáticas para fortalecer la oralidad, lectura y escritura.
Valora y aprovecha la diversidad sociocultural	Inclusión de saberes locales en torno a los alimentos, diálogo con familias y exploración de prácticas comunitarias.
Interactúa con profesionalismo, ética y responsabilidad	Colaboración respetuosa con tutoras multigrado, participación activa en procesos pedagógicos reales y trabajo colegiado.
Usa recursos didácticos variados y adecuados	Integración de material concreto (cubos, fichas, imágenes) y experiencias significativas como la cocina
Aplica la evaluación formativa para mejorar el aprendizaje	Observación continua, retroalimentación a niños y análisis reflexivo de las respuestas durante las actividades.
Investiga, reflexiona y sistematiza su práctica	Elaboración de registros, videos y planeaciones para documentar avances y construir aprendizajes.
Participa en el trabajo colaborativo y en redes de aprendizaje	Diseño conjunto de estrategias con docentes de la zona, acompañamiento entre asesoras de la ENU y tutoras multigrado.
Contribuye a la mejora de la educación desde una perspectiva inclusiva y crítica	Reconocimiento de la importancia de las escuelas rurales multigrado como espacios legítimos de formación inicial.

Análisis crítico

Reflexión sobre las fortalezas y limitaciones de cada modalidad educativa

La educación rural y multigrado, aunque fundamentales para garantizar el acceso educativo en comunidades marginadas, enfrenta desafíos estructurales y pedagógicos significativos. Por un lado, su fortaleza radica en la capacidad de adaptación de los docentes, quienes responden a contextos de alta complejidad mediante estrategias innovadoras y situadas. Además, el

contacto directo con las comunidades permite integrar elementos culturales en la enseñanza, fortaleciendo la identidad y cohesión social.

Sin embargo, las limitaciones incluyen una infraestructura deficiente, recursos escasos y la falta de formación específica en el manejo de grupos multigrado para muchos docentes. Estas condiciones contrastan con algunas de las escuelas urbanas y de organización completa, que disponen de mayores recursos, tecnología avanzada y especialización docente. No obstante, estas últimas modalidades, aunque más estructuradas, tienden a ser menos flexibles y en ocasiones se ven desconectadas de las realidades culturales y socioeconómicas de los estudiantes.

Los casos presentados de la Escuela Normal Urbana de Balancán muestran cómo es posible superar estas limitaciones a través de una formación docente centrada en las necesidades contextuales y en el uso de pedagogías activas que valorizan los entornos rurales y multigrado.

Evaluación del impacto de las pedagogías activas en la formación docente y su aplicabilidad en el contexto mexicano

La integración de pedagogías activas como las de Freinet, Freire, Montessori, Filosofía para Niños, OAOA y las inmersiones temáticas en la formación docente ha demostrado ser una herramienta clave para transformar la educación en contextos rurales y multigrado. Estas metodologías permiten desarrollar competencias como la planificación contextualizada, la evaluación formativa y la gestión de ambientes colaborativos, esenciales en entornos donde los recursos son limitados y la diversidad es la norma.

En las experiencias descritas, las estrategias como el Círculo de la mañana, las inmersiones temáticas, el uso del Modelo ABCD de CONAFE han evidenciado el poder transformador de estas pedagogías. En particular, las iniciativas de la ENU han permitido a los docentes en formación no solo desarrollar habilidades técnicas, sino también fortalecer su compromiso ético y social con las comunidades en las que trabajan.

Particularmente, la iniciativa de la Escuela Normal Urbana (ENU) han permitido a los docentes en formación no solo desarrollar habilidades

técnicas, sino también fortalecer su compromiso ético y social con las comunidades en las que trabajan. Este vínculo se refleja en la elección de sus trabajos recepcionales: de cada diez egresados, al menos dos deciden documentar su experiencia profesional abrazando alguna de las metodologías activas que conocieron durante su formación. En la Licenciatura en Educación Primaria, se observa una mayor afinidad con Freinet, OAOA y Freire, mientras que en Educación Preescolar predominan Filosofía para Niños, el Círculo de la mañana y Montessori.

Además, en encuentros informales con egresados -como charlas y jornadas pedagógicas- se ha constatado que muchos continúan utilizando estas pedagogías activas en sus prácticas cotidianas. Esto sugiere no solo una apropiación metodológica, sino una convicción ética sobre el papel transformador de la educación situada. No obstante, la aplicabilidad de estas pedagogías en el contexto mexicano enfrenta barreras como la resistencia al cambio en sistemas educativos tradicionales, la falta de infraestructura adecuada y la necesidad de acompañamiento continuo para los docentes. Superar estas barreras requiere un esfuerzo conjunto entre instituciones formadoras, gobiernos y comunidades educativas, que reconozca el valor de las pedagogías activas no como una alternativa, sino como una vía legítima y potente para la justicia educativa.

Propuestas para fortalecer la equidad y la calidad educativa en áreas marginadas

1. Reforzar la formación docente contextualizada: Expandir iniciativas como las de la ENU, donde los docentes sean formados desde una perspectiva situada que responda a las realidades socioeconómicas y culturales de las comunidades rurales y multigrado.
2. Incorporar pedagogías activas como parte del currículo nacional: Promover su inclusión sistemática en los planes de estudio de las instituciones formadoras de docentes, asegurando que todos los futuros docentes tengan acceso a estas metodologías.

3. Fortalecer la infraestructura y los recursos educativos: Priorizar inversiones en tecnologías accesibles, materiales didácticos y mejoras en la infraestructura de las escuelas rurales y multigrado.
4. Crear redes de apoyo docente: Implementar programas de acompañamiento continuo para egresados de normales, facilitando espacios de intercambio y aprendizaje entre docentes en servicio y en formación.
5. Valorar las escuelas rurales y multigrado como espacios legítimos de aprendizaje: Cambiar la percepción de estas escuelas como "castigo" o "tránsito", promoviendo su reconocimiento como escenarios clave para la innovación pedagógica y el desarrollo educativo.

Conclusión

La educación rural y multigrado en México, particularmente en el estado de Tabasco, representa tanto un desafío como una oportunidad para garantizar el acceso equitativo a una enseñanza de calidad en comunidades marginadas. A lo largo del análisis, se han identificado fortalezas como la adaptabilidad de los modelos educativos multigrado y su conexión intrínseca con las realidades socioculturales de las comunidades. Sin embargo, también se destacan limitaciones estructurales, como la escasez de infraestructura, recursos y formación especializada, que persisten como obstáculos a superar. Las experiencias aplicadas en la Escuela Normal Urbana de Balancán ilustran cómo una formación docente situada e innovadora puede transformar estos desafíos en espacios de crecimiento y aprendizaje significativo, al tiempo que fortalece el compromiso ético y social de los futuros docentes.

Las metodologías innovadoras -como las pedagogías de Freinet, Freire, Montessori, Filosofía para Niños, inmersiones temáticas y el movimiento OAOA- han demostrado ser herramientas efectivas para la preparación docente en contextos complejos. Estas propuestas, basadas en la interacción con la comunidad, el trabajo colaborativo y la contextualización de los

aprendizajes, no solo promueven una mayor eficacia pedagógica, sino que también redefinen el sentido de la docencia como una práctica transformadora. Su implementación en proyectos como “Héroes de Acero” y el trabajo con la Zona Escolar 56 han evidenciado su impacto positivo en competencias profesionales clave, como la planificación contextualizada, el uso de recursos innovadores y la evaluación formativa, mientras fortalecen valores fundamentales como la resiliencia y la sensibilidad cultural. Para potenciar la educación rural y multigrado, resulta imprescindible diseñar políticas educativas situadas que respondan a las particularidades de estos contextos.

Se proponen las siguientes acciones clave:

1. Consolidar redes de formación docente contextualizada: Extender iniciativas como las desarrolladas en la ENU a otras instituciones formadoras de docentes, promoviendo un enfoque situado que prepare a los docentes para enfrentar las realidades de las comunidades rurales y multigrado.
2. Inversión en infraestructura y recursos educativos: Priorizar la mejora de las instalaciones escolares, garantizar el acceso a tecnología y dotar de materiales pedagógicos adecuados que faciliten la implementación de metodologías innovadoras.
3. Fomentar el acompañamiento continuo: Diseñar programas de mentoría y supervisión docente que permitan a los egresados adaptarse y crecer en contextos laborales tradicionales, mientras aplican estrategias innovadoras.
4. Revalorar la educación rural y multigrado: Cambiar la percepción de estos espacios como entornos de castigo y resaltarlos como escenarios ricos en posibilidades pedagógicas y comunitarias.

5. Promover la colaboración interinstitucional: Fortalecer la vinculación entre normales, autoridades educativas, escuelas y comunidades, impulsando proyectos compartidos que combinen innovación y pertinencia. La educación, entendida como una práctica situada y transformadora, tiene el poder de cerrar brechas de inequidad y fomentar un desarrollo sostenible e inclusivo en los rincones más vulnerables del país. Las iniciativas analizadas no solo ofrecen un modelo de innovación pedagógica, sino que también invitan a repensar las estructuras educativas tradicionales hacia un paradigma más humano, equitativo y comprometido con el derecho a la educación para todos.

BIBLIOGRAFÍA

- Bautista Rojas Enrique (2018), Condiciones de la educación rural en México. Hallazgos a partir de una escuela multigrado. Revista Chakiñan, 2018, N°. 5, AGOSTO, (40-53) ISSN 2550-6722. Recuperado en: <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/rchakin/n5/2550-6722-rchakin-05-00040.pdf>
- CONEVAL. (2018). Medición de la pobreza en México. Ciudad de México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.
- Cruz Pallares Karina A., Revista Electrónica sobre Educación Media y Superior ISSN:2488-6507 Recuperado de: [file:///C:/Users/malen/Downloads/289-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1123-1-10-20190226%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/malen/Downloads/289-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1123-1-10-20190226%20(2).pdf)
- Freinet, C. (1990). La educación por el trabajo. Madrid: Ediciones Laia.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI Editores.
- Hernández Herrera, María Teresa & Esparza Urzúa, Gustavo Adolfo (2022). Sophia, colección de Filosofía de la Educación, 32, pp. 171-193. Recuperado de <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/sophia/n32/1390-3861-soph-32-00171.pdf>
- Lipman, M. (2003). Thinking in Education. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martín, T. (2015). Otros algoritmos para las operaciones aritméticas (OAOA). Gobierno de Canarias.
- Méndez Brito, María Magdalena, Paz Ruiz, Vicente. Las Raíces De La Identidad Del Magisterio Tabasqueño (Etapa 2, Proyecto De Unidad) Recuperado en: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponen>

- Montessori, M. (1964). *The Montessori Method*. New York: Schocken Books.
- Moscoso Canabal, José A. y Etel Garrido Cruz (Coords.) (2014), *Diagnóstico Estatal. Diseño de cursos optativos. Licenciatura en Educación Primaria*. Tabasco, Secretaría de Educación.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Sánchez Miranda, J. J., González Polo, A., & Monroy Rodríguez, A. (2019). La formación de docentes normalistas: De la tradición pedagógica a los entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Iberoamericana* *¿Y para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19). Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672019000200025
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2005). *Propuesta Educativa Multigrado 2005. Proyecto de Desarrollo de un Modelo Educativo para Escuelas Multigrado*. Ciudad de México: SEP. Recuperado de https://tabasco.gob.mx/sites/default/files/users/setabasco/Propuesta%20Educativa%20Multigrado%202005_compressed.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2018). *Modelo Educativo. Escuelas Normales*. Primera edición. Ciudad de México: SEP. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/333330/libro_normales.compressed.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Estrategia de fortalecimiento y transformación de las Escuelas Normales*. Ciudad de México: SEP.

CAPÍTULO 7

EL TRABAJO POR PROYECTOS EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA: VOCES DE DOCENTES MULTIGRADO EN TABASCO

Martimiana Ruiz Valenzuela

Supervisión Escolar No. 20 del Nivel de Primaria, Sector 08

<https://orcid.org/0009-0001-5657-181X>
martimianaruizvalenzuela@gmail.com

"Cambiar es difícil, no porque no sepamos lo que hay que hacer, sino porque no queremos dejar de hacer lo que ya conocemos."

Michael Fullan

Hablar de la metodología por proyectos, nos remite a pensar en uno de los principales cambios propuestos recientemente para la transformación educativa en las escuelas mexicanas del nivel básico, por ello, iniciamos compartiendo un acercamiento a ciertos referentes que buscan generar la reflexión sobre la presencia de esta metodología en la enseñanza con la llegada de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Los cambios actuales en la política del gobierno en México, dieron paso a la construcción de una transformación educativa que originó el surgimiento del Plan de Estudio 2022, propuesto para la enseñanza en la Educación Básica para el nivel preescolar, primaria y secundaria buscando "revertir la visión instrumentalista, homogeneizante y descontextualizada que en el pasado reciente han tenido las reformas curriculares en la educación básica y que generó exclusión e inequidad para niñas, niños y adolescentes, sobre todo para los más pobres" (SEP, 2022, pp. 3-4).

Este nuevo plan, busca cristalizar los principios que rigen la Nueva Escuela Mexicana mirando de manera diferente a la educación que se brinda a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ) de nuestro país, en ese sentido:

Busca la construcción de una ciudadanía democrática, garantizar a niñas, niños y adolescentes el derecho humano a una

educación en la que desarrollen aprendizajes significativos para su vida, que los impulse tanto a aprender, aprender de otros y otros, como a preocuparse por su desarrollo individual y el de su comunidad (SEP, 2022, pp. 3-4).

Para el logro de lo anterior, dentro del mismo Plan se consideraron elementos sustanciales que articulan la propuesta curricular, entre ellos se encuentran:

I. Integración Curricular; II. Autonomía profesional del magisterio; III. La comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje; IV. El derecho humano a la educación. En el primero de estos elementos se hace mención del trabajo por proyectos, los cuales son parte de las metodologías sociocríticas para la enseñanza en el contexto de la NEM, teniendo presencia en los libros de texto a partir de proyectos integradores, que dejó ver la importancia de la organización del currículo por proyectos, buscando una integración entre la escuela y la comunidad.

Para profundizar sobre los proyectos sugeridos a partir de la NEM, se generaron diversos materiales y espacios formativos en distintos formatos. Una de las propuestas fue el webinar 4 Metodologías para el desarrollo de proyectos educativos para implementarse en el Plan 2022, donde la responsable de la Dirección de Materiales educativos de la SEP señaló las razones que llevaron a tomar la decisión de proponer la metodologías por proyectos, refiriendo lo siguiente:

Qué hicimos nosotros para llegar precisamente a proponer, sugerir estas cuatro metodologías, bueno, como ustedes pueden ver, un proyecto es importante, un proyecto nos ayuda a favorecer el aprendizaje significativo de los alumnos ¿No?, a apreciar sus conocimientos, a conocer sus habilidades, a trabajar democráticamente, a ser escuchados, a tener un trabajo horizontal y sobre todo; un trabajo colaborativo, ...entonces estos proyectos permiten... contextualizar los contenidos, se organizan a partir de la realidad ...se realizan a partir también de los intereses de los alumnos para el logro de objetivos

comunes y para el beneficio de la comunidad, ...es un trabajo democrático, se trabaja de manera horizontal, los compañeros, los docentes, los ATP, supervisores, pueden incorporarse a esta modalidad de trabajo porque finalmente lo que queremos es que la comunidad esté involucrada en estas actividades que desarrollan los alumnos para que tengan un aprendizaje significativo, entonces es muy importante este modelo de proyecto. SEP Sala de maestras y maestros (12 de Abril de 2023). Webinars. Aportaciones de la NEM - 4. Metodologías para el desarrollo de proyectos. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=I9J0WFkojNo>

Como se puede identificar, en la información compartida por quien estuvo a cargo del diseño de los materiales para la implementación de la NEM, el trabajo por proyectos permite la participación activa del alumno, abre posibilidades en donde niñas y niños pueden poner en práctica sus conocimientos y habilidades, a partir de la interacción con otros, de su realidad, posibilita aprendizajes significativos, pero sobre todo; desde un trabajo con objetivos comunes que busca la mejora de la comunidad a la cual pertenecen los NNAJ. Siendo éstas, razones que llevaron a sugerir el trabajo por proyectos como una de las metodologías propuestas para la enseñanza, en la política educativa actual.

Entonces, resulta importante analizar la concepción que se plantea sobre proyectos en la NEM, para el cual se ha referido lo siguiente en el Libro para la maestra y el maestro Fase 3:

Los proyectos son una modalidad de trabajo didáctico que reconoce la pertinencia de la organización comunitaria dentro y fuera de la escuela para lograr la formación integral de los estudiantes en la medida en que: Favorecen el desarrollo psicosocial desde etapas tempranas, de manera continua y gradual; refuerzan los procesos de aprendizaje colectivo, permiten la construcción de una perspectiva solidaria de la educación con la comunidad, resignifican las relaciones pedagógicas y sociales desde

la diversidad étnica, cultural, lingüística, sexual, de género y física (SEP, 2023, p. 71).

De igual forma, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) en México ha planteado que:

El diseño de proyectos es una forma de trabajo didáctico que adquiere relevancia para la concreción del Plan de Estudio 2022, en tanto que contribuye a organizar y promover el trabajo colaborativo en favor de una situación o problema de interés común, pero no sustituye a ninguna otra actividad formativa que el colectivo decida realizar en favor de la formación integral de sus estudiantes. (MEJOREDU, 2023, en SEP, 2024 p. 9).

A partir de las citas anteriores, se puede identificar que las razones compartidas que llevaron a considerar a los proyectos como una propuesta para la planeación didáctica en la NEM, también tienen que ver con que éstos favorecen la formación integral y el fortalecimiento de procesos colectivos. Cabe hacer mención, que se ha sugerido un tipo de proyecto por cada campo formativo, para los cuales surgieron distintos espacios y materiales para su apropiación y análisis, como el Consejo Técnico Escolar (CTE), talleres de formación continua y los libros sin recetas para las maestras y maestros en cada una de las fases para la educación básica, entre otros. Sin embargo, se ha puntualizado que los proyectos son solo una propuesta entre tantas que las maestras y maestros pueden utilizar para lograr que los estudiantes se formen con un sentido humanista, contribuyendo a su desarrollo de manera individual y con su comunidad. A decir de lo señalado, la maestra Denisse directora de materiales educativos compartió en un webinar sobre proyectos en el marco de la NEM que:

Aunque se ha mencionado que los proyectos no son la única alternativa que los profesores pueden utilizar, los espacios de formación han privilegiado su análisis, tal como se puede identificar en uno de los objetivos de las Orientaciones para el Taller Intensivo de Formación continua del ciclo escolar 2023-2024 "...ajustar y elaborar proyectos, que permitan el abordaje

de contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje, considerando el uso de los Libros de Texto Gratuitos o materiales educativos con los que cuenta la escuela" (SEP, 2023, p. 3).

Por otro lado, el comentario anteriormente compartido permite identificar, que se tiene la idea que los maestros conocen otras metodologías similares a los proyectos para la formación de alumnos, que el trabajo en los consejos técnicos ha permitido a los maestros estudiar cada una de las cuatro metodologías sugeridas para los proyectos, también se hace énfasis en que los proyectos de los libros de textos no deben ser tomados como una receta y que el docente debe de hacer uso de su creatividad, para diseñar sus propios proyectos, partiendo de su realidad y de lo que sus alumnos necesitan, como parte de su autonomía profesional. En ese sentido, en los espacios para la formación de profesores, un maestro frente a grupo de 6° grado compartió:

...si bien es cierto que en cada uno de los libros de texto ya nos están plasmando los proyectos, la secuencia que debemos de seguir, tenemos la libertad, por medio de la autonomía, de nosotros seleccionar los momentos y las fases que consideremos más importantes para poderlo aplicar, nosotros podemos acomodar esos proyectos al nivel o al contexto donde se encuentra nuestra escuela y a las necesidades e intereses de los alumnos, que eso es fundamental en este nuevo modelo SEP Sala de maestras y maestros (18 de Junio de 2024). Experiencias Docentes en la apropiación del Plan y los Programas de estudio. Educación Primaria. [Archivo de video].
<https://www.youtube.com/watch?v=JGAubeTStqE>

Es una realidad que hace falta mucho por hacer, para que realmente los docentes se apropien de los proyectos como metodologías sociocríticas para abordar los campos formativos sugeridos, respecto a ello, se propuso que para el campo de lenguajes se utilice Aprendizaje basado en Proyectos comunitarios, para el campo formativo Saberes y Pensamiento Científico Aprendizaje basado en indagación. Bajo enfoque STEAM, para el campo formativo Ética, Naturaleza y Sociedades Aprendizaje Basado en Problemas

(ABP) y para el campo formativo De lo humano y lo Comunitario el Aprendizaje de Servicio, esto de acuerdo a la información contenida en el material *Sugerencias metodológicas para el desarrollo de proyectos educativos en el Ciclo Escolar 2022-2023*.

Aunado a lo anterior, para el trabajo por proyectos en el marco de la NEM la SEP brindó libros de textos impresos para los alumnos, en los cuales se presentan proyectos integradores considerando los escenarios de aula, escolar y comunitario. Así mismo, se incluyó el libro de *Nuestros Saberes* que ofrecen contenidos disciplinares explicados para toda la comunidad, libro *Múltiples Lenguajes*, que buscan incentivar la creatividad a través de la imaginación y reflexión crítica y el libro *Sin Recetas* para la maestra y el maestro en cada fase. Estos materiales son un apoyo para la planeación de proyectos en la escuela, al igual que El Plan de Estudio 2022 y los programas sintéticos en donde están los contenidos y procesos de desarrollo de los aprendizajes (PDA) que se abordan en cada campo formativo, correspondientes a cada grado y fase, siendo estos materiales de suma relevancia en el diseño de los proyectos, propuestos en la Nueva Escuela Mexicana, sin embargo; no todos se entregan a los docentes de forma impresa, situación que a veces dificulta la tarea de los maestras y maestros, según lo expresado por ellos.

La información compartida anteriormente es una antesala que permite conocer hasta cierto punto, cómo se dio la llegada de la metodología por proyectos a la práctica de los maestros y maestras, los tipos de proyectos sugeridos para el trabajo de los campos formativos, qué concepciones se tienen sobre ellos, los espacios de formación que han tenido los docentes para su análisis y los materiales que han provisto para su implementación.

Sin duda alguna, lo expuesto hasta el momento nos da un punto de partida para entretelar realidades de maestros multigrado en Tabasco a partir del eco de sus voces, para compartir lo que ha significado para ellos el trabajo con la metodología de proyectos propuesta para la planeación de la enseñanza, como parte de la Nueva Escuela Mexicana, buscando dar sentido a sus ideas y reflexiones.

De esta manera, fue necesaria la recopilación de información, a partir de opiniones dentro de los Consejos Técnicos Escolares, en los talleres de

formación continua hasta ahora brindados al finalizar el ciclo escolar y en el mes de enero, así como en comentarios vertidos en comunicaciones personales, en narrativas creadas por los docentes como parte de productos en actividades realizadas y en entrevistas sostenidas, cabe hacer mención; que la mayoría de los sujetos se desempeñan en escuelas multigrado de tipo unitaria, bidocente y tridocente.

Acercarse a la realidad del multigrado, es como mirar un arcoíris, en el que existen matices distintos que son parte de un todo, así como los colores que son parte del arcoíris no son iguales, de igual forma, los alumnos que son parte del aula multigrado son sinónimo de una diversidad presente en el grupo, pues las condiciones de las comunidades y el número de alumnos que atienden pueden ser diferentes, de tal forma que, un docente multigrado puede atender a dos, tres o más grados en una misma aula escolar (INEE, 2019).

En ese contexto del maestro multigrado, una vez que se empezó a trabajar con el nuevo plan de estudios 2022, los maestros y maestras iniciaron la travesía de conocer los cambios que éste demandaba en su práctica pedagógica, uno de ellos radica en considerar en su planeación didáctica el trabajo por proyectos, que probablemente no era desconocido para todos, pero se volvió una constante escuchar en los profesores no saber cómo planear por proyectos, según comentarios compartidos. Probablemente, esto tenga su origen en: la formación profesional recibida, la formación continua en servicio, el interés en estas metodologías y la experiencia en su implementación. Tal como lo menciona un maestro multigrado en el comentario siguiente:

"La verdad a mí me ha costado mucho entender cómo es que voy a planear ahora, no le entiendo, quizá porque nunca he planeado de esta manera y realmente en mis más de 25 años de servicio no recuerdo que en la Normal me hayan enseñado esta forma de planear, he tratado de recordar, pero, simplemente no, lo mismo he escuchado de mis compañeros de generación..." MICTE, Fase ordinaria.

A los maestros se les dificulta cómo planear por proyectos, porque varios desconocían esta metodología, quizá solo la habían escuchado o leído, pero difícilmente recibieron una formación sobre ésta, aunque no es una metodología nueva pues según Rodríguez (2025) se inició en el siglo XX con las corrientes pedagógicas y movimientos educativos buscando un aprendizaje activo entre la teoría y la práctica, siendo Dewey uno de sus iniciadores.

Sin embargo, los maestros han mostrado preocupación por no saber qué significaba trabajar los proyectos o cómo tenían que diseñarlos para trabajar con sus alumnos, a partir de lo solicitado en la NEM, fue común observar miradas dudosas o semblantes de desconcierto en sus rostros que dejaban ver su desconocimiento, llevándolos a no querer participar en las sesiones de trabajo, o en algunos casos expresar ideas aisladas, pues poco o nada habían aprendido sobre éste en su formación profesional, al menos no recordaban haber tratado el tema.

En los planes y programas educativos en los que se formaron muchos maestros de generaciones anteriores, quizá no contemplaron o no se hacía tan específico el abordaje de estas metodologías, como se señala actualmente en el Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria 2022, en el cual se definen varias metodologías por proyectos y se enfatiza como parte del perfil de egreso el logro de proyectos, el aprendizaje situado y la importancia de establecer vínculos con la comunidad, aspectos relevantes para las metodologías propuestas en la NEM. Sobre esto último, el comentario de un profesor en un video compartido para el trabajo de las sesiones ordinarias del Consejo Técnico Escolar (CTE) puntualiza lo siguiente:

Lo que nos están pidiendo en la Nueva Escuela Mexicana, El Aprendizaje situado, se refiere principalmente a la contextualización, es decir, llevarlo al contexto, a la comunidad, a las vivencias que los niños tienen diariamente para que este aprendizaje obviamente sea más significativo para ellos y ahí está la parte genial de todo ello, tenemos, nuestra comunidad es 100% comercio, tianguis, este puestecitos informales y los niños son

parte de ese negocio. Cuando nosotros comenzamos una clase, y situamos esa parte en las vivencias de los niños, por ejemplo, este hace unos días vi lo que es alimentación y muchos de los niños venden alimento, vámonos de ahí me agarro y meto lo que son unidades de medida, los niños me resolvían rapidito, ¿por qué? Porque es parte de su vida diaria. Experiencias Docentes en la apropiación del Plan y los Programas de estudio. Educación Primaria [Archivo de video].
<https://www.youtube.com/watch?v=JGAubeTStqE>

Sin embargo, en aquellos maestros que había más claridad sobre lo que es la metodología por proyectos, aun cuando este conocimiento no fue parte de su formación en sus estudios profesionales, sobre el trabajo por proyectos compartieron expresiones como las siguientes: "Bueno pues, yo sé que en el trabajo por proyectos se busca que sea el alumno él que cree su propio aprendizaje, donde uno como maestro solo es un facilitador", "pues en esa metodología, las actividades requieren que sean relacionadas con su vida cotidiana y se generan a partir de un tema común para lograr un producto final". Fueron algunos de los comentarios en sesiones de CTE.

Es claro que sus comentarios reflejan poca profundidad en el conocimiento de los proyectos, en su proceso y falta de experiencia en su implementación, pues educar desde la metodología de proyectos, implica un cambio en la forma de enseñar donde el maestro ya no es el protagonista, alejada de una práctica tradicional, de la que Villalobos en Avilés et. al. (s.f.) refiere que "en la didáctica tradicional la enseñanza es intuitiva y consiste en ofrecer elementos sensibles a la percepción y observación de los educandos, donde el educador impone, ordena, exige disciplinas y sólo él ocupa el papel protagónico" (p. 363). Es una realidad, que esto es algo con lo que muchos maestros deben luchar, perder el miedo a trabajar de forma diferente, no les ha sido fácil, pero asumir ese reto es una decisión que puede ayudar a que conecten con los intereses de sus alumnos y lograr su atención en clase, a veces no se dan cuenta que el maestro puede convertirse en una barrera para sí mismo.

Me hicieron ver que el primer obstáculo a superar es vencer el miedo que proviene de una tendencia naturalizada a pensar en la planeación didáctica como algo muy estructurado aunado a que nos preocupamos más por responder a esto, que a los intereses y situación real de los niños y del contexto, me preocupaba más por cubrir todos los contenidos de los programas de estudio El trabajo por proyectos en la escuela [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=iPH4GzByCqA>

Conforme ha pasado el tiempo los docentes multigrado han ido avanzando en el conocimiento de los proyectos, en ese caminar han referido muchas dudas tales como: ¿qué tiempo debe durar un proyecto? ¿Cómo atender las problemáticas identificadas desde el proyecto? ¿Qué actividades corresponden a cada tipo de proyecto? ¿Se pueden trabajar contenidos de otro campo formativo en un mismo proyecto? ¿Cómo decidir qué tipo de proyecto conviene trabajar? ¿Cómo integrar los ejes articuladores en el proyecto?, ¿Cómo establecer la vinculación entre los contenidos y PDA entre cada campo formativo y entre los campos formativos de los grados que se atienden? ¿Cuántos campos formativos pueden trabajarse en el proyecto? fueron dudas recurrentes a partir de los diálogos sostenidos en reuniones de consejo técnico sobre la metodología de proyectos con maestros multigrado y quizás también en los unigrado. Sin embargo, estas dudas fueron manifestadas sin importar su poca o mucha antigüedad en el servicio, o su experiencia en grupos multigrado.

En principio, ante las dudas que tenían, se observó el interés de los maestros por buscar proyectos elaborados, que empezaron a implementar sin analizarlos a profundidad, sin que respondieran a sus problemáticas, conforme fueron teniendo claridad sobre lo que implica trabajar esta metodología, tomaron conciencia que resulta imposible trabajar los proyectos tal como los encuentran en redes sociales o en otros materiales impresos, reconociendo que era necesario hacer ajustes para privilegiar en las actividades el contexto, los conocimientos e intereses del alumno. Tal como se hace ver en este comentario:

Mtro.: Bueno, hay que reconocer que podemos apoyarnos en diversos materiales, no es malo revisar lo hecho por otros, pero uno debe darle su toque personal, que responda a lo que necesitan aprender nuestros alumnos, a nuestras problemáticas y a nuestra realidad. M2. CTE Fase ordinaria.

Una de las actividades realizadas que ayudó al reconocimiento de lo señalado en el comentario del maestro, tuvo que ver con la solicitud de los proyectos trabajados con sus alumnos para exponerlos en sesión de trabajo de CTE. Se estableció un análisis comparativo con los momentos o fases que correspondían a las metodologías sugeridas en los proyectos de los libros de texto y lo realizado por ellos, se favoreció un clima de respeto y aprendizaje entre pares. Esto permitió identificar que no se atendían los momentos o fases del proyecto, las actividades a veces no guardaban relación con los contenidos y PDA, pero sobre todo, no se privilegiaba el aprendizaje situado. Respecto a esto un docente comentó en sesión de trabajo:

Mtro.: Es cierto que cuando expuse mi proyecto y se fue comparando con lo señalado en los momentos o fases de los proyectos, me di cuenta de que no lo estaba haciendo bien, con los cuestionamientos que se me hicieron identifiqué que las actividades iban, por un lado, pero no se estaba atendiendo el contenido y PDA, pero sobre todo entendí eso del aprendizaje situado. M3. CTE Fase ordinaria.

Lo anterior deja claro la importancia de brindar un acompañamiento a los docentes multigrado, que los ayude a conocer sus fortalezas y áreas de oportunidad, a reconocerse en distintos momentos de su trabajo, uno de ellos es durante el consejo técnico por la riqueza de tener a todos los docentes compartiendo saberes y experiencias. Los lineamientos del CTE refieren que el acompañamiento es "...la acción pedagógica que realiza el Personal con funciones de supervisión y el Personal con funciones de dirección de manera sistemática y permanente, con el Personal docente de la Escuela, para identificar problemáticas, necesidades educativas y reflexionar acerca de éstas... (SEGOB, 2024, p. 2). Hacerlo no es fácil, requiere un trabajo constante, perseverancia, compromiso y disposición para seguir aprendiendo, para estar en condiciones de fortalecer la labor del maestro multigrado.

Como parte de ese acompañamiento sobre la metodología de proyectos, a los maestros multigrado en ciertos casos se les proporcionaron formatos en los que se señalaban las fases y momentos para cada una de las metodologías propuestas en la NEM, y describir en que consistían. Muchos profesores han recibido talleres, se les han brindado espacios de discusión pedagógica en los que se busca que compartan sus dudas, así como las formas en que planeaban para apoyar a otros. Es claro ese seguimiento y apoyo por parte del supervisor hacia ellos, aunque a veces no siempre es relevante, peor aún, que no asuma la responsabilidad de coordinar las sesiones de CTE, o que muestre desinterés al trabajo, indiferencia o falta de compromiso para ayudar a los profesores en la apropiación de los proyectos, situación que demanda al supervisor(a) actualizarse, leer y prepararse para poder tener claridad sobre lo que necesita hacer para orientar a los maestros y maestras.

Por tanto, el seguimiento y apoyo al docente multigrado en los espacios de Consejo Técnico es fundamental, porque posibilita espacios para el diálogo en la reflexión, donde pueden compartir sus proyectos, dudas, exponer sus avances en el conocimiento de esta metodología, tal como se muestra en el siguiente comentario surgido en un reciente CTE de multigrado, ante la duda de un maestro de escuela tridocente:

Mtro.: Una de mis dudas maestra, es qué me dice a mí o ¿Cómo tomar la decisión de qué proyecto utilizar? Supervisora: A ver ¿Qué pueden comentar al respecto compañeros? (Dirigiéndose a los demás maestros presentes).

Mtra. 4: Eso depende de lo que quieras hacer, de los contenidos y PDA a trabajar.

Mtro. 3: También depende del conocimiento que tengas de la metodología, porque al final de cuentas, eso te pone en la situación de decidir con qué tipo de proyecto trabajar. (Diálogos en CTE. Fase ordinaria)

A partir de los comentarios de los maestros multigrado, se ha avanzado en el conocimiento de implicaciones que involucra la metodología, en el

reconocimiento de sus ventajas para el aprendizaje, sin embargo; prevalece la perspectiva de complejidad en su elaboración, a decir de esto, algunos testimonios de entrevista puntualizan lo siguiente:

Mtro.: Realmente es una metodología compleja, sin embargo; es enriquecedora si se lleva a como es, porque los proyectos están enfocados a que los alumnos compartan con sus compañeros. Que el niño no solo se quede con lo que aprendió, sino que lo aplique en su vida. (E1, M5, R5-7).

En ese mismo sentido, un maestro expresó:

Mtro.: Es un poco difícil, porque no está uno acostumbrado a planear con esa metodología, más si no se cuenta con todos los elementos como el programa. (E1, M3, R3-5).

Se reconoce en los comentarios la complejidad que representa para el maestro multigrado planear por proyectos, sin embargo, también han reflexionado que en ocasiones "la falta de interés por aprender a planear por proyectos se ha hecho presente" (M3, CTE, Fase ordinaria). Por lo que, debe ser prioridad incentivar el sentido de responsabilidad y compromiso por parte de los maestros multigrado, sin importar sus años de experiencia.

Respecto a esto último, en un espacio de diálogo para la formación un docente expresó:

...no porque ya tengamos el título quiere decir que todo lo sabemos y todo lo podemos, nuestra profesión implica que estemos en una preparación constante, porque nuestros niños y la sociedad, están evolucionando, por lo tanto, nosotros también debemos de cambiar y adaptarnos a esas necesidades, y a esos intereses que tienen nuestros estudiantes... Experiencias Docentes en la apropiación del Plan y los Programas de estudio. Educación Primaria [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=JGAubeTStqE>

Es claro que, los docentes multigrado o no, deben estar consciente de la responsabilidad de asumir los retos que les demande su labor, mostrar una actitud de disponibilidad y comprometerse con el aprendizaje de sus alumnos, a partir de los cambios y necesidades que vayan surgiendo en la educación, porque su labor lo demanda. Sobre todo, porque los tiempos cambian, la política educativa, la sociedad, de ahí que la propuesta sugerida para la planeación en la NEM, hoy en día se centra en el trabajo por proyectos.

Sobre la metodología señalada, los maestros han reconocido algunas ventajas como las señaladas en comentarios anteriores, tales como: que el niño no se queda con lo que aprende, sino que lo aplica en su vida cotidiana, también el maestro multigrado ve en esta metodología beneficios como "cambia la forma tradicional de trabajo, donde el maestro es el que lo sabe todo, se le da la oportunidad al niño de generar su propio aprendizaje" (E1, M5, R15-17).

Algunas otras ventajas que favorece la metodología de proyectos las podemos identificar en el fragmento siguiente:

...sobre todo en las actitudes de los niños, tenemos niños reflexivos, tenemos niños que analizan las situaciones, tenemos niños que opinan y se expresan sin temor a ser callados, y otro principal también, sus principios éticos, también, principios éticos fundamentales, los niños los tenían, pero no se llevaban a cabo, no los practicaban, ese valor de ese respeto hacia los demás, el valor de respetar a su entorno, ese valor también de respeto de la justicia, de todos aquellos principios éticos los niños ya, ya están, ya van ellos comprendiendo más esta cuestión y es algo muy importante, a veces también como adultos sabemos que tenemos nuestros valores, pero tampoco no los llevamos a cabo como tal no, entonces ¿cómo iniciar? pues por los niños... Experiencias Docentes en la apropiación del Plan y los Programas de estudio. Educación Primaria [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=JGAubeTStqE>

En relación a lo anterior, maestros multigrado han logrado reconocer fortalezas en la propuesta de trabajo por proyectos de manera progresiva, a partir de lo que han experimentado, leído y analizado de manera personal o en colectivo. Los profesores reconocen que los niños a partir de esta forma de trabajo desarrollan su pensamiento crítico, practican valores de respeto y solidaridad al interactuar con sus compañeros, adquieren seguridad, desarrollan habilidades para investigar, seleccionar información, argumentar, compartir ideas, entre otras. El comentario siguiente evidencia lo expresado "...es enriquecedora si se lleva a como es, porque los proyectos están enfocados a que los alumnos compartan con sus compañeros, que generen sus aprendizajes." M4E1R23-24.

Sin embargo, aún con todas los beneficios que los maestros multigrado atribuyen al trabajo proyectos, señalan que les resulta difícil planear de esta manera. A continuación, se comparten comentarios que confirman lo complejo que ha resultado para el docente:

Mtro.: si se me ha complicado planear por proyectos, no porque no tenga la capacidad o no pueda hacerlo, más bien creo que porque no nos hemos apropiado de la metodología, desconocemos a profundidad que fases y momentos corresponden a cada una ...mmm, y, por otro lado, no tenemos claro que vamos a hacer en cada uno... M5, CTE Fase ordinaria.

Otros comentarios al respecto fueron:

Mtro.: Es un gran reto, porque con mis 27 años de servicio, ya estoy acostumbrado de una forma a hacer las actividades con los niños, no es imposible, pero si lleva tiempo... M4, CTE Fase ordinaria.

Mtro.: Quizá lo que a mí me está resultando difícil es que son muchos los momentos que tienen y no los logro ubicar, además de que realmente lleva tiempo hacerla. M1, CTE Fase ordinaria.

Analizando los comentarios de los profesores multigrado, se reconoce que una de esas causas por las que se les hace complejo el trabajar por proyectos es que no se han apropiado completamente de la metodología o se tiene la idea de que es algo difícil de hacer, además de mostrar cierta resistencia para planear de esa forma, para cambiar lo que han venido haciendo. En relación a esto, Córlica, J. L. (2020), afirma que:

...la resistencia al cambio se ve reforzada cuando éstos son introducidos sin el debido proceso de planeamiento, cuando los docentes no fueron preparados con anticipación, y cuando éstos sienten que las transformaciones son impuestas, antes que surgidas de la realidad cotidiana de sus trabajos. También Caruth y Caruth (2013) afirman que "la resistencia al cambio de los docentes tiene especial relación a la forma en la que los cambios son introducidos". (Ibrahim, Al-Kaabi, El-Zaatrani, (2013) y Caruth y Caruth (2013).

Muchas pueden ser las razones que incidan en dificultades para planear por proyectos en los maestros multigrado, sin embargo; se ha compartido que las propuestas de esta metodología sugerida se les presentaron a todos los maestros y maestras incluyendo a los multigrado de arriba hacia abajo. Los profesores han identificado mucha riqueza, pero también han reconocido que su proceso de diseño es bastante complejo y requiere tiempo, tal vez por no conocerla bien, por el número de pasos que implican, o simplemente por falta de interés. Es conveniente propiciar esa autonomía profesional que puede ejercer el docente para tomar la decisión de qué proyecto trabajar o decidir utilizar otra metodología que no sea trabajo por proyecto, pero que favorezca la participación activa en los (NNAJ), y esa dualidad entre la teoría y la práctica que favorecen las metodologías sociocríticas. Alvarado L. y García M. (2008) consideran que:

Entre las características más importantes del paradigma sociocrítico aplicado al ámbito de la educación se encuentran: (a) la adopción de una visión global y dialéctica de la realidad educativa; (b) la aceptación compartida de una visión democrática del

conocimiento, así como de los procesos implicados en su elaboración; y (c) la asunción de una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica. (p. 90)

El que los maestros conozcan el sentido de las metodologías sociocríticas, puede permitirles claridad en la toma de decisiones, ayudándolos a escoger entre la diversidad de alternativas que responden al paradigma sociocrítico en la enseñanza, la que más se ajuste a su realidad, a sus necesidades, porque si bien es cierto que se consideraron razones compartidas anteriormente para sugerir a los proyectos como metodología en la organización curricular de la NEM, es importante mostrar empatía hacia el trabajo que toca hacer en multigrado, pues no es lo mismo planear un proyecto para un grado, que para dos o más.

Es importante que no solo los maestros se acerquen al conocimiento de las alternativas metodológicas en el marco del paradigma sociocrítico, sino todos los que tienen responsabilidad de contribuir en la capacitación (Personal del Departamento Técnico Pedagógico, Jefes de sector, supervisores, Asesor Técnico Pedagógico, directores, así como personal para la capacitación y formación docente de las instituciones centradas para la actualización y formación docente, entre otros...). Ya que es necesario acompañar a los maestros multigrado, dar respuestas a sus dudas, comprender lo que viven, lo que les preocupa, darles orientaciones que clarifiquen su labor, motivarlos, respetar sus individualidades. Hay profesores que han transitado sin un saber pedagógico, pero al apoyarse entre ellos, con sus iguales, se van fortaleciendo para seguir aprendiendo y asumiendo desafíos de la labor que atañe al maestro multigrado.

Cuesta trabajo bastante todo un ciclo escolar en el cual tuvimos que aprender, tuvimos que quitarnos algunas costumbres que teníamos como docentes, costumbres que decíamos yo soy el maestro yo te explico y tú escribes, o sea fueron situaciones que nosotros también como maestros eeh pues fueron retos, y ahorita también como maestros y ahorita todavía los seguimos superando

y los hemos platicado en nuestra escuela en los consejos técnicos escolares con nuestra directora, hemos estado analizando a ver por dónde vamos... Experiencias Docentes en la apropiación del Plan y los Programas de estudio. Educación Primaria[Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=JGAubeTStqE>

Es probable que, para algunos maestros multigrado el trabajo por proyectos les esté causando incertidumbre, causa de un desacomodo a lo que estaban acostumbrados a hacer, sin embargo; muchos de ellos ante este nuevo desafío en su experiencia personal han trabajado de manera colaborativa para profundizar en el conocimiento de esta propuesta para la planeación para la enseñanza desde los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana, y eso se deja ver en los comentarios siguientes surgidos durante sesiones de CTE.

Mtro. 1: Porque no nos reunimos en tu escuela y ahí podemos planear, puede ser por fase que nos organicemos y nos apoyamos entre todos, al final podemos ir proyectando las planeaciones que se revisen para que lo que tengamos que mejorar o quitar nos lo digan y fortalecernos, posteriormente, cada quien podrá hacer las modificaciones que considere según su grupo. M5, CTE Fase ordinaria

Mtro. 2: Porque no compartimos los formatos que cada uno integró a partir del que usted nos proporcionó en el grupo de WhatsApp. M4, CTE Fase ordinaria

Mtro. 3: Oigan cuando podemos vernos para planear juntos. M3, CTE Fase ordinaria

Se han podido reconocer algunas acciones que los maestros han empleado para avanzar en el conocimiento y apropiación de la metodología de proyectos, entre ellas están: el compartir sus formatos, el coincidir en tiempos para el trabajo, dialogar en los espacios de Consejo Técnico, el sugerir lo que les ha funcionado y lo que no, el respeto al trabajo del otro. El

solicitar apoyo cuando no se comprende lo que debe hacer, el intercambio de experiencias con sus compañeros de escuela y de otras zonas escolares, la asistencia a talleres, aprovechar recursos en redes sociales, leer, investigar.

Entablar comunicación con docentes multigrados de otros estados para conocer cómo le están haciendo ellos y retomar lo que les ayude, el diseñar sus propios formatos de planeación de acuerdo a los elementos que se sugieren, autoevaluarse y hacer uso de las TIC para fortalecer su creatividad. El pensar en lo que pueden emplear de su comunidad que permita un tratamiento pedagógico de los contenidos para un aprendizaje situado, les han permitido avanzar en el trabajo de la metodología por proyectos, sin embargo; es de suma importancia que el maestro se sienta a gusto siendo maestro multigrado, que sea consciente de lo que implica su labor, porque eso puede impulsarlo para dar lo mejor de sí y afrontar cualquier desafío que encuentre en su camino. Como podemos ver en los siguientes fragmentos de narrativas de maestros multigrado en Tabasco:

Cada que comienzo un ciclo escolar me comprometo con mi grupo y trato de dar todo de mí. En toda mi trayectoria he pasado por varios lugares dando clases, pero significativamente el multigrado me ha marcado, ya que los niños que me han tocado han sido muy cariñosos.

Son alumnos amorosos tranquilos y que a pesar de sus dificultades económicas que puedan tener siempre tratan de dar lo mejor de ellos, lo he visto en cada uno de los festivales en donde los padres se esmeran en comprarle el traje y puedan salir en el festival. Veo su cara de alegría en mis alumnos y me da mucha felicidad. Me gusta verlos bailar, reír, participar, jugar, enojarse, pero siempre dan lo mejor de ellos en cada una de las actividades que se hacen dentro de aula. Es cierto, unos se apuran más que otros, pero ellos tratan de hacer las cosas lo mejor posible.

Aunque debo admitir que no todo es color de rosa, siempre se presentarán obstáculos en nuestra profesión. Pero debemos aprender que nada es fácil en la vida, que cada que comenzamos un

ciclo escolar es un nuevo reto para nuestra profesión. Narrativa 1, docente multigrado.

Otra maestra multigrado también compartió sobre su gusto por ser una docente multigrado al expresar:

Durante mis años de servicio he podido dar todo de mí para cambiar el pensamiento de una escuela multigrado que consideraban que ellos valían o eran menos que los de una escuela de organización completa, ya que ellos tenían miedo a salir a participar a la villa, su escuela estaba deteriorada, no tenían luz, los salones con la misma pintura que inició la escuela, los escritorios con papeles de los primeros docentes que iniciaron, el llegar a esa escuela fue un reto ya que era mi primer año de servicio en ella y siempre he tenido en mis pensamientos el dar todo de mí y formar grandes seres humanos y no solo grandes profesionistas. Narrativa 2, docente multigrado.

En ese mismo sentido se encontró el comentario siguiente:

Mtro.: He tenido oportunidades de cambiarme a otra escuela, más cerca, pero lo que a mí me ha dado ser maestro multigrado ha sido mucho, me dio esa confianza en mí mismo, me ha hecho crecer, me ha hecho ser mejor humano, así lo siento y me siento a gusto donde estoy, creo que eso es muy importante. Y es lo que lleva a seguir aquí, entender mi trabajo. M1, CTE Fase ordinaria.

Es claro que muchas acciones pueden proponerse para apropiarse de la metodología por proyectos, pero la experiencia conocida nos hace reconocer que la motivación intrínseca es una fuerza que ayuda a buscar lo que se desea, a encontrar respuestas a lo desconocido, más aún cuando el maestro se siente a gusto donde está, con la tarea que realiza, cuando se disfruta y se afronta el reto de ser un maestro multigrado.

Cierto es que la experiencia en la apropiación de los proyectos llegó en su mayoría sin estar preparados, porque implicaba un cambio muy marcado que hace muchos años no se vivía, quienes tenían que apoyar, orientar y dar

seguimiento, tampoco tuvieron una capacitación previa, lo cual en ciertos casos ha generado claroscuros en la información que se ha brindado. Sin embargo; no han pasado este tiempo de forma inerte, se han realizado acciones para que los maestros multigrado, asuman el reto ante esta modalidad de planeación para la enseñanza que sugiere la Nueva Escuela Mexicana. También es cierto que se ha hecho presente el desinterés de algunos para no asumir este desafío, aún cuando se tiene el conocimiento y la capacidad, pero sumado a esto, está el cansancio en compañeros y compañeras que después de muchos años en la labor de enseñar se les hace más difícil reaprender, sumado a ello, están quienes, ante problemas de salud, su condición a veces los hace desconectarse de la vida laboral.

A pesar de ello, la experiencia de los maestros multigrado en Tabasco, en la apropiación de la metodología de proyectos ha sido diversa, existe en ellos un reconocimiento de que el trabajo es diferente, que las prácticas en el aula deben girar en torno a los niños y niñas, que es necesario organizar el espacio y las tareas escolares para que el alumno vincule lo que aprende en la escuela con su realidad, se puede decir que muchos han logrado asimilar que debe de haber un cambio, que lo que ahora se propone no es más de lo mismo, aunque no sea una propuesta nueva.

Exige en quienes acompañan a los docentes multigrado en este trayecto de formación la necesidad de aprender de ellos y con ellos, a no imponer, a reconocer lo que no se sabe, a crear espacios de diálogo respetuoso en donde se construyan puentes de apoyo para todos, de acuerdo a lo que necesitan.

Hace falta puntualizar con ellos que es importante conocer las implicaciones y el proceso de implementación de la metodología de proyectos, pero más allá de seguir una receta, identificar su esencia, para crear, ajustar o retomar, a partir de otras alternativas que les faciliten su trabajo, privilegiando la participación activa de los NNAJ, así como el fortalecimiento con la comunidad.

Los maestros multigrados en Tabasco han creado redes de apoyo a nivel micro entre los maestros de su propia escuela, a nivel macro al intercambiar ideas, recursos e información con otros fuera de su escuela, de su zona escolar o de su entidad. Saben la complejidad de su tarea y por eso, se atreven a cuestionar, a pedir de diversas maneras empatía hacia su trabajo, ante sus

intentos de hacer algo para lo que quizás no fueron formados, y lo que sabían, es probable difiera de la propuesta de proyectos sugerida en la NEM, por lo que para que se cristalice en las aulas multigrado el trabajo por proyectos, resulta necesario, que el maestro asuma realmente su responsabilidad y compromiso con los aprendizajes de sus alumnos y alumnas, reflexione en qué medida su forma de planear contribuye a la Educación que se busca en los educandos a partir de los cambios educativos, identifique sus fortalezas y áreas de oportunidad al planear por proyectos, se reconozca parte de una comunidad de aprendizaje y busque la oportunidad de reaprender para innovar su práctica.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202.
- Avilés F.J. y Medina M.I. (s.f.). *La práctica docente: tradicional o innovadora en la clase de matemáticas en secundaria*, (362-366).<https://funes.uniandes.edu.co/wp-content/uploads/tainacan-items/32454/1161751/Aviles2015La.pdf>
- Córica, J. L. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), pp. 255-272. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.2.26578>
- INEE (2019). *La educación multigrado en México*. México
- Rodríguez, M. (2025). El Trabajo por Proyectos en Educación Primaria con la Nueva Escuela. Dialnet, Párr. (13) <https://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/551/610>
- SEP. (2023). Orientaciones para el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes. Educación Preescolar, Primaria y Secundaria. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/12/2324_S31_OrientacionesTallerIntensivoDocentesPreesPriSecu.pdf
- SEP. (2023). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro*. Fase 3. <https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/P1LPM.htm#page/71>

SEP. (2024a). Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-deEstudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>

SEP Sala de maestros y maestros (12 de Abril de 2023). Webinars. Aportaciones de la NEM - 4. Metodologías para el desarrollo de proyectos [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=I9J0WFkojNo>

SEGOB. Secretaría de Gobernación. (2024, 08 de abril). Acuerdo número 05/04/24 por el que se emiten los Lineamientos para la integración, operación y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5722476&fecha=08/04/2024#gsc.tab=0

CAPÍTULO 8

LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL: PLANEACIÓN DIDÁCTICA DEL CAMPO DE LENGUAJE PARA GRUPOS MULTIGRADO

Laura Romero Xiu

Escuela Normal Urbana de Balancán
<http://orcid.org/0000-0003-3921-8587>
lauraxiu17@hotmail.com

Sheila López Cabrera

Escuela Normal Urbana de Balancán
<https://orcid.org/0009-0000-0019-0308>
sheila_lopez@gmail.com

María de la Luz Marín Rodríguez

Escuela Normal Urbana de Balancán
<https://orcid.org/0000-0003-3222-057X>
malenamarin@hotmail.com

Resumen

Tabasco es una entidad donde la mayoría de las escuelas de educación básica son multigrado, bidocentes y unitarias. Como docentes de la Escuela Normal Urbana del mismo estado, institución Formadora de Licenciadas y Licenciados en Educación Preescolar y Primaria, consideramos de vital importancia conocer cuáles son las fortalezas y áreas de oportunidad que presentan nuestros alumnos.

El presente trabajo de investigación se llevó a cabo en el municipio de Balancán con la generación 2018-2022 de la Licenciatura en Educación Preescolar. Su propósito fue documentar mediante narrativas el progreso de los estudiantes normalistas en el desarrollo de la competencia profesional relacionada con la planeación didáctica del campo formativo de Lenguaje y Comunicación en contextos multigrado.

El estudio se aplicó a una muestra representativa del grupo conformado por 16 estudiantes que cursaban el séptimo y octavo semestre, bajo el Plan de Estudios 2018.

Al tratarse de un estudio de corte cualitativo de tipo fenomenológico, resultó valioso dar voz a nuestros estudiantes, identificando los argumentos,

decisiones y conocimientos que manifestaron en torno a la planeación didáctica, del campo disciplinar de lenguaje y las particularidades de las escuelas multigrado.

Abstract

Tabasco is an entity where most basic education schools are multigrade, bidocent, and unitary. As teachers at the "Escuela Normal Urbana" of the same state, an institution that trains bachelor's degrees in preschool and primary education, we consider it of vital importance to know the strengths and areas of opportunity presented by our students.

The current research was done in Balancán with students from the 2018-2021 Bachelor's Degree in Preschool Education; it aimed to record how well these students were developing skills in lesson planning for teaching Language and Communication in classrooms with different grade levels.

The study was applied to a representative sample of the group consisting of 16 students who were in their seventh and eighth semesters under the 2018 Curriculum Plan.

Since it was a qualitative study, it was valuable to give voice to our students, identifying the arguments, decisions, and knowledge they expressed regarding didactic planning, the disciplinary field of language, and the particularities of multigrade schools.

Palabras clave: Planeación didáctica, lenguaje, multigrado, formación docente.

Introducción

El presente trabajo de investigación se llevó a cabo en la Escuela Normal Urbana, ubicada en el municipio de Balancán, en el estado de Tabasco. Su propósito fue documentar el progreso de los estudiantes normalistas en el desarrollo de la competencia profesional relacionada con la planeación

didáctica del campo formativo de Lenguaje y Comunicación en contextos multigrado.

Como docentes de una institución formadora de Licenciadas y Licenciados en Educación Preescolar y Primaria, consideramos de vital importancia conocer cuáles son las fortalezas y áreas de oportunidad que presentan nuestros alumnos. El estudio se aplicó a una muestra representativa del grupo de la Licenciatura en Educación Preescolar, conformado por 16 estudiantes que cursaban el séptimo y octavo semestre, bajo el Plan de Estudios 2018.

Al tratarse de un estudio de corte cualitativo, resultó valioso dar voz a nuestros estudiantes, identificando los argumentos, decisiones y conocimientos que manifestaron en torno a la planeación didáctica, el campo disciplinar de lenguaje y las particularidades de las escuelas multigrado.

Tabasco es una entidad en la que la mayoría de las escuelas de educación básica son multigrado, bidocentes y unitarias. Si bien anteriormente estas se encontraban principalmente en contextos rurales, recientemente se ha observado que este tipo de organización también se presenta en zonas urbanas. Esto se debe a la disminución de la matrícula escolar, lo que ha llevado a que algunas escuelas de organización completa agrupen a dos grados escolares, los cuales son atendidos por un solo docente.

Desarrollo

Desde su fundación, las Escuelas Normales han tenido como propósito la formación inicial de los docentes que, al egresar, serán responsables de la educación de niñas, niños y jóvenes en nuestro país. Esta formación se rige por los lineamientos emitidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), instancias encargadas de establecer los planes y programas de estudio que se aplican en todo el país para cada licenciatura (Preescolar, Primaria, Secundaria, Educación Física, Educación Especial, Intercultural Bilingüe, entre otras).

Con el paso del tiempo, y a partir de los hallazgos derivados de investigaciones recientes en el ámbito educativo, dichos planes y programas

han experimentado diversas modificaciones en sus enfoques, perfiles de egreso, estructura curricular, número de horas y denominación de cursos. En el caso de la Licenciatura en Educación Preescolar, se ha transitado por los planes de estudio de 1984, 1997, 2012, 2018 y, actualmente, el de 2022.

A pesar de estos cambios, en el perfil de egreso de dicha Licenciatura se ha mantenido de forma constante una competencia profesional fundamental: La planeación. Ésta representa el espacio donde confluyen las intencionalidades pedagógicas y la organización que el docente en formación diseña para lograr aprendizajes significativos en los alumnos de educación básica, en este caso, en los niños en edad preescolar.

En esta investigación se consideraron las competencias profesionales establecidas en el Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Preescolar, ya que dicho plan fue el que cursó el grupo que conformó la muestra del estudio.

La SEP (2018) plantea en el perfil de egreso la siguiente competencia profesional: "Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio" (p. 89).

Como puede observarse, esta competencia destaca la planeación como una práctica docente compleja que implica múltiples dimensiones, entre ellas las curriculares y disciplinares. En ese sentido, la presente investigación se centra en el campo formativo de Lenguaje y Comunicación, por ser el trayecto en el que hemos desarrollado nuestro trabajo académico, además de que despierta un especial interés por su aplicación en contextos multigrado.

Cabe señalar que en el estado de Tabasco existe un alto porcentaje de escuelas multigrado. La Escuela Normal Urbana (ENU), consciente de esta realidad, programa las prácticas profesionales de sus estudiantes en este tipo de instituciones, con la intención de que egresen preparadas y preparados para el contexto en el que, con alta probabilidad, se desempeñarán profesionalmente.

Hablar de planeación, y más específicamente de planeación didáctica, puede parecer un tema reiterativo. Algunos expertos incluso lo consideran

agotado como objeto de estudio. No obstante, desde nuestra perspectiva, si bien se trata de un tema ampliamente abordado en la literatura, en la práctica cotidiana se percibe -en muchos casos- como un simple requisito administrativo que genera estrés en el profesorado y que, lamentablemente, no siempre logra cumplir con su verdadero propósito pedagógico.

La planeación es una temática sumamente interesante y compleja, ya que en ella intervienen diversos factores y elementos que dependen de las particularidades de cada política educativa, institución y docente, tal como lo señala la Secretaría de Educación Pública:

De manera específica, la planeación didáctica constituye una actividad previsorá mediante la cual el docente expresa su dominio y perspectivas respecto al currículo. En este proceso, considera sus metas, enfoques, contenidos temáticos, tiempos, recursos, y confronta dichos elementos con las potencialidades y formas de aprendizaje de sus alumnos, así como con las particularidades del contexto social y cultural en el que se encuentran inscritos. En consecuencia, puede afirmarse que la planeación es una actividad de carácter deductivo, que parte de las prescripciones curriculares y de las orientaciones pedagógicas de un modelo educativo, y se concreta en una propuesta donde el docente imprime su postura personal y profesional para propiciar experiencias de aprendizaje accesibles y significativas para sus estudiantes (SEP, 2018, p. 5).

La cita anterior explica la función de la planeación como el instrumento en el que se plasma lo que el docente pretende lograr en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los medios que utilizará para alcanzarlo, el tiempo estimado y la manera en que desarrollará su trabajo. En ella se interpreta y contextualiza lo establecido en el currículo nacional. Estos elementos resultan fundamentales, y como formadores de docentes, fue de nuestro interés conocer más a fondo el proceso de elaboración de las planeaciones que realizaban los alumnos normalistas, por lo que nos planteamos las siguientes preguntas y objetivos de investigación:

Pregunta general

¿Qué argumentos utilizan los alumnos en formación de la licenciatura en educación preescolar al diseñar la planeación didáctica del campo formativo de Lenguaje y Comunicación para un grupo multigrado?

Preguntas específicas

¿Qué elementos consideran importantes las normalistas para la elaboración de una planeación didáctica en un jardín de niños multigrado?

¿Qué ajustes realizan las normalistas a la planeación didáctica, en el marco de las escuelas de preescolar multigrado y en el marco de las escuelas de preescolar urbanas?

¿Qué aportó a las estudiantes el curso de lenguaje y comunicación para enfrentar la responsabilidad de la planeación didáctica en el campo de formación académica: lenguaje y comunicación?

Objetivo general

Explorar los argumentos de los alumnos en formación de la licenciatura en educación preescolar al diseñar la planeación didáctica del campo formativo de Lenguaje y Comunicación para un grupo multigrado.

Objetivos específicos

- Identificar los elementos que las normalistas consideran importantes para la elaboración de una planeación didáctica en un jardín de niños multigrado.
- Indagar los ajustes que realizan las normalistas a la planeación didáctica, en el marco de las escuelas de preescolar multigrado y en el marco de las escuelas de preescolar urbanas.
- Mostrar, desde la perspectiva de las estudiantes, los elementos que aporta el curso de lenguaje y comunicación para enfrentar la responsabilidad de la planeación didáctica en el campo de formación académica: lenguaje y comunicación.

Método

Esta investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo de tipo fenomenológico, con el propósito de explorar las ideas que tienen los

alumnos en formación de la Licenciatura en Educación Preescolar al realizar la planeación didáctica para un grupo multigrado en el campo formativo de Lenguaje y Comunicación.

Este tipo de investigación nos permitió conocer el fenómeno de nuestro interés desde la percepción de nuestros alumnos, como menciona, Finlay, 2009: 6, en Castillo, 2020 (p. 8).

La fenomenología se interesa en el cómo y no el qué de las cosas; es decir, se interesa por el cómo las cosas son experimentadas desde la perspectiva de primera persona. "Los investigadores fenomenológicos generalmente están de acuerdo que el objetivo principal de la fenomenología es regresar a los significados corporeizados y experimentados. Se buscan descripciones ricas y complejas de un fenómeno tal como es concretamente vivido.

Este enfoque cualitativo permite comprender el fenómeno estudiado desde su contexto natural, y en este caso, se trata de una investigación con un alcance exploratorio, debido a que existen pocos estudios previos en esta línea temática.

Como instrumento para la recolección de datos se utilizó la entrevista semiestructurada, aplicada a una muestra de 16 alumnos que cursaban el octavo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, bajo el Plan de Estudios 2018. La muestra se organizó en grupos focales, con cinco integrantes, determinando en sus argumentos las categorías de análisis: Elementos de la planeación, Ajustes a la planeación y Aportes a la planeación.

Resultados

Para el proceso de presentación de los resultados nos apoyamos en las matrices factuales, como técnica de graficación pues nos permitió determinar puntos de encuentro y patrones de comportamiento en la información que nos proporcionaron los estudiantes normalistas, ubicando sus argumentos en

las categorías de análisis que se presentan a continuación, guardando en el anonimato el nombre real de los informantes, sustituyéndolos por *Bla. info. 1, Adi. info. 2, Eri. info. 3, Bel. info. 4 y Yar. info. 5.*

Elementos que consideran importantes para la elaboración de una planeación didáctica en un jardín de niños multigrado

Como académicos normalistas, que forman a los docentes de educación básica, es importante para nosotros conocer qué decisiones y por qué toman estas decisiones nuestros alumnos al realizar una planeación, es decir "sus argumentos", para dar respuesta a estas interrogantes se planteó a los alumnos la siguiente pregunta, ¿Qué elementos consideran importantes para la elaboración de una planeación didáctica en un jardín de niños multigrado?, obteniendo las siguientes aportaciones:

Bueno yo, el primer punto que considero al elaborar una planeación es el diagnóstico. Conociendo a mis alumnos el primero, segundo día, voy realizando el diagnóstico de acuerdo con los campos y de acuerdo con la información que obtengo, cómo se encuentran, voy elaborando mis planeaciones y voy ajustando a las situaciones que encuentro en el salón, con los niños, con los materiales que cuento, los recursos que hacen falta y entonces procedo a elaborar, a redactar mi planeación, tomando en cuenta esos puntos.

El círculo de la mañana, en el círculo de la mañana ¿qué es lo que noto cuando leo el primer cuento en los niños? ¿qué les llama mucho la atención, o qué cuentos ellos me comentan? -"Es que a mí me gustaría escuchar este", y me los muestran, los tomo en cuenta y voy elaborando como una lista mentalmente de cuáles y los voy seleccionando en el rincón del aula, los divido. Voy poniendo todos los que van los niños eligiendo y del otro lado los que van quedando y un día leo el del interés de un niño y el

siguiente le abro puerta a otro cuento de algún otro campo, y así sucesivamente. Los voy involucrando en el momento de ir realizando mi secuencia didáctica y también tomo en cuenta el tiempo. (*Bla. inf. 1*)

En las aportaciones de *Bla*, se muestran varios elementos importantes llamados "decisiones pedagógicas", que se traducen en los argumentos que ella sostiene al momento de realizar la planeación.

- Importancia del diagnóstico inicial. Enfatiza la realización de un diagnóstico inicial que le permita conocer a sus alumnos en los primeros días de clase. Esto revela que los estudiantes en formación comprenden que un conocimiento detallado y personalizado de sus alumnos es esencial para la efectividad de la planeación didáctica.
- Adaptabilidad y flexibilidad. Muestra capacidad para ajustar sus planeaciones de acuerdo con las situaciones que encuentra en el salón de clases, incluyendo los materiales disponibles y los recursos que faltan. Esto es crucial en un contexto multigrado, donde las circunstancias pueden variar significativamente y el docente debe ser capaz de modificar la planeación para satisfacer las necesidades emergentes.
- Observación y evaluación continua. La observación continua es una estrategia clave en la evaluación formativa, permitiendo al docente recoger información valiosa sobre el interés y el compromiso de los alumnos, guiando a la vez la planificación futura y asegurando que las actividades se mantengan relevantes y atractivas para los estudiantes.
- Participación de los alumnos. La participación de los alumnos en la selección de cuentos indica un enfoque educativo centrado en el alumno, al permitir que los niños elijan cuentos y al considerar sus intereses, *Bla*, no solo fomenta la motivación y el compromiso, sino que también desarrolla un sentido de logro y responsabilidad en los alumnos.
- Organización y selección de recursos. Organizar los cuentos en el aula según las preferencias de los niños, muestra una habilidad para gestionar y estructurar los recursos de manera efectiva, facilitando el acceso a los materiales, es una competencia esencial para los docentes.

- Secuenciación y temporalidad. La consideración del tiempo en la secuenciación didáctica es otro aspecto importante resaltado por *Bla*. La planificación adecuada del tiempo asegura que las actividades se desarrollen de manera fluida y que los objetivos de aprendizaje se alcancen dentro del marco temporal disponible.

Adi, es otra de nuestras alumnas entrevistadas que ante la pregunta formulada menciona lo siguiente:

Bueno, en mi caso acercándome a lo que es el contexto rural. Yo lo que hacía primero, en un principio acercarme más que nada a los recursos que yo necesitaba para ejecutar mi planeación. Entonces yo iniciaba con el inicio, como decía mi compañera *Bla*, a través de un diagnóstico conociendo cuáles son los conocimientos previos del niño para de ahí realizar el desarrollo. (*Adi*. inf. 2)

Similar a la respuesta de *Bla*, *Adi* menciona que inicia su planeación a través de un diagnóstico para recuperar los conocimientos previos de los niños. Pero hace otras aportaciones de las que podemos inferir e interpretar aspectos sobre cómo los alumnos en formación de la Licenciatura en Educación Preescolar abordan la planeación didáctica del campo formativo de lenguaje y comunicación para un grupo multigrado:

- Importancia del contexto rural. En sus palabras *Adi*, deja sentir la importancia de mirar e incluir el contexto rural en su planeación didáctica, esto sugiere que los futuros docentes son conscientes de la relevancia del entorno en el que enseñan y de cómo las características del contexto rural influyen en la planificación y ejecución de las actividades educativas, mostrando sensibilidad y reconocimiento hacia las particularidades culturales, económicas y sociales de la comunidad, lo cual es esencial para diseñar estrategias de enseñanza que sean pertinentes y efectivas para los preescolares.
- Enfoque en los recursos disponibles. También destaca la necesidad de identificar los recursos "pertinentes", de acuerdo con lo que ofrece el entorno y posibilidades de la comunidad en la que se aplicará, para considerar todos esto en la elaboración de la planeación, adaptándola a

los recursos disponibles, asegurando que las actividades propuestas sean realizables con lo que se tiene a mano.

La siguiente opinión la expresa *Eri*, quien, como *Adi*, también considera los materiales de acuerdo con el contexto y menciona a la escuela multigrado, la cual tiene una presencia importante en nuestro estado.

En lo mío que fue un contexto multigrado, en los tres grados iba restaurando, iba viendo los grados, primero, segundo y tercer, iba fijando en los conocimientos previos que tenía cada niño, había niños de segundo que estaban más adelantados de su grado y yo me fijaba y reestructuraba los aprendizajes esperados, creo que es lo más importante en una planeación, el aprendizaje esperado que se puede lograr con los niños.

Igual los materiales, creo que muchas veces hay padres de familia que no tienen los materiales o los recursos que uno pide, para comprar los recursos que uno pide, entonces ver el contexto y reajustar los materiales. (*Eri*. inf. 3)

A partir de la respuesta de la informante, se infieren los siguientes argumentos:

- El contexto Multigrado. *Eri*, menciona que su planeación se realiza en un contexto multigrado, lo que implica trabajar con alumnos de diferentes niveles (primero, segundo y tercer grado), en el mismo grupo. Esto requiere una comprensión profunda de las dinámicas y desafíos específicos de la enseñanza multigrado, donde los docentes deben atender simultáneamente las diversas necesidades educativas de alumnos de diferentes edades (grados) y niveles de desarrollo.
- Consideración de los conocimientos previos. Destaca la importancia de fijarse en los conocimientos previos de cada niño. Reconoce que hay alumnos más avanzados en ciertos grados y este conocimiento le permite en consecuencia ajustar la planeación para ofrecer una enseñanza más personalizada y efectiva.
- Sensibilidad al contexto familiar. Al mencionar que algunos padres no pueden proporcionar los materiales solicitados, *Eri* demuestra una comprensión de las condiciones socioeconómicas de las familias.

Ajustar la planeación para tener en cuenta estas limitaciones refleja una empatía y una consideración importante hacia el contexto de los alumnos, lo cual es vital para crear un ambiente de aprendizaje inclusivo y equitativo.

- Reestructuración de los Aprendizajes Esperados. Esta práctica refleja una habilidad para adaptar los objetivos educativos a la realidad del aula, asegurando que los aprendizajes sean alcanzables y significativos para cada alumno. La reestructuración de los aprendizajes esperados es crucial en un entorno multigrado, donde las metas educativas deben ser flexibles y ajustadas a la diversidad del grupo, tal como lo menciona Bustos (2011), "Por lo tanto, equilibrar lo que los currículos estatales y autonómicos establecen respecto a lo que el medio demanda forma parte de la adecuación que la escuela está obligada a realizar en los diferentes espacios" (p. 36). Nuestra informante, *Bel*, nos comparte sus argumentos de la siguiente manera:

Yo estuve en una escuela bidocente, me tocaban dos grupos, primero y segundo y en un principio cada que íbamos a hacer las planeaciones, hacíamos un diagnóstico, pero a mí en mi caso, la maestra me pedía hacer dos diferentes diagnósticos en primero y segundo. Porque había niños de segundo que como que no habían tenido primero, la maestra me dijo - "Evalúalos igual, como si estuvieran en primero", yo siempre hice dos evaluaciones, siempre hice dos evaluaciones. (*Bel. inf. 4*)

La aportación de *Bel*, nos permite visualizar varios aspectos sobre cómo los alumnos de la Escuela Normal abordan la planeación didáctica del campo formativo de lenguaje y comunicación para un grupo multigrado.

- Contexto de escuela bidocente. *Bel* menciona que estuvo en una escuela bidocente, lo cual implica que solo había dos docentes atendiendo los tres grados de preescolar. Esto requiere una alta capacidad de organización y colaboración entre los docentes para cubrir las necesidades educativas de varios grados. En este contexto, la

coordinación y el trabajo en equipo son esenciales para gestionar la carga de trabajo y asegurar que todos los alumnos reciban la atención necesaria.

- Realización de diagnósticos diferenciados. Esta práctica indica el conocimiento y la comprensión de los normalistas sobre la importancia de evaluar a los alumnos de acuerdo con su nivel de desarrollo y necesidades específicas, *Bel*, demuestra sus argumentos en la decisión de realizar diagnósticos diferenciados para los alumnos de primero y segundo grado, aunque la docente responsable del grupo le indicó que realizara uno para los dos grados, sugiere por parte de esta alumna normalista un enfoque detallado y meticuloso en su práctica docente. Esto muestra una flexibilidad en la evaluación y la planificación didáctica, adaptando las estrategias de enseñanza a las necesidades reales de los alumnos en lugar de seguir un enfoque rígido.

En las ideas aportadas por el informante número cinco, *Yar* manifiesta lo siguiente:

Mi experiencia en Multigrado como primer momento se toma el diagnóstico, después de aplicar los diagnósticos se ven las necesidades que tienen los alumnos, para a partir de ello empezar a planear las actividades, pero también sabemos que, en el proceso, o sea, de que aplicamos la planeación, ahí como menciona mi compañera hay un ajuste. ¿Por qué? Porque puede que tú pienses que tu planeación te va a salir excelente y no le vas a hacer ningún cambio, pero ya cuando la aplicas en el grupo ahí realmente a veces hay niños, que por ejemplo en mi caso, había un niño de tercero y no sabía ni escribir su nombre y escribía puras bolitas, bolitas, bolitas; y había una niña de segundo que ya estaba empezando a leer. (*Yar. inf. 5*)

De manera reiterativa, el diagnóstico aparece como uno de los aspectos fundamentales para los alumnos en formación al momento de realizar la planeación, también podemos inferir e interpretar otros aspectos en la respuesta de *Yar*.

- Discusión de los datos contrastando con los referentes teóricos. Las aportaciones anteriores de nuestras informantes nos muestran que los normalistas en formación consideran el diagnóstico, los campos de formación, los aprendizajes esperados, como elementos necesarios al momento de elaborar su planeación, estas ideas están en correspondencia con lo que se manifiesta en el documento guía o rector, vigente en ese momento.
- Adaptación de la planeación a las necesidades de los alumnos. Una vez que ha identificado las necesidades a través del diagnóstico, *Yar* menciona que comienza a planear las actividades, tal como se menciona en SEP (2017).

Para que comience a conocer a los alumnos con quienes trabajará durante el ciclo escolar, es muy importante que lleve a cabo actividades para explorar qué saben y pueden hacer, identificar en qué se requiere avanzar y los aspectos en los que se requiere trabajo sistemático. El diagnóstico inicial permite saber qué manifiesta cada niño en relación con los aprendizajes esperados, sus características y rasgos personales, condiciones de salud física y algunos aspectos de su ambiente familiar (formas de trato, con quién(es) se relacionan y la dinámica en casa; sus gustos o preferencias, temores, entre otras cosas). (p. 28)

Este proceso indica que la planeación no es un acto aislado, sino que se basa en datos concretos obtenidos de la evaluación inicial de los alumnos. Adaptar la planeación a las necesidades específicas de los alumnos asegura que las actividades sean relevantes y significativas para cada uno de ellos.

- Flexibilidad y ajuste durante la implementación. Durante la implementación de la planeación, *Yar* subraya que realiza ajustes según las observaciones y realidades del aula, esto muestra una flexibilidad en la práctica docente, reconociendo que la planeación inicial puede requerir modificaciones para ser efectiva en la práctica. La capacidad de

ajustar la planeación en tiempo real es crucial para responder a las necesidades emergentes y garantizar que todos los alumnos puedan participar y aprender adecuadamente.

- Reconocimiento de la diversidad en los niveles de conocimientos de los pequeños en el aula. En los ejemplos específicos proporcionados por *Yar*, muestra la diversidad de habilidades en su grupo multigrado, mencionando a un niño de tercer grado que no sabía escribir y a una niña de segundo grado que estaba empezando a leer. Este reconocimiento de la diversidad en habilidades y niveles de desarrollo es fundamental en la enseñanza multigrado, donde los docentes deben ser capaces de identificar, diferenciar y respetar estos niveles para poder atender las necesidades individuales de cada alumno.

Ajustes que realizan los normalistas a la planeación didáctica

La práctica docente es una actividad dinámica y compleja, y la planeación como parte de ella también lo es, tal como lo explican Castañeda y Díaz (2017).

... podemos resumir en que la planeación es un instrumento para prever y proponer caminos de actuación a la vez que se seleccionan los recursos para facilitar el logro de las metas propuestas, en sí misma es un proceso que lleva a modificación permanente, para así estar adaptada en la realidad que actúa. (p. 5)

Estas modificaciones permanentes, se traducen en cambios y ajustes ya sea en el momento de escribir la planeación o en el momento de ejecutarla, esto lo mencionan nuestros entrevistados ante la pregunta ¿Qué ajustes realizan las normalistas a la planeación didáctica, en el marco de las escuelas de preescolar multigrado y escuelas de preescolar, urbanas? Sus respuestas se plasman en los siguientes párrafos, iniciando la presentación de estas ideas en el mismo orden de la categoría anterior.

Se ajusta todo, comenzando por los materiales, los materiales que puedes tener en la comunidad son un poquito más escasos, pero más apegado al contexto del niño. Porque si, por ejemplo, vemos la palabra "coco", es más claro o más simple para el niño identificarlo porque lo encuentra en el medio, sale del jardín o hasta incluso en el mismo jardín, en el área puede encontrar una mata de coco, puede ver un coco, etc.

Entonces es muy diferente porque el niño conoce más de su contexto, se apega más. En cambio, en lo urbano, es un poquito más complicado, los materiales son un poquito diferentes, tiene muchísimo más amplio conocimiento en lo que es la tecnología. Están mucho más apegados a la tecnología y todo te cuentan o platican contigo y es - "sí lo vi, o sí lo conozco porque lo vi en un video en YouTube". O porque lo vi en la televisión, o porque mi papá me lo mostró en una foto, y en cambio, en la comunidad, empezando por los materiales, ellos (los niños), lo conocen más de cerca, tienen muchísimo más bondad con el medio; los materiales, el ajuste del tiempo.

También pude percibir cuando estuve en Multigrado, el ajuste de los diferentes grados; porque en ocasiones hay algunos temas en los que le ponían más énfasis en los que van en tercer grado, entonces tienes que encontrar un equilibrio entre lo que señala el de primero, el de segundo y el de tercero y que todos vayan en conjunto. Al final los productos los hacían entre todos. Y la bondad del Multigrado es que se van apoyando; el de segundo apoya al de primero, le enseña muchísimas cosas y los de tercero cuidan a todos, por ser los más grandes tienen esa nobleza de irlos cuidando e irles enseñando. (*Bla. inf.1*)

De la respuesta de la informante *Bla*, podemos inferir e interpretar varios aspectos, entre ellos las diferencias entre las escuelas rurales y urbanas.

- Adaptación de Materiales al Contexto. *Bla*, destaca que la disponibilidad y el tipo de materiales varían significativamente entre las comunidades

rurales y urbanas. En las comunidades rurales, los materiales son más limitados, pero están más integrados al contexto del niño. Por ejemplo, los niños pueden relacionarse fácilmente con objetos y conceptos presentes en su entorno inmediato, como un coco en el jardín. En contraste, en las áreas urbanas, los niños están más expuestos a la tecnología y a información mediada por dispositivos digitales. Esta diferencia implica que los docentes deben adaptar sus recursos y estrategias de enseñanza para aprovechar al máximo el contexto específico de los alumnos.

Bla, indica también que, en las áreas rurales, los niños tienen un conocimiento más directo y profundo de su entorno natural. Los materiales didácticos utilizados están más conectados con la realidad cotidiana de los alumnos, lo que facilita el aprendizaje porque los niños pueden relacionarse fácilmente con los ejemplos y actividades propuestos, esta conexión directa con el entorno facilita la comprensión y el aprendizaje.

En contraste, en las áreas urbanas, los materiales didácticos y los ejemplos utilizados pueden no tener la misma relevancia o familiaridad para los niños. Sin embargo, estos alumnos tienen un acceso más amplio a la tecnología y a información mediada por dispositivos digitales. *Bla*, menciona que los niños en las áreas urbanas a menudo obtienen información de fuentes como YouTube o la televisión, lo que sugiere que sus experiencias de aprendizaje están más influenciadas por la tecnología. Esto implica que los docentes en contextos urbanos deben integrar más el uso de la tecnología y los medios digitales en sus estrategias de enseñanza para conectar con las experiencias y el conocimiento previo de sus alumnos.

- Ajustes de tiempo y contenidos. La respuesta de *Bla*, también señala la necesidad de ajustar el tiempo y los contenidos en un aula multigrado. En este tipo de entornos, los docentes deben equilibrar la atención a las necesidades de los diferentes grados y niveles de desarrollo, es decir no se trabaja como en un grupo unigrado donde la explicación y actividades es igual para todos los niños, en el aula multigrado se debe dividir el tiempo de atención entre los tres grados, priorizando a los

pequeños que más lo necesitan, esta habilidad para equilibrar y ajustar los contenidos es crucial para una enseñanza efectiva en grupos multigrado, para asegurarse de que todos los alumnos participen y aprendan adecuadamente.

- Colaboración entre alumnos de diferentes grados. *Bla*, resalta una característica positiva del entorno multigrado: la colaboración y el apoyo entre alumnos de diferentes niveles. Los alumnos mayores ayudan a los más pequeños, lo que no solo facilita el aprendizaje de los más jóvenes, sino que también refuerza el conocimiento de los mayores. Esta interacción promueve un ambiente de aprendizaje colaborativo y solidario, que puede ser una ventaja significativa del modelo multigrado, así lo menciona Bustos (2011).

El modelo de agrupamiento multigrado favorece la realización de monitorizaciones entre alumnado. Esta variante, basada en el aprovechamiento de la estructura heterogénea de capacidades y edades estimula la ayuda de unos alumnos a otros... La existencia del apoyo del alumnado más aventajado o de mayor edad genera lazos de afecto y una mayor amplitud en las posibilidades relacionales de alumnos y alumnas. La adopción de rol de compañero que ayuda en la realización de tareas modifica en gran medida las tradicionales interacciones a las que se ve encorsetado el alumnado. (p. 146)

Los alumnos de segundo grado pueden ayudar a los de primero, enseñándoles y apoyándolos en su aprendizaje, mientras que los de tercer grado pueden cuidar y guiar a todos los demás, los alumnos se apoyan mutuamente y aprenden unos de otros, fomentando a la vez el desarrollo de habilidades sociales y de aprendizaje colaborativo, beneficiando a todos los integrantes del grupo multigrado. Por su parte la informante *Adi*, expresa lo siguiente:

Yo pienso igual que mi compañera, tenemos mucha riqueza porque hay de dónde, o sea, el contexto en lo rural es enorme.

Nosotras tuvimos la oportunidad de hacer lo del "arroz", entonces la maestra me comentaba que en la comunidad había una arrocería, trató de hacer una arrocería. Entonces cuando yo hablé del "arroz", los padres de familia me decían -"¿maestra, están viendo lo del arroz? Y yo -"Sí". Incluso la maestra me decía - "Trate de buscar imágenes donde cómo era antes la arrocería, para que los niños vieran que, dentro de su contexto, también en su comunidad trabajó gente que iba a las arrocerías entonces fue como muy, hasta para los papás fue muy curioso que los niños trabajaran ese tema. Incluso me llegaban a preguntar los niños, la verdad que se interesaban demasiado, y lo mejor de todo que era en su contexto, que no era como nuevo, porque trabajar en el campo, los materiales que se trabajaban lo tenían a la mano. Hay papás, incluso, que se dedican al campo, entonces eso para ellos era muy apegado; conocían materiales, los niños conocían cómo se transportaban.

Era transportar los materiales, muchas veces nos íbamos en el taxi, muchas veces es difícil transportar las cosas porque, si tu llevabas tu cartoncito tenías que llevarlo cargando y a veces el taxi se llenaba demasiado y nos teníamos que acomodar con los padres de familia. (*Adi. inf. 2*)

- **Conexión con el contexto local.** *Adi*, destaca la importancia de conectar la planeación didáctica con el contexto local de los alumnos, especialmente en un entorno rural. Es importante mencionar que el jardín de niños donde ella realizó sus prácticas docentes se encuentra en Balancán Tabasco, en una zona llamada "arrocería", porque en tiempos atrás fue un lugar de mucho auge en la producción del arroz. Ella menciona cómo el tema del arroz, que es relevante en la comunidad, permitió una integración efectiva de los contenidos educativos con las experiencias y conocimientos previos de los niños, subraya la riqueza que puede ofrecer el contexto rural para la enseñanza.
- **Desafíos logísticos.** *Adi* también menciona los desafíos logísticos asociados con el transporte de materiales de la cabecera municipal al

entorno rural, como alumna practicante utilizó el transporte en taxi desarrollando la capacidad de adaptarse a las limitaciones del espacio. Estos desafíos resaltan la necesidad de planificar cuidadosamente la logística y los recursos en un contexto rural, donde las condiciones pueden ser diferentes a las de un entorno urbano. La capacidad para adaptarse a estas condiciones es una habilidad importante para los docentes en entornos rurales.

- Interés y participación de los alumnos. La respuesta de *Adi* indica que el enfoque contextualizado no solo facilita el aprendizaje, sino que también aumenta el interés y la participación de los alumnos, esta conexión emocional y práctica con el contenido educativo puede ser especialmente efectiva en contextos rurales, donde los alumnos tienen una comprensión más directa de su entorno.
- Involucrar a la comunidad. La participación de los padres de familia y la conexión con la comunidad local, destacan la importancia de involucrar a las familias en el proceso educativo. Al utilizar temas y recursos que son relevantes para la comunidad, se crea un vínculo entre la escuela y el hogar, lo que puede mejorar la colaboración y el apoyo entre los docentes y las familias.

La informante *Eri*, nos comparte la siguiente información:

Igual el ver, yo tengo los tres grados, tuve los tres grados; yo lo que hacía era poner a los niños de primero, segundo y tercero en equipos para que el niño de tercero pudiera ayudar al niño de primero o el de primero pudiera ayudar al de segundo o así sucesivamente.

Igual a los niños de primer y segundo les gusta participar demasiado, es decir si tú pasas a un niño de tercero, un niño de primero va a querer pasar, porque a él le gusta. Entonces lo que yo hacía era que al niño de primero que tal vez todavía no podía contar de manera adecuada, yo lo pasaba y le decía, - "A ver, yo te voy a ayudar..." era buscar tanto como que los niños de tercero ayudaran a los de primero como yo como maestra ayudarlos igual cómo hacer.

Igual otra, el espacio, es decir, si los niños se aburrían en lo que es, dentro del salón, como pues, mi escuela tiene matas de mango y todo, nos íbamos a la parte de las matas de mango y ahí les daba las clases para que no se aburrieran

Igual hicimos una actividad de los helados, entonces, como teníamos matas de mango lo que hicimos fue helado de mango y pues a los niños les gusta. Es como usar igual lo que hay en el jardín, frutas y de todo para poder trabajar con los niños. (Eri. inf. 3)

Eri, también destaca varios ajustes prácticos relacionados con:

- **Materiales y equipos:** La falta de recursos tecnológicos, como un cañón para proyectar videos, llevó a *Eri* a encontrar alternativas creativas, como el uso de papel bond con imágenes y la utilización de su computadora portátil. Este enfoque refleja la capacidad para adaptarse a las limitaciones de recursos y buscar soluciones innovadoras para facilitar el aprendizaje.
- **Espacio de aprendizaje:** La utilización del espacio exterior, como el área con árboles de mango, para realizar clases cuando los niños se aburrían en el salón de clases indica un enfoque flexible y dinámico hacia el espacio de aprendizaje. Aprovechar el entorno natural para mejorar la experiencia educativa también puede hacer el aprendizaje más atractivo y relevante para los alumnos.
- **Fomento de la colaboración entre alumnos.** La estrategia de formar equipos inter-grados con alumnos de diferentes grados (por ejemplo, permitir que los niños de tercero ayuden a los de primero), muestra un enfoque colaborativo en la enseñanza. Esta metodología no solo promueve la cooperación entre alumnos, sino que también permite que los alumnos mayores refuercen su propio aprendizaje al enseñar a los más pequeños, mientras que los alumnos más jóvenes reciben apoyo adicional.
- **Creatividad y uso de recursos locales.** El uso de recursos locales y materiales disponibles, como las frutas que se encuentran en la escuela

materiales disponibles, como las frutas que se encuentran en la escuela para hacer helado, demuestra cómo se puede aprovechar el contexto y los recursos disponibles en el entorno educativo para diseñar actividades prácticas y atractivas. Esto no solo facilita el aprendizaje al conectar con las experiencias diarias de los alumnos, sino que también fomenta un enfoque práctico y experiencial en la enseñanza. En el caso de la informante *Bel*, la respuesta fue la siguiente:

...cuando la maestra me daba la libertad, yo elegía los temas, pero en una ocasión, por ejemplo me dijo vamos a elegir el tema de los peces, tomando en cuenta que es el medio rural, vimos que los peces, de dónde vienen, en una ocasión una niña que es de ahí, pero vivía en Monterrey, dijo que había peces en los mares y comenzamos a ver el tema del mar, hubo que ajustar la planeación para verlo y creo que a mí me pareció que el tema no quedó entendido porque ellos sólo conocen el río (dirían ellos), y la laguna, el jagüey y el mar, les mostramos el video del acuario del mar, los videos y ellos no, mira cómo está en el espejo ese y ve el mar, la niña les contaba que el mar era salado, vimos otros animales del mar, luego la niña según, como dos niños iban a ir de vacaciones, ya le dijeron a sus mamás que no los llevaran a Cancún porque la medusa los iba a comer, creo que fue lo que la maestra dijo es que vamos a ver los peces, pero nunca tomó en cuenta que una niña iba a salir con que también viven en el mar los peces y cuáles eran los peces y ella quería saber de los peces que viven en el mar, la maestra (dijo), enséñale una foto y ya rápido, pero la niña no, duro y dale de que quería ver más, que conocía al pez payaso, yo igual buscando ¿cuál es el pez payaso?, yo nunca creí que la niña iba a sacar ese tema porque ya lo teníamos planteado (de otra manera), como, qué es el río, los lagartos, el pez diablo, los que fuéramos conociendo, pero ella (la niña) salió con otros temas, creo que mi planeación llevaba muchas adecuaciones, porque también yo, era maestra de educación física y tenía que ver mis tiempos para hacer todo eso. (Bel. inf. 4)

- Adaptación del tema y contextualización. *Bel*, describe un proceso en el cual tuvo que ajustar la planeación didáctica para adaptar un tema específico, en este caso, "los peces", al contexto de los niños. La adaptación se realizó en respuesta a un comentario inesperado de una niña sobre peces en el mar, un tema menos familiar para el grupo, por esto los docentes deben estar preparados para ajustar sus contenidos y enfoques en función de la información y experiencias previas que los estudiantes traen al aula. También la intervención para abordar conceptos como "tentáculos", refleja la necesidad de profundizar en los temas cuando surgen preguntas específicas, lo cual puede enriquecer la experiencia educativa.
- Roles y responsabilidades: El hecho de que *Bel* tuviera múltiples roles, como maestra de educación física y directora, refleja la multifuncionalidad en el contexto educativo multigrado. Esta situación exige una buena gestión del tiempo y capacidad para manejar múltiples responsabilidades, lo cual es crucial en contextos con recursos limitados.

Nota: La informante *Yar*, no participó en esta pregunta porque en el momento de realizarla atendió situaciones relacionadas con sus documentos oficiales para el proceso final de egreso.

Los argumentos que nos han compartido nuestras informantes nos han dejado ver que el concepto y trabajo con la planificación cambia de un acto tradicional, rígido e inamovible a una actividad con mayor adaptabilidad y creatividad, enfatizando la importancia de una previsión estratégica que permita ajustes y reorganizaciones continuas, respondiendo así de manera efectiva a las realidades cambiantes del entorno educativo.

En este sentido, un aspecto que los estudios etnográficos han documentado extensamente es la presencia de numerosos eventos imprevistos que ocurren durante una clase. Según Jackson (1998), aunque la mayoría de los docentes preparan sus clases con anticipación, están conscientes de que estos planes pueden enfrentar modificaciones. Las modificaciones significativas en los planes del profesor son una evidencia clara de la dificultad de prever todos los acontecimientos que pueden surgir en el aula.

...los profesores experimentados aceptan tal estado de cosas y llegan a considerar la sorpresa y la incertidumbre como rasgos naturales de su entorno. Saben, o llegan a saber, que el transcurso del progreso educativo se parece más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala (Jackson, 1998, p. 197).

Los docentes con una amplia experiencia en el ámbito educativo han llegado a comprender y aceptar que la presencia de sorpresas y la incertidumbre son componentes inevitables y naturales de su entorno de trabajo. Estos educadores experimentados han observado y vivido en primera persona que el proceso de enseñanza y aprendizaje no sigue un camino predecible ni lineal. En lugar de eso, están conscientes de que la realidad educativa está llena de imprevistos y situaciones inesperadas que pueden influir de manera significativa en el desarrollo de las clases y en el progreso de los estudiantes.

En las palabras de nuestros normalistas en formación docente, se entiende que ellos ya han construido e internalizado que el avance educativo se asemeja más al vuelo errático y caprichoso de una mariposa que a la trayectoria recta y constante de una bala.

Aportes a la planeación didáctica desde la disciplina: Lenguaje y Comunicación

Esta categoría se identifica ante las respuestas de los informantes a la pregunta, ¿Qué elementos les aportó el curso de lenguaje y comunicación para enfrentar la responsabilidad de la planeación didáctica? La respuesta de *Bla* es amplia, iniciando con:

Muchas estrategias, pero una de las principales son las de la autora Ana María Kaufman, que las vimos en el curso y en el grupo (de niños), siempre las implementas. Aunque tú veas, por ejemplo, un pensamiento matemático, siempre hay transversalidad porque en algún momento el niño va a querer escribir algo, entonces tú

vas a ser ese lápiz o ese plumón para escribir lo que el niño quiere decir. También el niño cuando él va haciendo sus propias producciones implementa escribir por sí mismo. O cuando tiene la lectura de un cuento o cualquier situación que se esté planteando primero tú lees, en ocasiones el cuento, es la lectura a través del maestro, posteriormente él.

Entonces hay muchas estrategias en lenguaje y comunicación que nos han apoyado en todo momento, en ese momento y esos momentos en que nos quedan 10 minutos, y ¿ahora qué hago? Con el tiempo con los niños. Entonces recuerdas una situación que hayas visto en la escuela, cuando éramos todavía estudiantes y no practicábamos directamente como ahora la jornada completa, y ya implementábamos esa palabra. O, por ejemplo, vamos a escribir una carta a mamá; o el cuento. (*Bla. inf. 1*)

- Estrategias didácticas. La informante *Bla*, hace referencia a una de las estrategias didácticas estudiada en el curso de lenguaje, específicamente a los aportes que ofrece Kaufman (2015), con las “situaciones didácticas fundamentales para la lectura y escritura”, como una herramienta eficaz para el trabajo con la lectura y la escritura, después de haber realizado una investigación seria dentro de las aulas escolares en trabajo colaborativo con los docentes determinó que es necesario:

Leer través a del maestro: La lectura en voz alta del maestro es fundamental, porque el docente no solo les está brindando la oportunidad de construir el significado de un texto al cual no hubiesen podido acceder por sus propios medios, sino también está poniendo a sus alumnos en contacto directo con el lenguaje escrito, que incluye las características generales de los cuentos, las noticias, las notas de enciclopedias, las recetas de cocina, etc.

Leer a través de sí mismo: ¿Cómo, si todavía no pueden hacerlo convencionalmente? Pues usando las mismas estrategias básicas que los lectores expertos. Anticipando significados posibles en función de la coordinación inteligente de datos del texto con

datos del contexto. En esta primera etapa de su aprendizaje, el niño anticipa el significado de los textos o de las palabras que están acompañados con imágenes o incluidos en objetos que tienen escritura como, por ejemplo, los envases.

Escribir a través del maestro: ¿Qué aprendizaje está realizando el alumno en ese tipo de situación? Está aprendiendo a tomar en cuenta el propósito y el destinatario; a elaborar un texto que se adecue a las características del género (que conocerá gracias a las lecturas a través del maestro); a tomar recaudos para que la producción final tenga coherencia y quede bien escrita, evitando repeticiones, ambigüedades e incongruencias... En suma, está aprendiendo a escribir.

Escribir por sí mismo: Los alumnos que “todavía no saben escribir” también pueden escribir por sí mismos. El libro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, fue publicado hace más de veinticinco años, en 1979. En él se describían ya diferentes maneras en que los chicos iban escribiendo y leyendo en un proceso constructivo que les permite arribar a las maneras convencionales de leer y escribir, que son las que usamos los adultos letrados. (p. 28).

Estas situaciones fundamentales, remiten al docente a asumir que, se aprende a leer, leyendo y a escribir, escribiendo, tal como se da en la "práctica social", en la práctica cotidiana de lectura y escritura.

- Transversalidad del lenguaje: *Bla*, destaca la transversalidad del lenguaje en diferentes áreas del conocimiento, como el pensamiento matemático, señalando que siempre hay una oportunidad para incorporar la escritura y el lenguaje en diversas actividades.

Adi, otra de nuestras informantes menciona:

Bueno, pues desde un primer momento, recordando mi conocimiento previo en aquel entonces, pues la verdad que todo fue muy distinto, a como yo tenía pensado que era, no es.

Empezando porque desde que empezamos a trabajar lenguaje y comunicación con el curso, vimos lo que es los enfoques, bueno, te diste una idea, trabajar el enfoque gramatical, el enfoque comunicativo y el enfoque funcional en ese entonces y trabajar ahora las prácticas sociales del lenguaje. (*Adi. inf. 2*)

- Expectativas y realidad en el enfoque: *Adi* nos hace saber que sus conocimientos previos al iniciar el curso de lenguaje eran diferentes a lo que aprendió, al mencionar los diferentes enfoques (gramatical, comunicativo y funcional, prácticas sociales de lenguaje), para trabajar la lectura y la escritura nos permite constatar que el curso ofreció aprendizajes significativos en donde ella asume una postura actual sobre las formas "adecuadas de trabajo".

Eri, nuestro tercer informante responde:

...igual lo que me ayudó mucho fue los niveles de conceptualización porque vi el avance que tuvieron los niños de segundo. Desde que empecé en agosto y terminé en junio, ver cómo el niño va subiendo de nivel, evolucionando su nivel. Para mí ya no es "Ah, este niño no sabe escribir" o explicarle a la mamá que el niño no es solamente de hacer bolitas, sino que es su nivel de conceptualización, que el niño va a ir desarrollando poco a poco. (*Eri. inf. 3*)

Nuestra alumna en formación está haciendo referencia a lo estudiado en el curso de lenguaje en donde se estudió cómo los niños al ingresar a preescolar ya han tenido contacto con la escritura, tal como ésta se usa en la práctica social cotidiana, SEP (2024).

En la sociedad actual los textos aparecen en forma permanente: propaganda en la calle y en la televisión, periódicos, revistas, libros, envases de alimentos, de productos de limpieza, etc. El niño, que siempre investiga el mundo que lo rodea, no puede pasar indiferente ante estos textos que aparecen por todas

partes. Los ve, pregunta sobre ellos, observa cómo los adultos o los hermanos mayores leen o escriben; reflexiona sobre este material y construye hipótesis en torno a él. (p. 44).

Esta curiosidad por saber e indagar lo escrito, lo hacen acercarse, formular hipótesis sobre esas marcas que sus familiares leen o que miran cuando van a comprar, o al seleccionar un platillo en el menú del restaurante, y así el preescolar avanza en los niveles de conceptualización que Emilia Ferreiro y Ana Teberosky plantearon como el proceso que todos los niños transitan para poder aprender a escribir: Nivel Presilábico, Nivel Silábico, Transición silábico-Alfabético y Nivel Alfabético.

- Conocimiento de niveles de conceptualización de la lengua escrita: *Eri* destaca la utilidad de los niveles de conceptualización para observar y entender el avance de los niños, específicamente aquellos en segundo grado. Menciona el progreso que los niños logran desde agosto hasta junio, indicando una evolución en su nivel de conceptualización de la lengua escrita.
- Explicación de los procesos de aprendizaje a los Padres: *Eri* menciona la importancia de explicar a los padres el proceso de desarrollo de sus hijos, particularmente en cuanto a la escritura. Subraya que no es simplemente que los niños hagan "bolitas", sino que es parte de su nivel de conceptualización que se desarrolla gradualmente.

Bel por su parte, nos comentó lo siguiente:

Unas veces, cuando utilicé la planeación del "Arroz" pues - "Escriban la palabra, Arroz", la maestra me decía -No van a poder-, y yo "A como ellos puedan"

- "No maestra, escríbeles el "Arroz" a ver cómo escriben ellos". Pero yo decía -"No maestra, es a como ellos escuchen, a como ellos entiendan, yo quiero ver cómo escriben ellos". -"No maestra, ellos no van a poder, escríbeles ahí "Arroz". (Bel. inf. 4)

- Expectativa alta de los niños y argumentos para plantear sus ideas: *Bel* muestra seguridad en su conocimiento, permitiendo a los niños escribir a como ellos pudieran, defendiendo sus ideas, aunque la maestra titular tuviera una opinión diferente. Esto indica una valoración del proceso de aprendizaje y la observación del desarrollo de los estudiantes.

Por último, tenemos la aportación de *Yar*, quien nos comenta lo siguiente:

También al momento de leer tienes que darle la entonación, por ejemplo, cuando es "Buuuh", le tienes que hacer la expresión al niño también, por ejemplo, me pasó a mí que estábamos leyendo el cuento de monstruo, entonces yo empecé a contarle y los niños, y en una de esas uno de los niños - "¡Ahhh!, maestra, ¡ya me espantó!". Entonces ahí te das cuenta de que sí captas la atención del niño, pero tienes que saber dar esa entonación, esas expresiones, pero como dice *Bel*, tienes que conocer primero el libro, tú tienes que apropiarte del libro para que luego se lo puedas leer al niño, no es nada más de ya voy, me siento y leo el cuento y ya.

Por ejemplo, estás leyendo el cuento y luego hay una palabra que no conoces y si el niño te pregunta, - "¿Qué es eso maestra?" y no sabes qué responderle entonces creo que ahí va también. (*Yar*, inf. 5)

- Trabajo previo. *Yar*, hace énfasis en uno de los aspectos de la planeación menos conocidos y que todos los docentes en su día a día realizan, nos referimos al trabajo previo, a esas horas fuera de la jornada laboral en donde de manera individual los docentes preparan material y reúnen todos los elementos necesarios para poder realizar con éxito las planeaciones didáctica previstas, ella menciona la importancia de conocer bien el libro, el cuento antes de leerlo a los niños para poder leerlo en la entonación adecuada, responder sus preguntas y mantener su interés, esto lo aprendió en el curso de lenguaje, a través de la lectura, *A viva voz*, material de bibliotecas del Ministerio de Educación de Chile (2013, p. 87).

Preparación de la lectura

Una vez que se ha seleccionado el texto, es necesario prepararlo detalladamente para hacer una buena lectura en voz alta, que aproveche todo su potencial.

Primera lectura del texto

Es importante comenzar leyendo el texto completo en silencio. Despacio, con todo el pensamiento puesto en él y con una disposición abierta a disfrutar. De esta manera, vamos identificando las distintas situaciones, ambientes y personajes. Es un primer acercamiento.

Segunda lectura del texto, ahora en voz alta.

Esta lectura se hace de manera personal, a solas. Para preparar nuestro cuerpo y voz, se recomienda hacer los ejercicios de relajación mencionados anteriormente. En esta lectura podemos descubrir aquellas palabras que nos gustan, las que nos cuestan y las posibilidades lúdicas que ofrece el texto.

Tercera lectura en voz alta, lápiz en mano.

En esta lectura, el objetivo será ir descubriendo los matices del lenguaje. Tal como el pintor trabaja con los colores, el buen narrador oral es quien se atreve a hacer su propia recreación del autor original. Hay que descubrir los distintos elementos presentes en el texto e ir marcándolos, a modo de guión, para nuestra lectura en voz alta. Por ejemplo: > Diferentes tonos: voces monótonas, fatigadas, temblorosas, roncadas, etc. > Algunas palabras que necesitan un acento especial.

Conclusión

Realizar este análisis de corte cualitativo de tipo fenomenológico nos permitió conocer los alcances de la formación docente inicial, dar voz a nuestros alumnos, analizar sus entrevistas y seleccionar categorías de análisis. Todo ello representó un ejercicio de reflexión sobre el camino recorrido, a partir del cual concluimos lo siguiente:

- A partir de definición de la Real Academia Española, un argumento es, por un lado, un "razonamiento que se emplea para probar o demostrar una proposición, o bien para convencer a alguien de aquello que se afirma o se niega", podemos decir que los alumnos en formación muestran en las respuestas dadas a cada categoría de análisis, argumentos sólidos, adquiridos y reflexionados en su formación inicial y que reflejan lo que se espera, según las cinco dimensiones del desempeño docente y los perfiles de egreso de la Licenciatura en Educación Preescolar de la SEP (2018).

Dimensiones

1. Un docente que conoce a sus alumnos sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.

2. Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente.

3. Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.

4. Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.

5. Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad (p. 21)

- Es una fortaleza de la Escuela Normal Urbana propiciar la inmersión de los normalistas en escuelas multigrado, esta experiencia responde directamente a lo señalado en las orientaciones curriculares del Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Preescolar, las cuales enfatizan la importancia de vincular la práctica docente con los escenarios reales del sistema educativo nacional, promoviendo así una formación pertinente, situada y comprometida con la diversidad escolar, y lo menciona de la siguiente manera:

Desde el primer semestre cada estudiante aprende los elementos teórico-metodológicos que favorecen los primeros acercamientos al contexto escolar y áulico. A partir del segundo y

hasta el octavo semestre se incorporan, de manera progresiva, espacios de práctica en diversos contextos y situaciones, lo que permite al normalista enfrentarse a los nuevos desafíos de la docencia. SEP (2018. p. 156)

- Consideramos que en cada una de las categorías de análisis los estudiantes en formación tienen fortalezas y áreas de oportunidad relacionadas con la planeación didáctica, siendo este ejercicio de investigación una pequeña parte del complejo mundo de la planeación, quedando un largo camino por recorrer en esta búsqueda de mejorar como formadores de docentes, nos corresponde asumir el compromiso de fortalecer el área disciplinar en la formación de nuestros estudiantes, así como promover la evaluación como un sistema de mejora que posibilite la sistematización, el análisis, la presentación de resultados y la posibilidad de cambio.
- Los alumnos en formación de la Licenciatura en Educación Preescolar, Plan 2018, poseen conocimientos, habilidades y actitudes para realizar una planeación didáctica multigrado. Esto solo es posible al haber estado inmersos en contextos específicos mediante la realización de sus prácticas docentes en escuelas multigrado, unitarias y bidocentes de la región. En estas experiencias, demostraron tener fundamentos para tomar decisiones que generen una planeación contextualizada y pertinente.
- La planeación didáctica, tanto para escuelas multigrado como para cualquier otro tipo de escuela, es asumida por nuestros alumnos como un proceso vivo, dinámico y reflexivo. Mostraron que no se trata simplemente de escribir en un formato lo que se va a realizar para “entregar la planeación”, sino de conocer a los alumnos, a las familias y a la comunidad. A partir de ese conocimiento, se diseñan y ejecutan acciones que promueven la participación tanto del alumnado como de los padres de familia en el acto educativo.
- Para nuestros alumnos, realizar una planeación didáctica va más allá del uso de un formato. Mostraron que los aprendizajes disciplinares, especialmente los relacionados con el lenguaje, influyen

significativamente en la selección de actividades y en la identificación del nivel en que se encuentran los alumnos dentro de su proceso de aprendizaje. Asimismo, integran los enfoques actuales sobre la enseñanza de la lectura y la escritura.

- Finalmente, como docentes formadores, reconocemos que aún hay mucho camino por recorrer. Si bien es cierto que hemos alcanzado logros importantes en la formación de nuestros estudiantes, los constantes cambios en materia educativa nos comprometen a mantenernos atentos, actualizados y en constante preparación.

BIBLIOGRAFÍA

- Bustos Jiménez, A. (2011). *La escuela rural*. Octaedro Andalucía / Ediciones Mágina, S.L. Colección Recursos.
- Castañeda Becerra, A. P., & Ramírez, M. A. (2017). Concepciones y tradiciones en el diseño de la planeación educativa en preescolar. *Debates en Evaluación y Currículum*, 3(3). <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/publicacion/pdf2017/E179.pdf>
- Castillo Sanguino, N. (2020). Fenomenología como método de investigación cualitativa: preguntas desde la práctica investigativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social (ReLMIS)*, 10(20), 7 — 18. http://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/fenomenologia_como_metodo
- Jackson, P. (1998). *La vida en las aulas*. Morata. https://www.academia.edu/24214241/LA_VIDA_EN_LAS_AULAS_P_HILIP_JACKSON
- Kaufman, A. M. (2015). *Leer y escribir: el día a día en las aulas* (2^{da} reimp.). Aique Grupo Editor. <file:///C:/Users/laura/Downloads/KAUFMAN,%20A.%20M.%20LEER%20Y%20ESCRIBIR.%20EL%20DI%CC%81A%20A%20DI%CC%81A%20EN%20LAS%20AULAS.pdf>
- Kaufman, A. M., & Lerner, D. (2015). *Documento transversal N°1: La alfabetización inicial* (pp. 9-18). Dirección de Educación Primaria, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. [https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2024-04/Kaufman%20C%20Ana%20Mar%C3%ADa_%20Lerner%20C%20Delia%20\(2015\).%20](https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2024-04/Kaufman%20C%20Ana%20Mar%C3%ADa_%20Lerner%20C%20Delia%20(2015).%20)

La%20alfabetizaci%C3%B3n%20inicial.%20Documento%20transversal%201.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2013). *A viva voz: Lectura en voz alta*. Bibliotecas Escolares CRA, Unidad de Currículum y Evaluación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/540/MONO458.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Real Academia Española. (2024). *Diccionario de la lengua española* (24.ª ed.). <https://dle.rae.es>

SEP. (2014). *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*. Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos. [https://iebem.morelos.gob.mx/sites/iebem.edu.mx/files/PROPUESTA PARAELAPRENDIZAJEDELALENGUAESCRITA.pdf](https://iebem.morelos.gob.mx/sites/iebem.edu.mx/files/PROPUESTA_PARAELAPRENDIZAJEDELALENGUAESCRITA.pdf)

SEP. (2017). *Aprendizajes clave en preescolar*. <https://www.usebeq.edu.mx/Content/estudia/C2122/MaterialesApoyo/Preescolar/ProgramasEstudio/aprendizajes%20clave%20en%20preescolar.pdf>

SEP. (2017). *Elementos de la planeación didáctica y evaluación formativa en el aula de los aprendizajes clave en el marco del modelo educativo 2017*. https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/10_%20%20Elementos%20de%20la%20Planeaci%C2%A2n%20did%E2%80%A0Octica%20y%20la%20evaluaci%C2%A2n%20formativa%20en%20el%20aula,%20SEP,%202017.pdf

SEP. (2018). *Planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica* (Acuerdo número 14/07/18). Diario Oficial de la Federación. https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/normatividad/acuerdos/kjI8MzKP9K-Acuerdo14_07_18.pdf

SEP. (2018). *Programa del curso Planeación y Evaluación de la Enseñanza y el Aprendizaje* (2º semestre, Licenciatura en Educación Preescolar, Plan

de estudios (2018).
<https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/Planes%202018/LePree/LeuLBX0dKp-LePree201.pdf>

SEP. (2018). *Programa del curso Lenguaje y Alfabetización* (3er semestre, Licenciatura en Educación Preescolar, Plan de estudios 2018).
<https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/Planes%202018/LePree/u0DRAF2pk2-LePree302.pdf>