

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD
UPN 098, CIUDAD DE MÉXICO, ORIENTE**

**“Desarrollo Docente y Rezago Escolar:
El caso de alumnos de quinto grado de
Primaria”**

Tesis

**Que para obtener el título de
Licenciada en Pedagogía**

Presenta:

Ana Lilia Pérez Núñez

Director de Tesis:

Dr. Abel Pérez Ruiz

CDMX, noviembre de 2024



Educación
Secretaría de Educación Pública



Rectoría
Dirección de Unidades
Unidad UPN 098 CDM, Oriente

Ciudad de México, 27 de noviembre de 2024
Oficio.no.098Dir-ext/0838/2024

PÉREZ NÚÑEZ ANA LILIA

PRESENTE

En calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo recepcional titulado **"Desarrollo Docente y Rezago Escolar: El Caso de Alumnos de 5o Grado de Primaria"**.

Opción: **Tesis**, Plan: **Licenciatura en Pedagogía**, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior se **DICTAMINA** favorablemente su trabajo y se le autoriza proceder a realizar los trámites correspondientes para presentar su examen profesional.

Atentamente

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"


VICENTE PAZ RUÍZ
PRESIDENTE DE LA COORDINACIÓN DE TITULACIÓN



VPR/CLG

c.c.p. Coordinación de Titulación

DEDICATORIA

Mi tesis la dedico con todo cariño principalmente a Dios, porque sin él no hubiese sido posible lograrlo, puesto que me brindó la oportunidad de vivir y de regalarme una familia maravillosa.

Con mucho agradecimiento a mis padres, que me dieron la vida y de tratarme como lo hicieron porque de no haber sido así, nunca lo hubiese logrado...

A mis hijos Aislínn, Naomi y Alexis:

Nunca es tarde para empezar, es por ello que hoy puedo decir con orgullo que estoy a un paso de lograr una gran meta y quiero agradecerles por ser parte de este logro. Son mi más grande inspiración y ejemplo, sus palabras de aliento han sido fundamentales para atreverme a lograr mis objetivos y hoy más que nunca adoro que sean mis hijos.

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis no hubiera sido posible sin el apoyo de varias personas, en primer lugar a mi asesor Dr Abel Pérez Ruiz, quiero expresar mi más sincero agradecimiento por su guía y apoyo en mi proyecto de tesis. Siempre estuvo dispuesto a escuchar, brindar consejos valiosos y compartir su experiencia conmigo, gracias a él, pude superar los obstáculos y llegar a una conclusión satisfactoria. Estaré siempre agradecida por su dedicación y compromiso con mi educación.

Siempre recordaré, sus palabras de aliento, su paciencia y confianza las cuales me motivaron a perseverar y a nunca darme por vencida en este proceso. Gracias por ser un guía excepcional.

Es justo también, dejar una nota de agradecimiento a mis lectores de tesis, a quienes considero mis apreciables maestros, cada uno ha contribuido de manera determinante en la elaboración de este trabajo de investigación mediante sus apreciables conocimientos.

El éxito, es aprender ir de fracaso en fracaso sin desesperar.

Winston Churchill.

RESUMEN

El rezago escolar se considera como una problemática permanente cuyo origen es multifactorial, su solución es difícil de abordar y como consecuencias se tiene el abandono escolar y la deserción definitiva de las aulas escolares. La presente investigación tuvo como objetivo principal determinar el efecto del desarrollo docente en el rezago escolar de alumnos de quinto de primaria de la escuela “José María Rodríguez Cos” de la Ciudad de México durante los años 2020-2022, se realizó un enfoque mixto de investigación y la exploración de un marco contextual sobre el desarrollo docente en México y de su relación con el rezago educativo y la deserción escolar como factores que podrían revertir en cierto grado el panorama del rezago educativo, se diseñó el marco metodológico y se eligió un instrumento de medición para medir el nivel de desarrollo docente, además de analizar de forma cuantitativa datos de las calificaciones oficiales que representaron el aprovechamiento escolar de los niños de quinto grado.

La muestra poblacional de estudiantes que se incluyeron en este estudio fue de 107 alumnos de ambos sexos que cursaban el 5° grado de primaria, divididos en tres grupos A, B y C. De los cuales se reunieron datos de dos ciclos escolares 2021-2022 y el 2020-2021.

La muestra poblacional docente constó de 3 unidades de observación y un instrumento de medición cualitativo entrevista.

Los resultados mostraron de la muestra analizada en estudiantes: un total de 8.41% de los niños desertaron o abandonaron la escuela por razones de orden familiar, de bajo aprovechamiento escolar, baja motivación escolar y de problemas de salud, más que por motivos de alguna deficiencia hallada en la enseñanza de los docentes a cargo.

El desarrollo docente de los profesores se determinó como suficiente o básico en cuanto a su formación profesional, pero no influyó de manera determinante para un rezago escolar.

De acuerdo con los resultados la propuesta vertida en este estudio se centra en reducir los casos de deserción escolar a través de estimular la motivación escolar entre los alumnos de quinto grado en la escuela primaria “José María Rodríguez Cos”, pero es preciso que la motivación escolar primero la asimilen los docentes y la apropien como principal herramienta de trabajo, puesto que son ellos quienes deciden mejorar o seguir con las mismas pautas de acción.

Palabras clave: rezago escolar, desarrollo docente, deserción escolar

ABSTRACT

School lag is considered a permanent problem whose origin is multifactorial, its solution is difficult to address and the consequences are school dropout and permanent desertion from school classrooms. The main objective of this research was to determine the effect of teacher development on the school lag of fifth grade students at the "José María Rodríguez Cos" school in Mexico City during the years 2020-2022. A mixed research approach was carried out and the exploration of a contextual framework on teacher development in Mexico and its relationship with educational lag and school dropout as factors that could reverse to a certain degree the panorama of educational lag. The methodological framework was designed and a measurement instrument was chosen to measure the level of teacher development, in addition to quantitatively analyzing data from official grades that represented the academic achievement of fifth grade children. The population sample of students included in this study was 107 students of both sexes who were in the 5th grade of primary school, divided into three groups A, B and C. From which data were collected from two school cycles 2021-2022 and 2020-2021.

The population sample of teachers consisted of 3 observation units and a qualitative measurement instrument interview.

The results of the sample analyzed in students showed: a total of 8.41% of children dropped out or abandoned school for family reasons, low academic achievement, low academic motivation and health problems, rather than for reasons of any deficiency found in the teaching of the teachers in charge.

The teaching development of the teachers was determined to be sufficient or basic in terms of their professional training, but it did not influence in a decisive way for a school lag.

According to the results, the proposal presented in this study focuses on reducing cases of school dropout by stimulating school motivation among fifth grade students at the "José María Rodríguez Cos" primary school, but it is necessary that school motivation is first assimilated by teachers and appropriated as the main work tool, since they are the ones who decide to improve or continue with the same action guidelines.

Keywords: school lag, teacher development, school dropout

ÍNDICE

Introducción	1
Capítulo I. Marco contextual Educativo	4
1.1 El proceso educativo a nivel internacional.....	4
1.2 Hoy en día ¿para qué se educa?	5
1.3 Situación educativa en México	6
1.4 El rezago y abandono escolar en México.....	8
1.5 El desarrollo docente: Panorama general	10
1.6 El impacto del desarrollo docente en el rezago del alumnado	11
1.7 El modelo educativo en el marco de la nueva escuela mexicana	13
Capítulo II. Teorías del aprendizaje.....	16
2.1 Conductismo	16
2.2 Cognitivismo.....	17
2.3 Desarrollo cognitivo de Jean Piaget.....	18
2.4 Desarrollo cognitivo de Lev Seminovitch Vygotsky	19
2.5 Constructivismo.....	22
2.6 Humanismo	22
2.7 Teorías socio-culturales	23
2.8 Teorías contemporáneas y emergentes.....	24
Capítulo III. La profesionalización de los maestros	27
3.1 Definición de profesionalización.....	27
3.2 Componentes de la profesionalización.....	28
3.3 Retos en la profesionalización.....	29
3.4 Importancia de la profesionalización	31
3.5 Relación entre las teorías de aprendizaje y la profesionalización	33
3.6 Estudios empíricos que refieren la relación entre el desarrollo docente y el rezago escolar en sus alumnos.....	38
3.7 Reflexiones en torno al aprendizaje y la formación docente	40
Capítulo IV. Marco normativo	43
Capítulo V. Marco Metodológico de Investigación	47
5.1 Pregunta de investigación	47

5.2	Objetivos.....	47
5.2.1	General.....	47
5.2.2	Específicos	47
5.3	Hipótesis.....	48
5.4	Metodología de la Investigación	48
5.4.1	Diferencias entre investigación cualitativa y cuantitativa.....	48
5.4.2	Enfoque mixto de la investigación	50
5.4.3	Aplicación del enfoque mixto.....	50
5.4.4	Instrumentos y estrategias de investigación.....	51
5.4.5	Análisis documental de la literatura.....	51
5.4.6	Entrevista estructurada	51
5.4.7	Estudio de caso en el área de la sociología.....	52
5.4.8	Excel	52
5.4.9	Operacionalización de las variables.....	54
Capítulo VI.	Análisis de Resultados de la Investigación	55
6.1	Desarrollo docente	55
6.2	Formación inicial y experiencia profesional.....	55
6.3	Formación continua.....	57
6.4	Desempeño escolar de los alumnos.....	60
6.5	Abandono y deserción escolar	65
Capítulo VII.	Propuesta Pedagógica en torno al rezago escolar	70
7.1	Mayor motivación escolar por parte del docente proyectada hacia sus alumnos.....	70
7.2	Ejemplos de actividades lúdicas en clase para niños de quinto grado.....	71
7.3	Sugerencias de acción para los docentes y padres	72
7.4	Consejos durante las sesiones de clase	74
Conclusiones	.....	77
Recomendaciones	.....	78
Limitaciones	.....	78
Referencias consultadas	.....	79
Anexos	.....	84
Anexo I.	Entrevista a docentes	84

INTRODUCCIÓN

El rezago escolar inicia al detectarse un flujo inadecuado de los aprendizajes que se inscriben en el curricular correspondiente y que hace que disminuya significativamente el nivel de competencias y conocimientos en los niños. Al mantenerse al mínimo los niveles de aprovechamiento escolar, el rezago escolar se considera como una problemática permanente cuyo origen es multifactorial y que por la misma razón es difícil de abordar su solución; como consecuencias se tiene el abandono escolar y la deserción definitiva de las aulas escolares (González-Holguín y Arán-Sánchez, 2022).

A pesar de que el sistema educativo mexicano tiene como bases políticas educativas orientadas al constructo de una educación primaria de calidad y con equidad para todos los mexicanos; la evidencia observada en las últimas décadas indica que estas no se implementan ni se hacen cumplir como se estipula (Bartolucci, 2021). Por ejemplo, los resultados de la prueba PISA (Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes) reportadas para el periodo 2000-2015-2018 indicaron que en los niveles básicos de primaria y respecto a asignaturas como ciencias, matemáticas y lectura, sólo el 50% de los estudiantes alcanzaron un desempeño mínimo aceptable; en el caso de los niveles de secundaria y bachillerato las competencias lectoras rondaron el mínimo.

Al mismo tiempo, el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) en 2022 reportó que el 5.4% y el 2.6% de las niñas con edad de 6 a 11 años en el país, no asisten a la escuela debido a falta de recursos económicos y la necesidad de trabajar, falta de apoyo suficiente por parte de los padres o tutores o bien por alguna condición de salud que los discapacita a nivel físico o mental. Cabe señalar que en este último informe no se menciona si la falta de desarrollo docente podría fungir como causa principal de rezago escolar en México; de hecho, existe poca información oficial que pueda respaldar esta hipótesis.

En esta sintonía de ideas, es preciso informar algunos datos que resultaron relevantes en la Encuesta Internacional sobre la Enseñanza y Aprendizaje de la OCDE (TALIS) del año 2018 respecto al cuerpo docente mexicano. Un primer dato señaló que del 80% al 90% de los docentes asumen instruirse

continuamente en los contenidos de sus asignaturas, en la práctica y en aspectos pedagógicos de la misma. La mayoría expresan sentirse satisfechos con su formación continua porque más del 80% reconocen que les mejora su forma de enseñanza; sin embargo, también reconocieron que requieren capacitación en áreas como el dominio de las herramientas TIC, en la enseñanza de entornos multiculturales y multilingües y para enseñar a niños con necesidades educativas especiales (NEE); conocimientos que pareciera que no se incluyen en ninguno de los cursos de actualización que la SEP les brinda. Asimismo, un tercio de los líderes escolares en México asumen que la enseñanza de alta calidad se ve limitada por el escaso número de docentes que son realmente competentes para enseñar a estudiantes con NEE, ya que solamente el 28% de ellos se interesan en formarse para la enseñanza a este tipo de estudiantes (OCDE, 2018).

Bajo este panorama educativo, el objetivo principal de esta investigación fue determinar el efecto del desarrollo docente en el rezago escolar de alumnos de quinto de primaria de la escuela “José María Rodríguez Cos” de la Ciudad de México durante los años 2020-2022. Para esto se procedió con el siguiente plan de trabajo:

Mediante la aplicación de un enfoque mixto de investigación, se realizó la exploración de un marco contextual sobre el desarrollo docente en México y de su relación con el rezago educativo y la deserción escolar; posteriormente se abordó el estudio de la profesionalización de los maestros, de su desarrollo y actualización continuos como factores que podrían revertir en cierto grado el panorama del rezago educativo. Se investigaron los principales retos de la profesionalización y desarrollo de los docentes en México, así como de la investigación antecedente que se encuentra disponible. En la siguiente parte de este estudio se diseñó el marco metodológico y se eligió un instrumento de medición para medir el nivel de desarrollo docente, además de analizar de forma cuantitativa datos de las calificaciones oficiales que representaron el aprovechamiento escolar de los niños de quinto grado durante los periodos escolares 2020 al 2022.

En la última parte los resultados mostraron que, de la muestra analizada total un 8.41% de los niños desertaron o abandonaron la escuela por razones de orden familiar, de bajo aprovechamiento escolar, baja motivación escolar y de

problemas de salud, más que por motivos de alguna deficiencia hallada en la enseñanza de los docentes a cargo.

El desarrollo docente de los profesores se determinó como suficiente o básico en cuanto a su formación profesional, pero tendió a la baja en cuanto a su formación continua porque no se interesan en tomar cursos de actualización relacionados al fomento de valores humanos, de convivencia o alguno que se enfoque en estrategias para la enseñanza de niños con necesidades especiales. Este estudio converge con la teoría que sugiere que la mejor disposición, inteligencia y motivación de los docentes se proyecta como una alternativa que podría ayudar en la disminución del rezago escolar entre los niños de primaria en México. La forma en la que el cuerpo docente puede contribuir es a través de la mejora y actualización constante de su propio desarrollo profesional y socioemocional, para brindar una educación integral y de alta calidad; sin olvidar que la máxima disposición de su tiempo y habilidades es vital para lograr elevar la calidad de su enseñanza (Gómez, 2017).

CAPÍTULO 1: MARCO CONTEXTUAL EDUCATIVO

1.1 El proceso educativo a nivel internacional

El proceso educativo en los niveles básicos y universitarios de la actualidad presenta diferentes retos a enfrentar respecto del país que se aborda y el contexto cultural específico que se trate. Por ejemplo, en Suecia el sistema educativo se centra en que a nadie del país le falte la educación adecuada, además de reemplazar la igualdad por la equidad, lo cual significa que se extienden las oportunidades a todos sus ciudadanos mediante el vale escolar y la instalación de escuelas independientes. Pese a estos beneficios se instauró un sistema educativo que al mismo tiempo aplica pocas pruebas para el alumnado, así como menor número de tareas, baja disciplina y orden, por lo tanto, para el año 2009 este era el reto a cambiar para los ministros de educación (Rojas, 2009).

De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española, el verbo “educar” proviene del latín *educare*, cuyo significado principal es “encaminar, doctrinar o dirigir; implica el desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos, etc.” (Asociación de Academias de la Lengua Española, 2022).

En otro ejemplo, la analista española Ma. Del Carmen Hernández señala que el proceso educativo es aplicado por los docentes, quienes tienen la facultad de orientar los procesos de aprendizaje en sus alumnos a fin de habilitarlos para enfrentar la realidad que los rodea. Estas habilidades a desarrollar son la creatividad, la capacidad crítica, el análisis, la síntesis, la reflexión y la innovación. La adecuada vinculación de la tecnología a este proceso, implica mayores beneficios que perjuicios, puesto que ayuda a un mejor desenvolvimiento tanto de los docentes como de los estudiantes en el aula educativa (Hernández, 2015).

1.2 Hoy en día ¿para qué se educa?

Con base en el punto de vista del sociólogo y pedagogo Augusto Pérez Lindo, los niños con diez años reciben una gran cantidad de información del mundo respecto del que recibieron sus padres adultos hace cuatro décadas, esto es posible gracias al avance vertiginoso de la tecnología y sus sistemas de información y comunicación. En tal sentido se especula la necesidad en discutir la evolución evidente en la personalidad de niños y adolescentes, de tal forma que pueda ser posible llegar a un consenso respecto de los modelos educativos que se siguen y sus modificaciones o adaptaciones (Pérez, 2010).

Actualmente es común observar el intercambio de información sobre programas de educación a distancia entre países o regiones de diferentes contextos culturales y niveles educativos, por ejemplo, escuelas de Nueva Zelanda o Austria pueden intercambiar cursos con Argentina o Canadá, de la misma forma que indígenas de América del Sur intercambian programas de educación (Pérez, 2010).

Desde un punto de vista humano, el proceso de aprendizaje dirigido por los docentes tendría que implicar el ajuste de los modelos educativos a fin de fomentar el pensamiento estratégico y reflexivo de los estudiantes. Al mismo tiempo, mostrarles que el amor es un valor que puede generar bienes tan preciados como el cuidado a nosotros mismos o el cuidado a la naturaleza; el amor a los semejantes significa amar a los demás como a nosotros mismos para desarrollar una auténtica conciencia respecto al mundo que nos rodea. Los docentes tendrían que desarrollar la sensibilidad de sus estudiantes mediante la creación de disciplinas integradoras para generales pensamientos laterales de todo lo que aprenden; es decir, para que logren discernir lo útil de cada aprendizaje recibido, para que encuentren un gusto y satisfacción personal al aprender; concretamente, que la elaboración de nuevos aprendizajes les conduzca a hallar un mejor y mayor sentido a su vida (Hernández, 2015).

Es apreciable, ya desde aquí, la complejidad del quehacer educativo y de la propia definición de educación. Aunque la concepción de educación a lo largo de la historia ha tenido como nervio más central la formación del ser humano y su inclusión efectiva en la sociedad, las implicaciones más particulares de esta

formación y esta inclusión han dependido de las características y la estructura de la sociedad en cuestión.

Por ejemplo, en las culturas clásicas del Mediterráneo (Grecia y Roma), la educación estaba enfocada fundamentalmente en la formación de personas que, libres del trabajo manual, podían formarse en los valores de la vida contemplativa y teórica, formando poetas, pensadores y políticos. Por su parte, en las sociedades antiguas de Oriente, especialmente las influenciadas por la filosofía de Kung Fu Tse, y en el posclásico mesoamericano, a través del Calmécac y el Telpochcalli, la educación tenía un fuerte enfoque de la formación de individuos conscientes del lugar que, por nacimiento y condición, les correspondía en la sociedad.

En la modernidad, la reflexión especializada en el proceso educativo, en conjunto con la vinculación de sociedades y culturas, así como una concepción reciente de educación centrada en la formación de personas vinculadas a los valores de una sociedad democrática y plural, ha enriquecido la discusión sobre el papel que juega la educación. Esto se ha apreciado en el carácter que han adquirido los modelos educativos a nivel internacional: bilaterales e integrales, que motivan e incentivan la participación de docentes y alumnos, y se busca el desarrollo pleno e integral de la persona. Además de lo anterior, también se ha observado que la educación no es un ámbito aislado de la sociedad, sino que necesariamente debe adquirir un carácter multidisciplinar para cumplir sus objetivos.

1.3 Situación educativa en México

Esta puede definirse desde el punto de vista de las políticas públicas educativas desplegadas en las últimas décadas. Desde el discurso formal, tanto el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 como las reformas a la Ley General de Educación en 2013 y el Programa Sectorial de Educación tendrían la misión de transformar las formas de enseñar para que los estudiantes sean hoy propositivos, creativos, cooperativos y colaborativos al interior de las aulas. Se hicieron reformas en 2013 a la Ley del Servicio Profesional Docente y para entonces ya se tenía una década de haber sido creado el Instituto Nacional para

la Evaluación de la Educación (INEE), un organismo autónomo encargado de monitorear y evaluar la situación de la educación en el país (Bartolucci, 2021).

Todas las políticas mencionadas son el aparato que debería guiar la educación en México, si se cumplieran de forma cabal, se podría construir un sistema educativo con calidad y equidad para los mexicanos; sin embargo, la evidencia acumulada a través del tiempo indica que no se hacen cumplir como se estipula. Al respecto, las pruebas PISA (Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes) se caracterizan por poner a prueba de forma práctica los conocimientos universales de los estudiantes en las principales áreas de aprendizaje tanto en los niveles de primaria, secundaria y bachillerato. De acuerdo con sus resultados del periodo 2000-2015 se registró que al menos en las áreas como ciencias, matemáticas y lectura, un aproximado del 50% de los estudiantes en México se ubicaron por debajo del desempeño mínimo aceptable a nivel internacional, lo cual prueba que las políticas mencionadas no dieron el resultado esperado (Bartolucci, 2021).

Un informe sobre las pruebas de lectura durante el periodo 2000-2018 indicó que tanto estudiantes de secundaria como de bachillerato en México tienen un nivel que ronda el mínimo en cuanto a competencias lectoras. Más aún, desde el año 2000 al 2018 los puntajes de alumnos mexicanos no mostraron mejoras ni deterioro. Al respecto, analíticos internacionales discuten que estas pruebas no están focalizadas en la evaluación de contenidos curriculares específicos sino más bien aquellos de índole universal, que supuestamente responden a las necesidades y competencias laborales de un mundo globalizado; señalan que también es preciso considerar el contexto cultural y el nivel de desarrollo económico y tecnológico de cada país, ya que son factores que influyen sí o sí en el desempeño académico (Bartolucci, 2021).

Una serie de pruebas internas diseñadas por el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) en México, arrojó que estudiantes de nivel primaria y secundaria tienen francos problemas de acceso, inequidad y del rendimiento escolar que inevitablemente afectan su desempeño y sus aprendizajes (George, 2020) concluyó que el concepto de la calidad vinculado con el de la medición de la calidad mediante pruebas internacionales estandarizadas sesga la comprensión de la calidad en la educación hacia un

sentido de categorización y del determinismo en números. Así se observa que en la evaluación de la calidad educativa no solamente habría que considerar el desempeño académico de los estudiantes mexicanos sino además valorar todos los factores que se involucran en tales resultados (George, 2020).

1.4 El rezago y abandono escolar en México

El rezago educativo se caracteriza por dos importantes fenómenos de índole socioeducativo que son la exclusión del sistema educacional y el aprovechamiento escolar al “mínimo necesario” pág 113 de Muñoz, 2009 como se citó en (González-Holguín, Arán-Sánchez, 2022). El rezago escolar se identifica porque ocurre un atraso de los estudiantes en el flujo de sus aprendizajes de acuerdo a lo previsto en el curricular, consecuentemente propicia el abandono escolar de las aulas de aprendizaje. De acuerdo con la literatura especializada al respecto, esta problemática es común en el sistema mexicano incluso mucho antes del aislamiento social obligado por la pandemia de COVID-19.

La exclusión del sistema educativo aún es una realidad en México, e, incluso, el INEGI (Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática) publicó que el 78.2% de los niños y el 89.4% de las niñas con tres a cinco años no asisten al preescolar porque los padres los consideran muy pequeños. De la misma forma informó que el 5.4% de niños y el 1.6% de las niñas entre 6 a 11 años no asisten a la escuela ya sea por alguna discapacidad física o mental, porque tienen que trabajar o por falta de recursos económicos familiares (Instituto Nacional de Estadística y Geografía INE, 2022).

El aprovechamiento escolar mínimo se observa en el bajo desempeño escolar. Al respecto en 2008 un informe oficial sobre la calidad educativa en México publicado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) señaló que estudiantes mexicanos de los niveles de educación primaria y secundaria tienen un desempeño muy bajo respecto a competencias como la lectoescritura y las matemáticas; estos resultados se muestran en las pruebas nacionales e internacionales de las evaluaciones PISA (Gómez, 2017).

De acuerdo con analistas como Gómez, una educación integral mejora los ambientes de aprendizaje y eleva el aprovechamiento escolar. Al respecto, otro dato relevante y al mismo tiempo preocupante es que un 87% de todos los estudiantes mexicanos de nivel básico reciben clases en instituciones públicas mientras que el resto (13%) reciben clases en instituciones privadas, la diferencia principal entre ambos sistemas es que en las escuelas privadas al menos tienen mayor oportunidad de cursar materias extracurriculares de cultura general, artes y deportes, lo cual se traduce en una educación más integral que la del sistema público (Gómez, 2017).

Los expertos teorizan que el rezago y abandono escolar tienen un origen en factores diversos que complican el flujo de la educación desde los niveles de la educación básica hasta la universidad. Estos factores se ubican en contextos de índole institucional, académicos socioeconómicos, de la educación familiar, e incluso psicológicos (González-Holguín, Arán-Sánchez, 2022).

Por ejemplo, desde el 2005, autores como Galeana y Espinosa en México ya advertían la preocupante situación de miles de niños y adolescentes de Oaxaca, quienes han abandonado sus aulas escolares debido a que tienen que migrar con sus padres hacia ciudades al norte del país o bien hacia Estados Unidos en la búsqueda de un mejor bienestar económico. Este fenómeno social creció de forma conjunta con la pobreza de familias de origen indígena no solamente de Oaxaca sino además de otros Estados de la república mexicana y muchos otros países de América Latina (Galeana y Espinosa, 2005).

Desde la perspectiva de los docentes, para superar el rezago y abandono escolar de sus estudiantes se requiere de modificar la perspectiva educativa de los padres de familia, en quienes es necesario crear mayor conciencia sobre la importancia en la permanencia y término adecuado de los estudios básicos de sus hijos. De igual forma discuten sobre factores como el estrés y la ansiedad familiar que finalmente afectan sus procesos de aprendizaje. Todo esto se observó desde el contexto educativo de los habitantes del norte de la Ciudad de Chihuahua en México, quienes viven situaciones de violencia, crimen organizado y narcotráfico, lo cual perturba la tranquilidad social y familiar (González-Holguín, Arán-Sánchez, 2022).

En resumen, los problemas de educación y rezago escolar que al día de hoy subsisten en México tienen una naturaleza multifactorial, y no pueden reducirse a una sola causa o siquiera a un grupo reducido de causas. Como mínimo, pero no de forma exclusiva, se han identificado factores sociales, económicos, culturales e institucionales que influyen en que el sistema educativo mexicano presente importantes retos para garantizar el acceso a la educación a toda su población.

Los programas y las políticas públicas desarrolladas por el Estado mexicano, especialmente en las últimas administraciones, han buscado resolver los problemas existentes en la educación mexicana de forma profunda, atendiendo las bases del sistema educativo mexicano. Sin embargo, la efectividad de estas medidas se ha visto limitada debido a que no se han vinculado de forma coordinada con las políticas sociales y económicas del gobierno. La atención del rezago en el sistema educativo mexicano idealmente implicaría que la política educativa se coordinada realmente con el resto de políticas del Estado mexicano, atendiendo de forma integral y amplia todos los factores que inciden en el rezago escolar.

Por supuesto, no puede obviarse que la atención del rezago también comprende la atención de los elementos inherentes de la educación, es decir, la evaluación, fundamentación y desarrollo de políticas educativas, planes curriculares y materiales de estudio que hagan posible una mayor inclusión educativa. Dentro de estos elementos, puede mencionarse la cobertura educativa, en términos de distribución escuelas y planteles, el estado de la infraestructura de las escuelas y las características de la labor docente, cuyo impacto es, indudablemente, importante en la eficiencia del sistema educativo.

1.5 El desarrollo docente: Panorama general

La formación profesional docente, su actualización y su constante mejora son un factor y determinante para lograr transmitir una educación integral (Gómez, 2017); esto implica que se deben privilegiar los modelos pedagógicos que orienten a que los conocimientos se transmitan en un sentido más práctico mediante ejemplos de la vida cotidiana, no así el cúmulo de conocimientos teóricos que no

se aterricen en la práctica real. Este autor enfatiza que para mejorar el nivel de la educación en México no solamente los docentes tendrían que mejorar sus sistemas de aprendizaje, sino además por parte de las autoridades educativas es necesario que se doten a todas las instituciones educativas de una mejor infraestructura, equipo y herramientas para el desarrollo tecnológico, aún en los niveles más básicos como lo es la educación primaria.

El interés específico de esta investigación es determinar la manera en la que el tipo de desarrollo docente influye en el rezago escolar de los estudiantes de educación primaria. Con base en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) el desarrollo del profesorado equivale a la formación docente, esta se categoriza como formación inicial y formación continua. La inicial comprende la formación del docente a nivel profesional, recibidas en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), escuelas normales o bien en otras instituciones de educación superior (IES), aunque no necesariamente tienen que ser titulados como normalistas. La formación continua refiere toda la gama de diplomados, especialidades, maestrías y doctorados concluidos que un docente egresado del nivel de licenciatura llega a alcanzar durante su vida profesional y en servicio (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE, 2015).

El Sistema de Formación Continua considera que son tres las vías de la formación docente en el nivel de educación básica (prescolar, primaria, secundaria y bachillerato); así pueden tomar cursos de actualización, de capacitación y de superación profesional. A nivel normativo y de acuerdo con la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) la actualización y capacitación es responsabilidad de las autoridades educativas estatales y se imparte en los Centros de Maestros. Para este efecto cada entidad federativa puede guiarse por las propuestas de actualización de la federación o bien puede desarrollar sus propios programas de formación continua. En cuanto a las actividades de superación profesional, cada docente las elige libremente (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE, 2015).

1.6 El impacto del desarrollo docente en el rezago del alumnado

De acuerdo con datos oficiales publicados en 2013 por el INEE, de cada 10 docentes de primaria y secundaria 9 señalan haber realizado alguna actividad

de desarrollo profesional en los últimos 12 meses al momento de encuestarlos sobre estas actividades de formación. Cabe indicar que esta proporción de docentes no varía frente a factores como los años de experiencia, las horas asignadas de clases a la semana, situación laboral específica o ubicación local de la escuela donde laboran (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE, 2015).

Con base, en el caso de la educación y formación inicial docente en México destaca la siguiente información oficial¹:

- El 80% de los docentes señalan que se instruyeron en el contenido de la asignatura, la práctica en el aula y en aspectos pedagógicos.
- Solamente el 36% de los docentes que se desempeñan como líderes escolares tomaron algún curso sobre administración escolar o capacitación dirigida a directores, consecuentemente el 44% de ellos sí cursaron una capacitación de liderazgo instructivo antes de iniciar sus labores como directivos.
- Para los docentes mexicanos es común la formación continua, refiriendo que el 89% de docentes y el 99% de líderes escolares afirman haber asistido mínimo a algún curso de formación continua el año anterior.
- El 57% de los docentes asiste a cursos de formación continua para docentes de la OCDE y el 56% señalan su participación en capacitaciones dirigidas a mejorar el aprendizaje y de la observación entre pares.
- Los docentes mexicanos expresan estar satisfechos con la formación continua que reciben debido a que un 85% detectaron un impacto positivo de esto en su práctica docente. Al respecto se observa que esta satisfacción los hace mostrar uno niveles más elevados en cuanto a satisfacción laboral y la autoeficacia de su desempeño.
- A pesar de estar satisfechos señalan la necesidad de nuevas áreas de formación continua, por ejemplo, la de mejorar las capacidades para el

¹ La información presentada se ha retomado de manera literal de la TALIS.

dominio de las tecnologías de la información y comunicación o TIC; la formación en la enseñanza de entornos multiculturales/multilingües, así como para impartir clase a estudiantes con necesidades educativas especiales.

- El 71% de todos los docentes se capacitaron desde el nivel licenciatura para dar clase en entornos de habilidades mixtas.
- Solamente el 28% de los docentes asintió en participar en una formación continua sobre la enseñanza para estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE).
- El 53% de los docentes mexicanos señalan la necesidad de formarse para la enseñanza de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE).
- Al menos el 34% de los líderes escolares en México señalan que la instrucción de alta calidad en su institución se obstaculiza por el bajo número de docentes competentes para enseñar a estudiantes con NEE. (OCDE, 2019).

Ahora bien, es necesario apuntar que, hasta este momento de los hallazgos para el presente estudio, se visualiza un bajo desempeño escolar de los estudiantes de educación primaria y secundaria a nivel nacional, frente a una buena formación continua de sus maestros, aunque estos reconocen su deficiencia respecto a conocimientos actuales sobre herramientas TIC y tecnología educativa, así como de la enseñanza a estudiantes con NEE.

1.7 El modelo educativo en el marco de la nueva escuela mexicana

La Nueva Escuela Mexicana es una propuesta por el Gobierno de México del actual periodo en turno 2018-2024, diseñada por la Secretaría de Educación Pública y focalizada en reforzar la educación en un plan de estudios contemplado a 23 años de vida que se destinan a las actividades educativas en México para todos los grupos de edad que les corresponde la educación incluyendo el nivel universitario, es decir, preescolar, primaria, secundaria, media superior y

universidad. Este plan sobre la Nueva Escuela Mexicana (NEM) tiene sus bases oficiales de actuación en algunos puntos que se reformaron de la constitución, específicamente en sus artículos 3° 31° y el 73° (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2019).

El objetivo central de la Nueva Escuela Mexicana es la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes mediante la promoción del aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo de su formación...” asimismo “garantiza las condiciones de excelencia en el servicio educativo que proporciona en cada nivel y subsistema, así como en cada localidad, municipio y entidad con el fin de lograr el bienestar y la prosperidad incluyente”...“a través de llevar a efecto cuatro condiciones necesarias: la asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad de los servicios educativos”. (pp. 3-4) (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2019).

Hasta este punto se entiende que esta modalidad de la NEM pretende que la educación de todos los mexicanos sea impartida bajo un contexto de obligatoriedad y garantía, de total accesibilidad y cubriendo los niveles básicos de la educación y hasta el nivel universitario. Esta propuesta tiene siete principios de constructo pedagógico que forjan su andamiaje: el primero es el *fomento de la identidad con México*, el segundo es la *responsabilidad ciudadana*; el tercero es la *honestidad*; el cuarto es la *participación en la transformación de la sociedad*; el quinto es el *respeto de la dignidad humana*; el sexto es la *promoción de la cultura de la paz* y el último es el *respeto por la naturaleza y cuidado al medio ambiente* (pp. 4-11) (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2019).

Para poder cumplir con la NEM uno de los primeros requisitos esenciales es precisamente provocar una transformación del sistema educativo bajo aspectos de equidad y de igualdad, asimismo los primeros actores de este proceso son el cuerpo docente a nivel nacional; éste deberá alcanzar un desarrollo profesional ejemplar y de alta calidad en su práctica pedagógica diaria. Como parte de las pautas mencionadas es el aumento de su salario y de mejores condiciones laborales (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2019).

En esencia y respecto a la práctica pedagógica, la NEM señala cuatro de las prácticas cotidianas que deben realizar los docentes en cada clase para cumplir con toda esta encomienda del nuevo modelo educativo: primero diagnosticar el grupo que guían, después organizar los contenidos de aprendizaje de la asignatura correspondiente, luego deben seleccionar las estrategias pedagógicas y las actividades a implementar en clase y por último deben evaluar todo este proceso en sus alumnos y probar que han adquirido los aprendizajes planteados (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2019).

Con base en la crítica constructiva de la Cruz Flores (2022) indica esencialmente que si lo que se pretende con este modelo es basar la educación mexicana en un contexto de equidad y verdadera justicia social, es imprescindible considerar todos los retos indiscutibles que involucran sí o sí la transformación total de la política educativa que se aplica realmente en el país; aspecto mucho más importante que rondar una y otra vez en un discurso educativo retórico sobre cómo mejorar la práctica docente al interior de las aulas (de la Cruz Flores, 2022).

CAPÍTULO II: TEORÍAS DEL APRENDIZAJE

2.1 Conductismo

Durante la primera mitad del siglo XX se vio nacer una de las primeras teorías dirigidas a explicar cómo aprende el ser humano: el conductismo. Los únicos conocimientos que en aquel entonces ayudaban a explicar el aprendizaje eran los supuestos formulados por B.F. Skinner, Guthrie e I. Pavlov y Thorndike. Skinner sostenía que el aprendizaje ocurre mediante un condicionamiento operante, el cual indica que las condiciones ambientales de situaciones-estímulos-eventos son como señales que la mente procesa para elaborar respuestas; puede haber actividades en concreto que fortalecen estas respuestas y por ende en el futuro se incrementa la posibilidad de que vuelvan a ocurrir, pero siempre que los estímulos relacionados surjan también. Por su parte Thorndike propuso que estas respuestas dadas por los estímulos se fortalecen cuando van seguidas de eventos satisfactorios. I. Pavlov demostró en animales cómo se condicionan estos estímulos para que elaboren respuestas a la par de otros estímulos. Por su parte Guthrie propuso la asociación entre estímulo-respuesta dada por su relación contigua (Schunk, 2012).

Si bien en la actualidad esta base teórica no es aplicable en su totalidad, sí que conforma la estructura del actual modelo de condicionamiento operante (MCO) que dice:

El estímulo discriminativo o antecedente provoca una respuesta o conducta que genera un estímulo reforzante o consecuencia [...] el reforzamiento fortalece las respuestas e incrementa la probabilidad de que éstas ocurran en el futuro cuando los estímulos relacionados estén presentes. Las consecuencias de las conductas determinan la probabilidad de que las personas respondan a señales ambientales”, Las consecuencias reforzantes aumentan la conducta y las punitivas la disminuyen” (p. 114) (Schunk, 2012).

Las bases operantes de este modelo se aplican para mejorar la adaptación conductual de niños con autismo, así como a facilitar el aprendizaje y logros de

estudiantes en las aulas educativas. Sin embargo, el principal deficiente es que dentro de su estructura no se consideran los sentimientos, creencias y pensamientos particulares de las personas; todo lo cual apoyaría en comprender los aprendizajes más complejos (Schunk, 2012).

2.2 Cognitivismo

El modelo del cognitivismo social surge en contraposición al conductismo para tratar de comprender y explicar mejor cómo ocurre el aprendizaje humano desde los ambientes de aprendizaje y las relaciones sociales. Surgen entonces pensadores como Albert Bandura (1925-2001), quien le atribuyó el carácter social al aprendizaje debido a que observó que la conducta humana puede ser autorregulada a través de una triada básica: persona-conducta-ambiente; en este sentido la conducta de los estudiantes se influencia por el ambiente del salón de clases y sus relaciones. De acuerdo con este modelo, la mayoría de los aprendizajes, así las habilidades más complejas, ocurren mediante observaciones y desempeños, es decir, los estudiantes observan, analizan y practican lo que observan (Schunk, 2012).

Con Tolman y Honzik en 1930 este modelo explica el desempeño al observar que éste mejora al ser reforzado durante el procesamiento. Así se explican aquellos aprendizajes que ocurren al observar a los compañeros y al maestro como modelos y que no siempre se demuestran en el momento en el que se aprenden. Asimismo, Miller y Dollard en 1941 explican que los aprendizajes imitados son “conductas instrumentales aprendidas” (p. 125) porque se refuerzan, como ocurre en los niños

Otro supuesto de esta teoría es la autorregulación: “las personas desean controlar los acontecimientos que afectan su vida” (p. 122) (Schunk, 2012). Para Zimmerman esta capacidad se realiza en tres fases: preparación-control del desempeño-autorreflexión; de esta forma se explica el cómo las personas emiten respuestas conductuales y mentales tras sus esfuerzos por aprender. Esto también explica la autodeterminación de metas durante el aprendizaje y su cumplimiento o no.

2.3 Desarrollo cognitivo de Jean Piaget

Piaget fue un neuropsicólogo de nacionalidad suizo, quien desarrolló en 1972 la teoría del desarrollo cognitivo (Raynaudo y Peralta, 2017). Esta se refiere a que todos los cambios que acaecen en la biología del cerebro desde el nacimiento para dar a paso al aprendizaje en las diferentes etapas de la vida del ser humano, surgen de forma gradual, lógica y científica. La base de su teoría descansa en un constructivismo lógico, ya que es posible que haya una asimilación de las experiencias novedosas que permiten ajustarse a los conceptos anteriores; al mismo tiempo, ocurre un ajuste conceptual para adaptarse a las nuevas experiencias que se van adquiriendo. Señala que en la ocurrencia cíclica de estos hechos es que surge el aprendizaje a corto plazo y que gradualmente va ocurriendo un aprendizaje a largo plazo que va transformando la estructura cognitiva del niño o el adolescente hasta finalmente integrarse (Raymond y Jhonson, s.f.). Precisamente, el desarrollo a largo plazo es el punto de gran interés en la teoría de Piaget, ya que este desarrollo cognitivo es cíclico y se va forjando desde el nacimiento hasta la etapa adolescente, en orden y bajo cuatro los siguientes cuatro patrones de transformación:

- I. Las fases del aprendizaje casi siempre ocurren en el mismo orden
- II. No ocurren salteadas.
- III. Por lo tanto, cada fase surge de una transformación significativa de la anterior.
- IV. Cada fase se construye de las anteriores que le precedieron.

De esta forma teorizó que hay cuatro etapas del desarrollo cognitivo que se suceden como una escalera de fases, en la cual el último o cuarto peldaño es el nivel máximo de desarrollo al cual puede llegar el aprendizaje de una persona:

- I. Inteligencia sensorimotora.
- II. Pensamiento preoperatorio.
- III. Pensamiento operacional concreto.

IV. Pensamiento operacional formal (Raymond y Jhonson, s.f.).

Durante la niñez es más probable que el aprendizaje ocurra bajo un orden de experiencia y el error, mientras que la cuarta y máxima etapa del desarrollo se forma en la adolescencia, porque es durante esta etapa del desarrollo cerebral que el ser humano está dotado al cien por ciento para contemplar y comprender los conceptos más abstractos y bellos de la vida, por ejemplo, la libertad, la moral, el amor y la belleza. De esta forma en la etapa adolescente se es capaz de desarrollar un razonamiento hipotético-deductivo; ya que se teoriza, hipotetiza y razona con base en lo que ocurre de forma lógica; así el pensamiento operacional formal es la base del pensamiento científico (Raymond y Jhonson, s.f.).

Piaget también menciona que existen factores bioneuronales que se relacionan inevitablemente con el desarrollo de estos procesos transformadores que conducen al aprendizaje y son el desarrollo del sistema nervioso, la experiencia en cuanto a aspectos físicos y de lógica matemática, aspectos de interacción social, el equilibrio emotivo y los aspectos de afectividad. Enfatizó además que de todos estos factores, tanto la interacción social como la experiencia conducen de forma directa al desarrollo efectivo del aprendizaje, el desarrollo surge antes que el aprendizaje (Rodríguez, 1999).

Bajo esta sintonía de ideas en Piaget, se puede teorizar que el rol del pedagogo para impulsar el desarrollo cognitivo de sus estudiantes es fungir como una guía de apoyo que desafíe el desarrollo cognitivo de forma suficiente y con esto lograr desarrollar el pensamiento operativo formal, ya sea desde sus bases más elementales (etapas preoperatorias de la niñez) hasta las más abstractas de la adolescencia a la adultez. Por lo tanto, todo ser humano es capaz de desarrollar las cuatro etapas del desarrollo cognitivo, pero no todos las desarrollan en el mismo grado, pues depende de sus intereses personales y de qué tanto se comprometen o no. Bajo esta premisa, no todos los adultos llegan a desarrollarla, puesto que no todos han sido desafiados lo suficientemente para demostrarla (Raymond y Jhonson, s.f.).

2.4 Desarrollo cognitivo de Lev Semiovitch Vygotsky

Su teoría tiene puntos convergentes con Piaget, respecto a que existe una correlación entre el desarrollo del sistema nervioso y el potencial que este desarrolla y guarda para expresar el aprendizaje. Vygotsky propuso que hay dos niveles en los cuales emerge el desarrollo cognitivo, el actual y el potencial; el actual converge con las condicionantes que señaló Piaget pero el potencial depende del aprendizaje (Rodríguez, 1999).

El planteamiento es que el aprendizaje precede al desarrollo únicamente cuando dicho aprendizaje actúa en un espacio imaginario creado a partir del desarrollo ya alcanzado. A este espacio Vygotski lo designó como la zona de desarrollo potencial o próximo, una de las nociones vygostskyanas que más se ha discutido e investigado en el campo de la educación y la evaluación psicológica (Rodríguez, 1999) (p.480).

Analistas como (Rodríguez, 1999) señalaron que para fines prácticos, la esencia de ambos autores es haber reconocido la relación interdependiente que hay entre el desarrollo cognoscitivo y el proceso de aprendizaje; básicamente coinciden en que esta relación influye profundamente en la práctica educativa porque la transforma, porque el conocimiento adquirido es un constructo que se origina de la actividad mental del sujeto que lo evoca y además porque la interacción social regula todo este proceso, así como a las herramientas de tipo cultural y cognitivas que lo hacen posible.

El desarrollo de las funciones psíquicas superiores del niño sólo es posible por el camino de su desarrollo cultural, tanto si se trata de dominar los medios externos de la cultura tales como el lenguaje, la escritura, la aritmética, como por el perfeccionamiento interno de las propias funciones psíquicas, es decir, la formación de la atención voluntaria, la memoria lógica, el pensamiento abstracto, la formación de conceptos, el libre albedrío, etc. [...] el desarrollo cultural es la esfera más importante donde es posible compensar la insuficiencia. Allí donde el desarrollo orgánico resulta imposible, hay infinitas posibilidades para el desarrollo cultural (Vigotsky, 2001) como se citó en (Toruño, 2020), (p. 192).

Para Vygotski el grado de desarrollo cognitivo es: “el producto de instrumentos cognitivos aplicados para manipular de una forma eficiente la realidad que se

enfrenta en determinado momento” (p.7). Aquí es cuando refiere que el ambiente físico y material es determinante del desarrollo cognitivo y que el ambiente en sí es complejo en sus formas, colores y percepciones; por lo tanto, se percibe un mundo significativo y con un sentido específico. El desarrollo cognitivo de Vygotski es un constructo que consiste de la aplicación de las funciones ejecutivas superiores para que se logre una adaptación eficiente del sujeto al medio ambiente y entonces ocurra el aprendizaje; pero para llegar a esto se requiere de un esfuerzo por parte de los individuos o aprendices y una guía referente que los conduzca de forma eficiente y constructiva (Rodríguez, 1999)

Finalmente, el analista Toruño Arguedas propone que los postulados de Vygotsky recaen en las transformaciones estructurales que se requieren en el diseño curricular pedagógico de los últimos tiempos, para lograr que los aprendizajes en las aulas sean verdaderamente significativos, es decir, currículos en los que no importen las listas de temas a estudiar sino el aprendizaje; currículos que sean parte de un diseño educativo que forme a ciudadanos libres y realmente conscientes de su realidad (Toruño, 2020).

2.5 Constructivismo

Es el modelo que propone que el aprendizaje debe ser construido por el estudiante durante su fase de aprendizaje. Para esto se consideran elementos personales básicos como experiencias pasadas y presentes que se interrelacionan mentalmente con la realidad presente y otras que ha vivido el estudiante. Con base en esta premisa se teoriza que la capacidad constructivista ya viene implícita en la mente de las personas y lo que ocurre al aprender es una especie de remodelación de los constructos mentales; lo cual se conoce más en la actualidad como constructivismo radical (Amores y Ramos, 2021).

El constructivismo también es cognoscitivo (Amores y Ramos, 2021), a partir reconocer al aprendizaje como un proceso altamente complejo entre saberes pasados y presentes y entre realidades emergentes. Concretamente, esto implica reconocer que las personas van aprendiendo de forma gradual desde los aprendizajes más básicos o sencillos hasta lograr construir el aprendizaje significativo. Este último es el aprendizaje como meta máxima, ya que se plasma de forma permanente en el cerebro y que además es suficiente con evocarlo para que se manifieste en todas sus fases, teóricas y prácticas; cabe indicar que esta evocación no puede ser única y necesariamente sensorial.

Un análisis relativamente reciente por (Martínez, 2021) y avalado por la Universidad Autónoma de Aguascalientes y la UNAM en México, indica que la aplicación actual del constructivismo en la enseñanza no se aplica realmente aunque hay muchos docente que dicen converger con este modelo. Se requiere de mayor reflexión por parte de los docentes en torno a cómo generar realmente el aprendizaje efectivo a partir del constructivismo.

2.6 Humanismo

Con base en (Suárez, León, Morales y Curbeira, 2019), el humanismo es un modelo psicológico que parte de reconocer que la naturaleza de los seres humanos es “buena” (p.83), es decir, que de forma innata tiende a seleccionar en mayor grado comportamientos, experiencias, sentimientos y conductas responsables, altruistas y, sobre todo, aquellas que le generan bienestar, amor

y felicidad. Si se consideran estas premisas dentro del sistema educativo, entonces al interior de los espacios escolares se tiene como centro de procesos a los estudiantes en formación.

De acuerdo con (Naranjo, 2009) al aplicarse en el ámbito de la enseñanza se visualizan a maestros y estudiantes como seres humanos con cualidades, habilidades y capacidades propias; hasta cierto punto únicas. Asimismo, es un modelo que invita a reconocer la capacidad de desarrollo en todas las personas, así como su libertad de elección, aspectos que son además derechos universales. En este modelo destacan Maslow con su teoría sobre las jerarquías de necesidades, la de Alderfer con su teoría de la existencia-relación-crecimiento, o bien McClelland con su teoría de las necesidades.

El modelo humanista evoca a Ojalvo (2001) como se citó en (Naranjo, 2009), quien sugirió que la conducta escolar necesariamente debe basarse en principios y valores; entendidos éstos como las guías que conducen al comportamiento y que, idealmente, generan plenitud y satisfacción personal. De esta forma las personas mediante sus creencias determinan sus preferencias, apreciaciones, sus selecciones, además de que eligen unos comportamientos sobre otros. Consecuentemente se evoca a Otero quien en 2009 sugirió educar en valores específicos como la humildad, amor, felicidad, el amor, honestidad, paz, libertad, respeto, responsabilidad, cooperación y además en la unidad.

2.7 Teorías socio-culturales

Son un conglomerado de propuestas hechas por expertos teóricos de recientes décadas que se dirigen a analizar y solucionar problemas específicos de enseñanza dentro del ámbito educativo. Y es que, dentro de un aula se tiene gran diversidad cultural, debido a características intrínsecas de los estudiantes, diferentes orígenes y formas de vida forman sus propios contextos socioculturales.

Un ejemplo de esto lo mencionan Sofía Sánchez Bobadilla de la Université Saint-Louis-Bruselles en Bélgica, quien analiza los factores socioculturales del autismo y propone reflexionar en torno a la observación de que este tipo de estudiantes

entienden el mundo e interaccionan y se comunican con este y con las personas de formas diferentes a lo habitual. Si bien las formas tradicionales de sociabilizar son generales y no benefician a las personas autistas; entonces lo que se propone es la adquisición de comprensiones culturales más abiertas, que permitan no visualizar la enseñanza en torno a incluir estudiantes con autismo, sino más bien que se busquen nuevas formas de convivir aceptando la universalidad de la diversidad humana (Arboleda, 2023).

Otra teoría socio-cultural la propone Agustín de la Herrán Gascón de la Universidad Autónoma de Madrid (Arboleda, 2023), quien sostiene que es necesario educar bajo un razonamiento confluyente con la conciencia. Brinda razones que justifican que bajo este precepto la educación se enriquece porque es tanto inclusiva como consciente.

Otra teoría que brinda bases para transformar la forma de enseñar es la identificación de los estilos de aprendizaje y adaptar a estos las secuencias didácticas y las estrategias. Diversos especialistas a nivel mundial reconocen que es necesario conocer bien a los estudiantes que se instruirán en cierta rama del saber, para lo cual se propone que basta con el diseño, aplicación y estandarización de pruebas que evidencien la forma o el estilo de aprendizaje que prevalece en un grupo o en una comunidad escolar. Los principales estilos de aprendizaje que se proponen son los estudiantes pragmáticos-reflexivos, pragmáticos y los teóricos-pragmáticos (Arboleda, 2023).

2.8 Teorías contemporáneas y emergentes

Conforme avanza la evolución de la educación en paralelo con el mundo globalizado y tecnológico de hoy, es preciso reconocer que existen muchas más teorías de la enseñanza y aprendizaje que se focalizan en mejorar el desempeño y el aprendizaje; así se pueden encontrar teorías focalizadas en el conocimiento, en la sociedad y aquellas centradas en el estudiante. En este apartado se describen algunas que se han observado más influyentes:

El paradigma ecológico contextual surge en Urie Bronfenbrenner con su teoría ecológica, la cual propone que el proceso enseñanza-aprendizaje consiste en un

sistema de interpretaciones sobre las relaciones comportamentales de los estudiantes con su entorno o medio ambiente; así este proceso es además de situacional, personal y psicosocial. Para este experto son importantes tanto las relaciones sociales entre pares y las relaciones con el ambiente. Es una teoría crono-ambiental debido a que considera que los cambios educativos se realizan con base en la situación ambiental que se vive en determinado momento (Trujillo, 2017).

El paradigma crítico-social nace con teóricos pedagogos como Freire, Giroux, Apple, Kemmis, entre otros (Trujillo, 2017). Sus principales componentes funcionales son el poder del conocimiento en función de las propiedades y características de la sociedad. La relación entre teoría y práctica sientan las bases para la generación de conocimientos. Asumen que los ambientes escolares y el uso de la tecnología son de los principales elementos que impactan los resultados del aprendizaje.

Cabe indicar que pueden generarse modelos educativos a partir de uno o varios paradigmas y teorías, por ejemplo, uno de estas es el Open Innovation Space (OIS 2.0), un modelo pedagógico educativo que Finlandia introdujo en su sistema educativo desde hace más de diez años y que propone un cambio radical en la forma de pensar de los estudiantes y los docentes (Garita-González, 2018).

El pensamiento moderno y contemporáneo ha buscado comprender de forma profunda el proceso educativo, con el fin de mejorar la calidad de la educación y la realidad escolar, impactando de forma positiva en la formación de personas frente a las nuevas necesidades que han presentado las sociedades a lo largo de los últimos dos siglos. El factor común en los marcos teóricos que han emprendido esta tarea es haberse hecho de una base científica y un carácter multidisciplinario.

Aun así, se aprecia una importante evolución en las teorías del aprendizaje y de la educación a lo largo de la historia. Uno de los aspectos más destacados en esta evolución es el paso de una perspectiva unilateral del aprendizaje y la educación a una perspectiva bilateral. La perspectiva unilateral, como la que caracterizó a la teoría conductista, considera a los discentes como la parte pasiva del proceso educativo, misma que puede ser amoldada y acoplada por los

agentes activos, es decir, los docentes. En cambio, las teorías posteriores, y especialmente las más recientes, consideran que la educación no puede sostenerse en la acción unilateral del docente ni en la percepción del alumno como un ser reactivo que puede ser amoldado sin considerar su contexto, sus experiencias o sus emociones.

De esta manera, es apreciable cómo el cognitivismo y el constructivismo dan los primeros pasos en conceder un papel activo y relevante al alumno dentro del proceso educativo. En la actualidad, la reflexión pedagógica toma en consideración al alumno, como una persona que, en el proceso de aprendizaje, también puede llevar a cabo aportaciones activas al entorno educativo, y, de hecho, hace hincapié en que el papel activo y consciente del alumno es crucial para que el proceso educativo sea efectivo. Por otro lado, también se toma en consideración el entorno del cual proviene el alumno y cómo impacta en la forma en que participa en el proceso del aprendizaje, llamando, incluso, a la intervención de ser posible y necesario.

CAPÍTULO III: PROFESIONALIZACIÓN DE LOS MAESTROS

3.1 Definición de profesionalización

Existen varias definiciones de la profesionalización docente, pero en este apartado se mencionan aquellas que reflejan con mayor frecuencia y actualidad pertinente a la realidad de esta labor. La primera fue propuesta por Bedoya en 2015, citado por (Pérez, García, de Farit, 2023):

“La profesionalización docente es un proceso que se desarrolla en el marco de la formación permanente de carácter sistémico, contextualizado e integral que se sustenta en la formación de competencias para la detección y solución de los problemas profesionales más generales y frecuentes, lo que garantiza una mayor calidad en el desempeño de las funciones docente-metodológica, orientadora, investigativa y de superación en la transformación de la práctica educativa” (p. 49).

Otra definición en (Campos y Carrillo, 2021) sugiere que la profesionalización es la iniciativa personal del docente por formarse continuamente independientemente de su formación inicial como docente para tener herramientas para hacer frente eficaz a los desafíos que día a día le presenta su labor profesional. La formación continua de los docentes es una necesidad imperante ante un mundo vertiginosamente cambiante y emergente, se trata de ir más allá de lo que su universidad pedagógica le brindó. “La renovación y mejora de la calidad en el desempeño de los docentes y en el aprendizaje implica considerar la formación, las carreras y las perspectivas profesionales de los docentes” (p. 62).

Con base en (de Agüero-Servín M, Sánchez-Mendiola M, Martínez-Hernández MP, Pompa-Mansilla M, 2021) el término profesionalización significa dominar y aplicar las habilidades y competencias necesarias para impartir una tarea específica, en este caso el proceso enseñanza-aprendizaje. La superación académica en torno a la enseñanza requiere del aprendizaje de estrategias y técnicas de educación, control de grupo e identificación de estilos de aprendizaje,

entre muchas otras actividades más (de Agüero-Servín M, Sánchez-Mendiola M, Martínez-Hernández MP, Pompa-Mansilla M, 2021).

Los docentes de preparatorias y licenciaturas en México señalan que la actividad de profesionalización docente implica capacitarse y actualizar sus conocimientos docentes y de especialidad de forma continua, mediante la asistencia física o virtual a cursos, seminarios y congresos; en contraposición, no reconocen que la profesionalización docente se nutra con la experiencia laboral o con actividades como la observación y el aprendizaje haciendo (de Agüero-Servín, Sánchez-Mendiola, Martínez-Hernández y Pompa-Mansilla, 2021).

3.2 Componentes de la profesionalización

Con base en (Campos y Carrillo, 2021), la profesionalización docente consta de dos fases integradoras que son la educación o formación docente inicial y la continua. La inicial refiere todas las habilidades y competencias que adquirieron durante su estudio a nivel licenciatura y la formación continua es lo que en este estudio se le llama profesionalización y consta de la adquisición continua de nuevos conocimientos que se encaminan en mejorar la calidad de sus servicios docentes. Estos autores sugieren que la formación continua debería visualizarse como un requisito indispensable de la vida profesional de los docentes y no solamente como una cierta mejora temporal de sus deficiencias identificadas en su formación inicial.

Para llevar a cabo una formación continua del profesorado se requiere que a nivel institucional se tomen en cuenta ciertos aspectos personales de los docentes, tales como su cultura, sus preferencias de especialidad y mayores aspiraciones intelectuales, en vez de darle mayor peso al diseño de sistemas que los controlen o que hagan más precaria su situación laboral. De acuerdo con Freire en 2001, citado por (Campos y Carrillo, 2021):

La posibilidad de desarrollar una conciencia profesional, comprometida con prácticas reflexivas y críticas, comprometida además en un trabajo colectivo en torno a la construcción de un proyecto político-pedagógico de

una escuela de calidad para las clases populares, es un desafío planteado tanto a nivel individual como en el ámbito laboral colectivo (p. 63).

Con esta premisa lo que se busca es que los docentes se sientan comprometidos realmente con su labor y formen a su vez profesionales bajo una perspectiva más humana y social, es decir, con la capacidad de ejercer una ciudadanía responsable, consciente y feliz, no así la formación de elementos preparados para integrarse al mercado laboral (Campos y Carrillo, 2021).

Por otra parte, la voluntad personal de desarrollo es un componente indispensable para que el profesorado desee crecer profesionalmente y personalmente, para lo cual se les sugiere adoptar una cultura investigadora, esta es gratificadora y generadora de ese deseo de crecimiento, porque dota al docente tanto de conocimientos académicos como prácticos (Campos y Carrillo, 2021).

Finalmente, la identidad profesional es un componente más que influye en la forma en la cual un docente desarrolla su carrera profesional, es decir, que siendo un sujeto social tiene una imagen de sí mismo y se interpreta con base en un sentido de pertenencia a una comunidad profesional. De igual forma tiene una vida personal, una familia, una cultura, una religión, etc. Aspectos todos que influyen en su profesionalización (Campos y Carrillo, 2021).

3.3 Retos en la profesionalización

En primer lugar analistas como (Salazar, 2022) sugieren que los docentes deben replantearse el sentido que tiene la labor educativa en un mundo como el de hoy, para posteriormente adaptar todos los medios de los que disponen a los tiempos, contextos y circunstancias que devenga la actualidad y el futuro. Reconocer que la enseñanza, sus maneras y medios tradicionales de aprender han evolucionado desde hace más de 40 o 50 años atrás, entonces, ya no es posible que funcionen bajo las mismas directrices. En segundo término, se requiere que cada docente considere la educación como la columna vertebral entre el desarrollo de capacidades colectivas e individuales de sus estudiantes.

En tercer término, el profesional docente requiere ser hábil en los ámbitos no solamente de la enseñanza y el aprendizaje, sino también en cuanto a competencias cognitivas, afectivas, éticas y sociales ya que ser docente y guía de un proceso de enseñanza es una tarea principalmente relacional, por lo tanto, “su formación continua o profesional le convierte en un agente activo de su escuela y de su comunidad profesional” (p. 62) (Campos y Carrillo, 2021).

En el caso de la educación básica (primaria, secundaria y bachillerato) de América Latina, es preciso reflexionar en la oportunidad de aprovechar que el uso de las TIC´s están a merced de una educación oportuna y de calidad, es decir, los estudiantes deben ser bien orientados hacia el uso de las herramientas tecnológicas para beneficio de su proceso educativo. Asimismo, se sugiere que los maestros logren implementar una forma de enseñanza que responda tanto a cultura, geografía, idiosincrasia y costumbres propias de cada país en el mundo (Salazar, 2022).

En el caso de la educación a nivel universitario (Álvarez, Avalos, Cuevas y Fernández, 2022), sugieren que los docentes tienen los siguientes retos a enfrentar y superar:

- Aplicar conocimientos sólidos respaldados en estrategias efectivas en la gestión de conocimientos.
- Manejar saberes profundos de asignaturas específicas y relacionados con las competencias tecnológicas digitales.
- Dominar de estrategias de enseñanza tanto en aulas como en laboratorios.
- Desarrollar habilidades interpersonales, reflexivas y de investigación
- Establecer una actitud crítica ante sus propias habilidades.
- Reflexionar frente a un análisis de resultados.
- Participar activamente en la innovación
- Tener expectativas positivas ante el desarrollo profesional continuo, ante la diversidad y la cooperación.
- Adquirir competencias para adaptar planes y prácticas en contextos cambiantes (p. 517).

3.4 Importancia de la profesionalización

Como se viene informando, la formación continua del profesorado consiste en un proceso en el cual optimizan o adquieren competencias varias para el manejo de contenidos técnicos y científicos, para prepararse y aplicar metodologías, estrategias y actitudes que van a permitir el aprendizaje de la mayor calidad para sus estudiantes (Diéguez-Batista, Riol-Hernández y de León-Galbán, 2021). Con base en estos autores, la importancia de la profesionalización docente radica primero en reconocer que bajo el contexto internacional en el cual se mueve la economía y las sociedades actuales, se exige aplicar un proceso de enseñanza-aprendizaje de alta calidad a las nuevas generaciones, desde los niveles más básicos de la educación hasta los niveles más altos de la profesionalización.

Es por esto que la formación continua del profesorado en cada país es un tema prioritario en las agendas educativas de todo el mundo. De acuerdo con la UNESCO en 2019, una de las mayores ambiciones educativas de los ODS para la Agenda 2030 es garantizar que todos y cada uno gocemos de oportunidades de aprendizaje para toda la vida, con base en la garantía de una educación de alta calidad que sea además equitativa e inclusiva (Diéguez-Batista, Riol-Hernández, de León-Galbán, 2021).

Se propone que la profesionalización continua del profesorado se gestione desde el nivel institucional con base en un procedimiento más sistematizado, esto les contribuiría a enfrentar con mayor eficiencia retos profesionales actuales como gestores pedagogos, como guías y como agentes axiológicos, culturales, didácticos, metodológicos y de investigación. Además, esta propuesta puede potenciar su compromiso escolar y profesional con la educación, pero al mismo tiempo perfecciona su desempeño (Diéguez-Batista R, Riol-Hernández M, De León-Galbán, 2021).

Concretamente, la mayor sistematización del proceso formativo de los docentes les permite desarrollar procedimientos y métodos que conlleven a lograr un aprendizaje autónomo, a su vez logran que sus estudiantes se autoformen en diversas áreas del saber, también les ayudan a autodescubrirse así mismos reconociendo sus mayores aptitudes y deficiencias; entonces son capaces de tomar decisiones más acertadas, además son críticos y reflexivos ante el análisis

de un fenómeno. El mundo actual y sus problemas requieren jóvenes más conscientes, autocríticos, observadores, con aptitudes varias que los hagan maduros y autónomos tanto para aplicar estas habilidades en su vida personal como en su vida laboral.

Aunque a primera vista parezca que la profesionalización docente se limite únicamente a un ejemplo más de la formación laboral continua, como la que en otras profesiones y oficios puede llevarse a cabo mediante capacitaciones o diplomados, la realidad es que la profesionalización docente tiene un papel neurálgico en el desarrollo y la efectividad del proceso educativo en sí mismo y de los sistemas educativos.

Incluso, es válido aventurarse a afirmar que es hasta congruente con las características mismas de la educación y del proceso de aprendizaje, debido a que el contexto humano, el entorno social, político, económico y cultural, no es algo estático, sino que evoluciona, y evoluciona de forma constante e imprevisible. Por ello, la profesionalización del personal docente es tan crucial para la educación, porque permite que esta parte del proceso educativo, el profesorado, esté en línea y actualizado con el contexto humano en el cual se encuentra inmerso y los cambios que se están operando. Esto garantiza, en última instancia, que el desarrollo humano de los alumnos sea efectiva e integral. Se trata de un aspecto que no puede descuidarse en el paradigma actual de la educación, que busca la formación para una sociedad democrática, del diálogo y la reflexión crítica.

3.5 Relación entre las teorías de aprendizaje y la profesionalización

En este apartado se busca relacionar algunas teorías del aprendizaje con aspectos de la profesionalización docente y su consecuente capacidad para elevar la calidad de la educación que brindan a sus estudiantes. En tal sentido se presentan estudios empíricos actuales que dan cuenta de la aplicabilidad de esta importante relación en el mundo de la enseñanza real.

En Estados Unidos el grupo de (McIntyre y Abdou, 2018) publicaron un estudio en la revista *Frontiers in Education*, en el cual señalaron que en este país existe una necesidad imperante por transformar los sistemas educativos de apoyo a la salud mental de los estudiantes, ya que de acuerdo con la literatura “existen vínculos innegables entre la salud socioemocional y el éxito académico y social” (pág. 1). Esta transformación es un reto de gran envergadura para los líderes escolares que buscan mejorar las condiciones de estudio, toda vez que se identificó que la salud mental es un área débil de todos los sistemas escolares estadounidenses; especialmente esto es evidente en estudiantes de color y de bajos recursos económicos. En concordancia con este problema se tuvo como fin explorar la posibilidad de aplicar en la práctica una perspectiva integral de liderazgo para la paz (IPPL) diseñada por McIntyre Miller y Green en 2015. Con la implementación de este sistema se pretende “desafiar los problemas de violencia y agresión escolares y construir sistemas y estructuras sociales positivos e inclusivos” (pág. 1). Si bien los autores no ahondan en la base teórico pedagógica de este sistema, es evidente que se ubica en el paradigma humanista, toda vez que se busca implementar una cultura sostenible para la paz.

En el mismo año pero en Indonesia una publicación por parte de (Gusti Ayu Tri, Rudiana y Muslimin, 2018) informó en una conferencia acerca de un estudio centrado en desarrollar el Modelo de Libro, que se integra por componentes del modelo de aprendizaje en la fundamentación teórica, la sintaxis, los sistemas sociales, el principio de reacción, los sistemas de apoyo y el compañero de instrucción de impacto. Para lo cual este modelo tiene como bases de constructo el paradigma pedagógico del constructivismo, las teorías del pensamiento creativo, la teoría pedagógica de la motivación, la teoría sociocultural y la teoría

cognitiva. La validación de este modelo puede declararse viable cuando sea analizado por jueces expertos y prácticos afirmen.

Un estudio realizado en Ecuador a cargo de (Ampuero, Ramos y Salgado, 2020) consistió de un tipo de investigación cualitativa basada en la consulta de literatura especializada y fuentes secundarias. Se objetivó en diseñar escenarios educativos por cada tipo de estilo de aprendizaje, los cuales son de utilidad en el caso de la creación de programas con entornos de aprendizaje virtual (EAV) para transmitirse en cursos de tipo *e-learning*. Estos cursos requieren de la innovación en la adquisición de competencias como a la experimentación científica, observación y análisis, la formación de redes y la predisposición al cuestionamiento y solución de problemas. La base del constructo de estos EAV se encuentra en los fundamentos teóricos pedagógicos de los diversos estilos de aprendizaje, ya que identificarlos previamente en cada educando permite adaptar las herramientas didácticas, actividades y currículos escolares de una forma efectiva a fin de beneficiar el rendimiento académico.

En la Universidad Autónoma de Tamaulipas en México se realizó un estudio a cargo de (Cervantes, Llanes, Peña y Cruz, 2020) para analizar y proponer estrategias que potencian el aprendizaje y su relación con el rendimiento académico de estudiantes del primer periodo de la licenciatura de médico cirujano. Para lo cual aplicaron un tipo de estudio cuasi experimental, sobre una muestra de estudio N= 194 estudiantes del primer semestre. La batería de estudio aplicada fue la Programación Neurolingüística de Blander y Grinder que se integra por 40 ítems, mismos que se centran en identificar el canal sensorial de percepción más preferente por cada estudiante para aprender de forma efectiva. Esta batería de estudio aplicada estuvo previamente estandarizada y diseñada conforme a los fundamentos teóricos pedagógicos de los diferentes tipos de aprendizaje. Tras el análisis de sus resultados determinaron que en el grupo analizado predominó el tipo de estudiantes con aprendizaje kinestésico en un 58.2%, este dato se relacionó de forma significativa con el rendimiento académico de los estudiantes luego de aplicar estrategias de aprendizaje dirigidas a este tipo de percepción. Como principal conclusión, estos investigadores sugieren que, en el caso de los estudiantes de medicina, se

requiere de aplicar estrategias con base en el tipo de aprendizaje en cada estudiante.

En el mismo año pero en la Universidad de Sydney en Australia, un estudio por parte de (Burgess, Van Diggele, Roberts y Mellis, 2020) se centró en analizar los resultados de aplicar el Aprendizaje Basado en Equipos (ABE), una estrategia de estudio para grupos numerosos en la carrera de medicina. El diseño pedagógico de esta estrategia está basado en los fundamentos teóricos del trabajo colaborativo y social porque desarrolla en los estudiantes habilidades de comunicación y colaboración, como principal ventaja pedagógica se observa que a un gran número de alumnos les permite mejorar sus experiencias de aprendizaje dentro de grupos reducidos y con un número reducido de facilitadores o docentes. Es una estrategia que se aplica en las universidades para grupos extensos de la carrera de medicina, sin embargo, se ha probado que es efectiva en otras áreas del saber.

De acuerdo con la literatura este tipo de estrategias favorecen de forma significativa el rendimiento académico en comparación con las estrategias clásicas de enseñanza. Además, este método aumenta la motivación personal de los estudiantes por tener mejores experiencias de aprendizaje.

Otro estudio lo publicaron (Chirinos, Sanz y Dapoto, 2021) en Argentina, quienes se plantearon el constructo de una aplicación móvil educativa con uso de realidad virtual para fines educativos. Tomaron como base en su diseño fundamentos teóricos en los paradigmas pedagógicos cognitivo-educativo y en el constructivo, ya que su aplicación permite al alumno concentrarse de forma consciente en lo que está realizando y además le permite sumergirse en el mundo virtual de lo que está aprendiendo, por lo tanto, genera aprendizaje significativo. De igual forma esta aplicación tiene propiedades lúdicas porque el estudiante puede divertirse y repetir las veces que desee las sesiones experimentadas.

Si bien la realidad virtual aplicada a los juegos por computadora tienen hasta cierto punto peligros de afección a la salud en los infantes, se enfatiza en que en el caso de esta aplicación no se tienen las mismas propiedades que en cualquier videojuego; es decir, se diseñó con bases teóricas que justifican los cambios neuronales dirigidos hacia el aprendizaje significativo de un tema educativo, en

este caso para dar a conocer las manifestaciones patrimoniales de Argentina a niños en situación de vulnerabilidad social (Chirinos, Sanz y Dapoto, 2021).

Otro estudio publicado por investigadores de la Universidad de Granma en Cuba (Espinosa, Martínez y Mo, 2022), consistió de una búsqueda por articular de forma eficiente el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la asignatura de física I a nivel universitario frente a las exigencias sociolaborales de los puestos de trabajo y del modelo del profesional de la Ingeniería Mecánica. Para lograr este fin los investigadores acudieron a una didáctica en fundamentos teóricos del análisis-síntesis que permitió un primer procesamiento de la información, al igual que aplicar fundamentos de las teorías histórico-lógicas que apoyó en estudiar a los clásicos relacionados con la enseñanza-aprendizaje y con la profesionalización. Una siguiente fase consistió de aplicar una encuesta a los docentes para tener un diagnóstico sobre el estado actual y final de su preparación en este proceso de profesionalización en Física I para ingenieros mecánicos. Para probar su efectividad se aplicó en una tercera fase un pre experimento pedagógico observando la mejoría académica de los estudiantes en esta asignatura y favoreciendo su formación.

Este estudio arrojó otros resultados como la detección de problemas profesionales en los docentes, a saber, de ¿Cómo seleccionar los procesos tecnológicos necesarios a aplicar la construcción de piezas ahorrando material y aportando soluciones a la economía?, en ¿Cómo ejecutar las acciones de mantenimiento que permitan mantener o restablecer el desempeño de los activos a través de la interpretación de la documentación técnica disponible? O en ¿Cómo diseñar, construir e instalar partes y piezas de máquinas, equipos e instalaciones mecánicas en las empresas contribuyendo a la economía del país y mitigando los daños al medio ambiente?

Un estudio más reciente publicado por (Trujillo, Curo, Paredes y Carbajal, 2023) en Venezuela, consistió de una investigación con enfoque cuantitativo cuasi experimental aplicada. El objetivo fue demostrar la efectividad de un programa de simuladores virtuales para el aprendizaje de Física Elemental en la competencia de indagación mediante el método científico para construir conocimiento en estudiantes del 5to año nivel secundaria. El muestro fue no probabilístico por conveniencia en 50 estudiantes de los 10 mejores colegios de

la ciudad de Chiclayo, de los cuales se formó un grupo experimental con 24 estudiantes y un grupo control con 22. Para el diseño, elaboración y aplicación del Programa de Simuladores Virtuales de Física Elemental tomaron como base los fundamentos teóricos pedagógicos en teorías como el conductismo de Burrhus Frederic Skinner y del construccionismo de Seymour Papert.

Entre sus principales resultados del pre y post test en los estudiantes participantes, reportaron que el grupo experimental mostró mejores resultados en cuanto al logro de aprendizajes significativos de la asignatura en comparación con el grupo control; además los estudiantes reportaron sentirse cómodos con la aplicación de este programa (Trujillo, Curo, Paredes y Carbajal, 2023).

3.6 Estudios empíricos que refieren la relación entre el desarrollo docente y el rezago escolar en sus alumnos

Este estudio teoriza una probable asociación entre el bajo desarrollo profesional y laboral de los docentes y la permanencia del rezago escolar de sus alumnos. Este es un tópico de interés actual en la literatura pedagógica, sin embargo, es poco estudiado realmente a nivel internacional y nacional, sobre todo en el nivel de educación primaria. En esta sección se presentan los estudios empíricos o referentes más próximos a esta línea de investigación que se encuentran disponibles en la red.

Un primer referente se encuentra en el estudio de tesis de posgrado de Jurado Reyes, publicada en 2013 y avalada por la Escuela de Graduados en Educación del Tecnológico de Monterrey en Cuernavaca Morelos. Este tiene un diseño de investigación cualitativa de corte etnográfico y estudio de casos, que tuvo como principal objetivo el análisis de la práctica docente actual en la educación primaria pública de México, basada en las transformaciones que derivaron de la implementación de las reformas a la educación básica en el país. La muestra docente estudiada se conformó por la participación de cuatro docentes y el director de una escuela primaria. Se aplicó una entrevista semiestructurada y la observación no participante para la recolección de datos.

De acuerdo con sus resultados en la formación docente continua, los entrevistados afirman que las capacitaciones recibidas (en aquel tiempo tituladas Taller General de Actualización) son adecuadas en cuanto a contenido y presentación, pero las consideran obsoletas en la aplicación real para su institución, debido a las carencias de medios materiales y acceso a otras formas de enseñanza/aprendizaje. En este sentido el autor concluye que al comparar los conocimientos conceptuales y los reales se deduce una realidad que acompaña a los docentes de este caso, los planes y programas enmarcados en transformar la educación no se alinean a las necesidades de material, equipo e infraestructura que se requieren. Si bien este estudio no aporta información precisa sobre la correlación del desarrollo docente y el rezago educativo de sus alumnos, en cambio muestra una situación real de las condiciones de trabajo de los maestros (Jurado, 2013).

Un segundo estudio se trató de una tesis de licenciatura elaborada por Mendoza Estrada en 2014 y avalada por la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco de la Ciudad de México. A través de un diseño de investigación objetivado en analizar si los maestros de educación primaria logran mediante su actualización docente los conocimientos que les permitan beneficiar los aprendizajes significativos de sus alumnos en torno a asignaturas como la formación cívica y ética.

Como parte de sus resultados indicó que se requiere de que los cursos de actualización que ofertan los diversos programas de la SEP sean más congruentes con la realidad de las instituciones de educación. La autora observó que la mayor parte de los docentes cursan sus actualizaciones en tiempo y forma por obligación y no tanto para aplicar estos conocimientos porque simplemente no son adecuados. Observan que se requiere lograr un equilibrio armónico entre el avance de los conocimientos científicos y tecnológicos en torno a la educación con habilidades para formación humanística y en valores (Mendoza Estrada LV, 2014).

Aunado a esta situación, la autora destacó que los maestros enfrentan situaciones aún más complejas como lo es enseñar a niños con capacidades diferentes. Frente a este reto, deben de generar una didáctica de enseñanza más equitativa entre su grupo, de tal forma que todos tengan las mismas oportunidades de aprendizajes. Inevitablemente, se observa que los resultados de aprendizaje de estos alumnos recaen primeramente en los maestros debido a que están comprometidos a garantizar que su desempeño genere buenos resultados. Razón por la cual se sugiere una mayor preparación de los docentes, pero en sus contextos reales de enseñanza.

Un siguiente estudio es internacional y estuvo a cargo de Alvarez Chavez Luisa, se publicó en 2018 y fue avalado por la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo en Perú. En este se aplicó un diseño de investigación no experimental, descriptivo y correlacional que tuvo como principal objetivo determinar la asociación entre el desempeño docente y el rendimiento escolar en la asignatura de matemáticas, impartida a alumnos de cuarto a sexto grado de educación primaria. La muestra poblacional fue formada de forma no probabilística y censal. Se aplicó un instrumento de estudio a los alumnos de

cuarto a sexto grado, que consistió de un cuestionario de 33 ítems cuya confiabilidad y validez fue inicialmente revisada y autorizada con el visto bueno de un grupo de expertos docentes.

Entre sus resultados encontraron que, al menos para la asignatura de matemáticas, hubo una asociación estadísticamente significativa entre el desempeño docente y el rendimiento escolar de sus alumnos; observándose un coeficiente de Tau b de Kendall de 0.269. De la misma forma se observó que el 14.58% de los maestros tuvieron un desempeño bajo, el 50% de ellos tuvieron un desempeño medio o regular y solamente el 35.42% mostraron un nivel de desempeño alto. Al evaluar el rendimiento escolar en los alumnos se observó que el 47.92% lograron los aprendizajes previstos en el tiempo que se estableció, el 35.42% están aún en proceso, es decir, requieren de acompañamiento en su aprendizaje; y el 16.67% de los estudiantes están en sus inicios de desarrollar los aprendizajes planeados o bien muestran dificultades para lograrlo, requieren de mayor tiempo de acompañamiento y por ello se les considera que su rendimiento es inicial.

3.7 Reflexiones en torno al aprendizaje y la formación docente

Esta revisión teórica se focaliza en presentar un estado general de la educación básica, el desarrollo docente y la situación educativa de estudiantes en rezago escolar de nivel primaria en el mundo y en México. La revisión parte de los aspectos teórico-pedagógicos hacia los aspectos sociales y prácticos que exigen las teorías contemporáneas y las más actuales de la educación.

Uno de los primeros aportes que están implícitos en este trabajo es el enfoque sociológico contemporáneo que debe tener el proceso de enseñanza-aprendizaje y que casi siempre se dejó de lado, en torno a los análisis de la educación primaria en un mundo globalizado, altamente cambiante y multidiverso. Hoy en día es imposible imaginar la función de una sociedad y sus procesos educativos sin considerar todos los aspectos biológicos y sociales que como especie humana nos caracterizan; a decir de la salud, el medio ambiente, los procesos emocionales y los procesos de convivencia social. Todos estos aspectos importan mucho a la hora de analizar los comportamientos sociales

humanos, porque finalmente la educación es una expresión comportamental que sufre cambios constantes y que busca siempre alinearse a las condiciones emergentes; lo cual se comprobó al ciento por ciento tras las experiencias por la pandemia Covid-19.

En sintonía con lo anterior, esta revisión también aporta las razones de importancia de que el proceso enseñanza-aprendizaje se amalgame con la fase de evaluación y no se vea más separada, ya que esto hace más íntegro el proceso y ayuda a consolidar los aprendizajes en los estudiantes de forma gradual.

De igual forma esta revisión presenta datos crudos sobre el proceso educativo en México, el cual no es posible comprenderlo sólo bajo la perspectiva del mayor desarrollo docente para reducir el rezago escolar; ya que se brinda información sobre otros aspectos del proceso que inciden sobre la calidad de enseñanza-aprendizaje.

A los docentes en México, les gustaría que hubiese más áreas de capacitación continua en los cursos que ofrece la SEP; pero tristemente, poco más de la mitad de ellos dicen participar en la mejora de su proceso enseñanza-aprendizaje y de tomar los cursos de educación continua que se les facilita. Esto se aúna a la baja cantidad de docentes especialistas para la educación a niños con necesidades especiales.

Esta revisión también brinda un enfoque holístico sobre todos los cambios que se pueden implementar desde la didáctica docente; ya que las estrategias del proceso enseñanza-aprendizaje pueden diseñarse a partir de todas y cualquier teoría de la educación que haya existido; es decir, puede haber combinación variada de técnicas desde aquellas que pertenecen al conductismo, el cognitivismo, el constructivismo, las tecnológicas, ecologistas y las más actuales. Finalmente, se reconoce que una sola teoría no puede regir los procesos educativos actuales, sino que su combinación podría ser más eficiente en términos de satisfacer el proceso de aprendizaje y su consolidación en los tiempos actuales.

CAPÍTULO IV: MARCO NORMATIVO

La realización de esta investigación se centra en determinar cómo influye el desarrollo docente en el rezago escolar de los alumnos de quinto grado de primaria de la Escuela “José María Rodríguez Cos” de la Ciudad de México durante los años 2020-2022; para la cual se tiene el siguiente marco normativo.

Este estudio al centrarse en el desarrollo profesional de los docentes en beneficio de una mejor educación se encuentra dentro de las prerrogativas que se indican en la constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), respecto a su tercer artículo que señala que todos los ciudadanos mexicanos, incluidos los niños y las niñas, tienen el derecho a recibir una educación de carácter gratuito-laico-inclusivo, universal y obligatorio, de acuerdo, con la última reforma del año 2019. Para lo cual desde el nivel municipal hasta el estatal y federal se debe impartir la educación inicial y la básica, que comprende los niveles de pre escolar, primaria, secundaria hasta el nivel medio superior (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 1917).

El párrafo adicional del año 2019 a la CPEUM indica que corresponde a los maestros y maestras del país ser los principales agentes transformadores de la sociedad aplicando sus conocimientos pedagógicos y actualizándolos a través de la capacitación y actualización constante de sus conocimientos y saberes, además de incluir evaluaciones diagnósticas acordes a los Objetivos del sistema Educativo Nacional. De la misma forma, será a través de la ley correspondiente que se guiará la carrera de los maestros y maestras con base en sus funciones específicas, ya sean de docencia, de dirección o de supervisión (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 1917).

Con base en la Ley General de Educación (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019a), su Artículo 5º. estipula que es a través de la educación básica que se completa el desarrollo de habilidades, aptitudes y competencias para lograr un adecuado desarrollo cognitivo y desempeñarse adecuadamente en los ambientes profesionales laborales y sociales. En el mismo artículo se señala que la educación es un derecho universal que como tal debe cumplirse, mediante la educación es posible la transformación de una

sociedad más justa y más inteligente, capaz de tomar las mejores decisiones frente a los problemas. Mediante una sociedad mejor educada, es posible aspirar a aumentar la equidad y la solidaridad entre la población. En el artículo 6° de esta ley, se especifica que todos los ciudadanos mexicanos deben terminar el preescolar, la primaria, la secundaria y la escuela media superior; al mismo tiempo señala que son ambos padres de familia igualmente responsables de verificar que todos sus hijos terminen estos cuatro niveles básicos de la educación. De forma clara también señala que de igual forma son ambos padres de familia quienes deben participar en los procesos educativos de sus hijos, que deben estar pendientes de su desempeño y progreso en sus aprendizajes, que son quienes deben estar en continuo interés sobre su desarrollo y bienestar. Concretamente esto se justifica a la luz de que la educación es prácticamente un derecho universal de la niñez, y si bien es el Estado el encargado de proveer las condiciones de la educación, también son los padres de familia responsables de vigilar que todo este proceso curse de forma que se vean beneficiados sus hijos al máximo.

En el Artículo 90 Apartado II se establece el objetivo de fortalecer el desarrollo, formación, actualización y superación personal de los maestros. Para tal efecto, en la misma ley pero capítulo II Artículo 95 se estipula que le corresponde al Estado el fortalecimiento de las instituciones públicas educativas que se centran en la educación y formación docente mediante el cumplimiento de seis apartados referentes a mejorar la participación de las instituciones que forman a los docentes en cuanto a recursos, infraestructura y requerimiento para contribuir con programas de especialización y actualización docentes, así como a la promoción de la investigación científica y tecnológica mediante el constructo de redes de colaboración con otras entidades educativas y de investigación (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019a).

En el año 2019 se publicó por parte de la Cámara de Diputados la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCM) (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019b), en la cual se estipularon las disposiciones que permiten el desarrollo de la carrera magisterial docente dependiendo de sus funciones como supervisores, directivos, de asesoría pedagógica, como técnicos docentes o como docentes. Esta misma ley indica la

normatividad a seguir para que los docentes accedan a los procesos de selección, admisión y promoción dentro del sistema magisterial. Asimismo, esta ley está dirigida a ser cumplida dentro del sistema educativo básico, es decir, estipula realizar procesos de revalorización a la carrera magisterial en los niveles de preescolar, primaria, secundaria y de educación media superior (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019b).

La LGSCM en su artículo 3° sienta las bases para apoyar, fortalecer, reconocer, priorizar e impulsar el desarrollo y la superación profesional y personal de los docentes. Específicamente en el apartado IV se reconoce que mediante la experiencia docente, este tiene la facultad de proponer soluciones al contexto educativo en el que se encuentra, ya que tiene una vinculación directa de colaboración no solamente con sus alumnos sino además con la comunidad donde sirve (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019b).

En su Título segundo capítulo I, Artículo no. 8 la LGSCM sienta las bases para establecer los principales objetivos de la función del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (SCM); específicamente en el primer apartado se establece como prioridad desarrollar al máximo el aprendizaje de los niños y las niñas, de adolescentes y jóvenes. En su segundo apartado estipula indica que esta profesionalización docente debe realizarse bajo un marco de inclusión y de equidad. En su tercer apartado indica que se mejorará la práctica profesional docente mediante una revalorización de las condiciones de las escuelas, del impulso al intercambio cultural docente y fomento de las áreas potenciales de oportunidad para mejorar su desempeño. En su cuarto apartado se indica el establecimiento de programas dirigidos a incentivar las actividades docentes para reconocer al magisterio como agente de transformación social. En su quinto apartado señala determinar criterios e indicadores en procesos de reconocimiento, promoción y admisión docente. En su sexto apartado se estipula ofrecer opciones de profesionalización docente con el fin de fortalecer y mejorar al máximo su desempeño en clase.

En su séptimo apartado estipula que dentro de las funciones docentes se deben incluir un desarrollo de pensamiento filosófico y crítico para la mejora constante de la educación de los estudiantes, debe planear sus contenidos de clase y dominar los conocimientos pertinentes de los mismos, debe ser quien controla y

establece el ambiente en el aula, determinar las prácticas didácticas adecuadas, quien fomente aspectos solidarios en clase, quien fomente el diálogo y la tolerancia en clase, quien promueva una adecuada comunicación con los padres, madres o tutores de sus alumnos, además de la automejora continua de todas sus funciones como docente (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019b).

Dentro de los principios asignados al SCM, la LGSCM estipula en su capítulo II artículo no. 13 que la función de todos los docentes es guiar hacia el logro máximo de los aprendizajes además de lograr un desarrollo integral de los estudiantes en concordancia con los objetivos del Sistema Educativo Nacional. Para lograr una educación integral para los niños y adolescentes, es preciso que las autoridades educativas apoyen con los siguientes criterios. En el mismo artículo, apartado III se indica que las autoridades educativas deben ofertar cursos gratuitos a los docentes, estos cursos deben cubrir los objetivos de formación que el sistema desea alcanzar dependiendo de cada puesto docente. En su artículo No. 16 vuelve a reiterar que es la autoridad de educación media superior responsable de ofertar cursos y programas de capacitación y actualización docente (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019b).

El Título Quinto de la LGSCM refiere las disposiciones generales para el reconocimiento de las funciones magisteriales; específicamente el artículo no. 66 indica que estos reconocimientos son básicamente tres mediante el otorgamiento de una Beca Comisión, la impartición de asesorías técnicas pedagógicas, las tutorías y las asesorías técnicas.

CAPÍTULO V: MARCO METODOLÓGICO DE INVESTIGACIÓN

5.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo influye el desarrollo docente en el rezago escolar de alumnos de quinto grado de primaria de la escuela “José María Rodríguez Cos” de la Ciudad de México durante los años 2020-2022?

5.2 OBJETIVOS

5.2.1 GENERAL

Determinar el efecto del desarrollo docente en el rezago escolar de alumnos de quinto de primaria de la escuela “José María Rodríguez Cos” de la Ciudad de México durante los años 2020-2022.

5.2.2 ESPECÍFICOS

- Describir el marco contextual y los antecedentes en la literatura sobre el desarrollo docente en México y del rezago y el aprovechamiento escolares en alumnos del nivel primaria en las últimas décadas en México.
- Medir el nivel del desarrollo docente a través de una encuesta dirigida, así como el rezago y el aprovechamiento escolares en alumnos de quinto grado de primaria mediante la consulta de sus calificaciones anuales, además de la exploración sobre las razones del abandono escolar de los alumnos con los directivos escolares.
- Determinar el efecto del desarrollo docente sobre el rezago y aprovechamiento escolares en alumnos de quinto grado de primaria.
- Elaborar una propuesta de recomendaciones con base en los resultados y conclusiones.

5.3 HIPÓTESIS

En la escuela primaria “José María Rodríguez Cos” de la Ciudad de México existe una influencia entre el bajo desarrollo docente y la prevalencia del rezago escolar en alumnos de quinto grado, observada durante los años 2020 y 2022.

5.4 METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

5.4.1 Diferencias entre investigación cualitativa y cuantitativa

La metodología a seguir es la base sobre la cual se estructuran los conocimientos que emergen en toda investigación que busca ser de carácter científico. Puede integrarse por actividades como la investigación documental de literatura, la aplicación de protocolos, métodos, reglas y estrategias de estudio; la manipulación de instrumental de laboratorio, maquinaria especial o bien simplemente el manejo básico de equipo de cómputo y de software.

Cuando se conforma el protocolo correspondiente, algo similar a un plan de acción a priori en toda investigación, es preciso diseñar y determinar con mucha cautela los métodos de investigación a seguir, así como seleccionar los materiales, equipo e insumos necesarios; de tal forma que se realice en tiempo y forma.

La ciencia actual tiene dos perspectivas distintas de la forma en la que puede aplicarse la metodología de la investigación, la cuantitativa y la cualitativa (Jiménez, Contreras y López, 2022); la cuantitativa tiene un origen epistemológico basado en los postulados filosóficos de Descartes, Berkeley y Crusius, que discuten su carácter objetivo basado en la extensión de los objetos o fenómenos, las ideas de Descartes identificaban lo abstracto o *cogitans* (intangible) de lo que es tangible o *extensa* (físico).

Descartes ha tenido fuerte influencia en toda la ciencia en general, asumiendo que el conocimiento de las cosas se da a partir de la observación y la delimitación de la extensión de los objetos, mediada esta acción por la razón (Jiménez, Contreras y López, 2022) (p. 6).

La cualitativa es el tipo de metodología que tiene un carácter subjetivo, su origen epistemológico descansa en filósofos como Kant, quien propuso que no solamente es posible generar conocimientos nuevos de la extensión de los fenómenos u objetos estudiados, ya que precisamente para conocerlos, el ser humano hace uso del razonamiento (intangible); que a su vez está delimitado por las características intrínsecas de cada sujeto. Además, los procesos subjetivos de la mente humana son sí o sí necesarios a la hora de interpretar los resultados de cierto fenómeno, entonces, para generar los conocimientos no solamente se requiere de la observación (Jiménez, Contreras y López, 2022).

5.4.2 Enfoque mixto de la investigación

En el caso específico de este estudio, se tiene como objetivo central determinar si el desarrollo docente se relaciona con el rezago educativo en alumnos de quinto grado de primaria en una escuela de la Ciudad de México y durante el periodo escolar 2021-2022. Por lo tanto, requiere de un diseño de estudio mixto, es decir, realizar un procesamiento de la información explorada mediante estrategias de investigación cualitativas pero enfocadas también hacia lo cuantitativo. De acuerdo con Sánchez (2019), el enfoque mixto es una forma de estudio que hace que ambos tipos de metodología funcionen de forma complementaria para poder responder los objetivos que se determinan en una investigación y no como aspectos que se contrapongan.

5.4.3 Aplicación del enfoque mixto

Primero se medirán cuantitativamente dos variables: el desarrollo docente en los profesores y el rezago escolar en los alumnos, para poder observar si de alguna forma se relacionan. El desarrollo docente se evaluará a través de una encuesta dirigida a los docentes que tienen a su cargo el nivel del quinto grado de primaria y el rezago escolar se determinará mediante los resultados del total de alumnos que reprobaron el curso y el total de alumnos que se dieron de baja, así como la exploración de las razones del abandono escolar de los alumnos; estos datos se obtendrán con previa solicitud a los directivos de la escuela.

Posteriormente se requerirá del análisis documental de la información recabada en la literatura especializada al respecto (estrategia cualitativa), para la conformación de su marco teórico y de sus antecedentes. Luego se organizarán y presentarán los datos cuantitativos obtenidos de las encuestas y de las calificaciones anuales de cada grupo mediante su procesamiento en Excel para la determinación de frecuencias, porcentajes y promedios. Más adelante se reflexionarán e interpretarán los resultados obtenidos (estrategias cualitativas), para determinar cómo responden a los objetivos planteados en esta investigación (Sánchez, 2019).

Recuérdese que en el enfoque mixto no hay disensos entre los métodos cuantitativos y cualitativos, esto es motivo de reflexión, pues no siempre es necesario aplicar un estudio mixto, más bien depende del tipo de variables a estudiar y del objetivo central de la investigación (Sánchez, 2019).

5.4.4 Instrumentos y estrategias de investigación

5.4.5 Análisis documental de la literatura

En el entorno informacional de la realidad actual, poder discriminar cada una de las informaciones que se encuentran en la red es complejo y hasta cierto punto incierto determinar qué información tiene mayor probabilidad de veracidad o cual no la tiene (Peña, 2022); pero, en el ámbito de la investigación científica la estrategia del análisis documental de la literatura consiste de la exploración, búsqueda, revisión, lectura y análisis de textos científicos y académicos ubicados en repositorios de investigación y plataformas *online* que tienen reconocimiento internacional por albergar información generada por la comunidad científica y académica. Estas plataformas pueden ser Scencedirect, Pubmed, Scielo, Redalyc o Doaj.org.

5.4.6 Entrevista estructurada

Con base en Troncoso-Pantoja y Amaya-Placencia (2016), una entrevista es un instrumento de investigación ideal para el enfoque mixto, que consiste de la interacción social entre un entrevistador y un entrevistado o varios; para la búsqueda de diversas significaciones, relatos, experiencias personales, percepciones, opiniones, etc. en torno a un fenómeno social u objeto de investigación (Troncoso-Pantoja y Amaya-Placencia 2017).

Específicamente la entrevista estructurada, es la que se aplicará en el presente estudio y consiste en el diseño previo de un cuestionario con preguntas específicas, claras de entender y con respuestas específicas y lo más breves posibles. Es estructurada porque el entrevistador tiene que realizar las preguntas a los entrevistados tal cual se redactaron previamente, es decir, se conserva su

estructura de origen de principio a fin (Troncoso-Pantoja y Amaya-Placencia, 2017).

5.4.7 Estudio de caso en el área de la sociología

Es una estrategia de investigación que se caracteriza por ser compleja y situada en un contexto específico respecto del fenómeno u objeto que se desea explorar. Se entiende que un caso de estudio puede emerger en una sola persona hasta un grupo de éstas, una comunidad, un Estado completo, a nivel institucional o de un conjunto de instituciones, etc. Generalmente, los expertos recomiendan que el estudio de casos debe realizarse desde todos sus ángulos y aristas. Generalmente la selección de los casos estudiados es totalmente intencional y estratégica, para su diseño de estudio es preciso considerar su validez de construcción, definir específicamente las unidades experimentales que se estudian, sus indicadores principales y todas sus dimensiones de análisis, así como todas las categorías posibles de estudio.

5.4.8 Excel

Como parte de los instrumentos para el análisis de los datos, Excel es una herramienta accesible y adecuada para el procesamiento de datos en investigaciones cualitativas.

5.4.9 Operacionalización de las variables

Las variables generales para analizar en este estudio son:

- Variable independiente: El desarrollo docente en profesores del quinto grado de nivel primaria.
- Variable dependiente: El rezago escolar en un grupo de quinto grado de nivel primaria.

Ambas variables se evaluarán a través de la medición de indicadores o subvariables específicas como se describe en la siguiente tabla, en la que se muestra la operacionalización de estas variables.

Tabla 1. Operacionalización de variables

Variables	Definición	Indicadores o subvariables	Tipo de variables	Instrumento de medición	Unidad de medida
Desarrollo docente de profesores.	Desarrollo categorizado en formación inicial y formación continua. Se contempla un nivel profesional de formación. Luego, la formación continua refiere toda la gama de diplomados, especialidades, maestrías, cursos y doctorados concluidos que un docente egresado del nivel de licenciatura llega a alcanzar durante su vida profesional y en servicio (INEE 2015). El instrumento se formó a partir de los autores: Mendoza Estrada LV, 2014; Jurado Reyes R, 2013 y Alvarez Chavez L, 2018.	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Sección I: Formación inicial</i> Carrera profesional de formación. Grado máximo de estudios De si está titulado o no <i>Sección II: Formación continua</i> ● De si toma cursos constantes de actualización docente o cursos de educación especial. 	Cualitativas Nominales.	Entrevista estructurada integrada por tres secciones aplicada a una muestra de docentes que atienden el quinto grado.	Sí () No () Más o menos () y respuesta abierta.
		<ul style="list-style-type: none"> <i>Sección III: Desempeño en el aula</i> ● Diseño y planeación didáctica ● Aplicación de estrategias didácticas para atender el rezago escolar de sus alumnos. ● Aplicación de estrategias metodológicas de evaluación de los aprendizajes en los alumnos. 			
Rezago escolar en los alumnos	De acuerdo con González-Holguín y Arán-Sánchez (2022): 1.- Exclusión del sistema educacional. 2.- Aprovechamiento escolar al “mínimo necesario” (pág. 113).	<ul style="list-style-type: none"> ● No. de alumnos con bajo rendimiento académico entre 2020-2022. ● No. de alumnos que abandonaron la escuela entre 2020-2022. 	Cuantitativas	Solicitar a los directivos escolares los datos de cuántos alumnos se encuentran en abandono o rezago escolar, así como las posibles razones.	Números enteros
	Con base en Pascual-Gómez y Carril-Martínez (2017).	<ul style="list-style-type: none"> ● Calificaciones sobre pruebas de comprensión lectora, ortografía, matemáticas, etc. de los últimos dos años en los alumnos. 	Cuantitativas	Solicitar a los directivos o docentes las calificaciones anuales del periodo 2020-2022.	Escala del 0 al 10

Fuente: (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE, 2015), (González-Holguín y Arán-Sánchez, 2022), (Pascual-Gómez y Carril-Martínez, 2017), (Mendoza Estrada LV, 2014), (Jurado Reyes Rocío, 2013) y (Alvarez Chavez Luisa, 2018).

CAPÍTULO VI: ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para dar respuesta a cada uno de los objetivos planteados al inicio de esta investigación se presentan los resultados luego de recabar la información pertinente al desarrollo docente y su relación con el rezago educativo en alumnos de quinto grado de primaria de la escuela “José María Rodríguez Cos” durante el periodo escolar 2020-2022.

6.1 Desarrollo docente

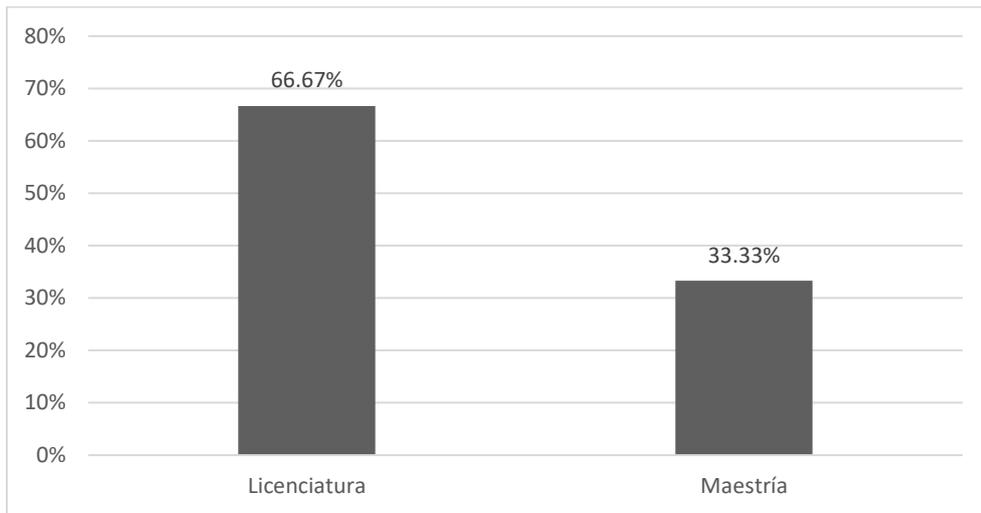
La muestra poblacional docente constó de $n=3$ unidades de observación, las profesoras I, II y III que se encuentran en un rango de edad entre 37 y 40 años. Las tres profesoras dan clases a los tres grupos del quinto grado de primaria el A, B y el C. Las tres profesoras cubren todas y cada una de las asignaturas que se imparten por grupo en este grado escolar que son 8: Artes, Ciencias Naturales, Educación Física, Formación Cívica y Ética, Geografía, Historia, Lengua Materna Español y Matemáticas.

6.1 Formación inicial y experiencia profesional

De acuerdo con su formación inicial, las profesoras I y III cursaron la licenciatura en pedagogía y la profesora II cursó la licenciatura en educación primaria. Las tres son tituladas del nivel licenciatura y solamente la profesora II obtuvo el nivel máximo de maestría en pedagogía terminada con título, esto último representa el 33.33% ($n=1$) de la muestra docente como se muestra en la gráfica de la Figura 1.

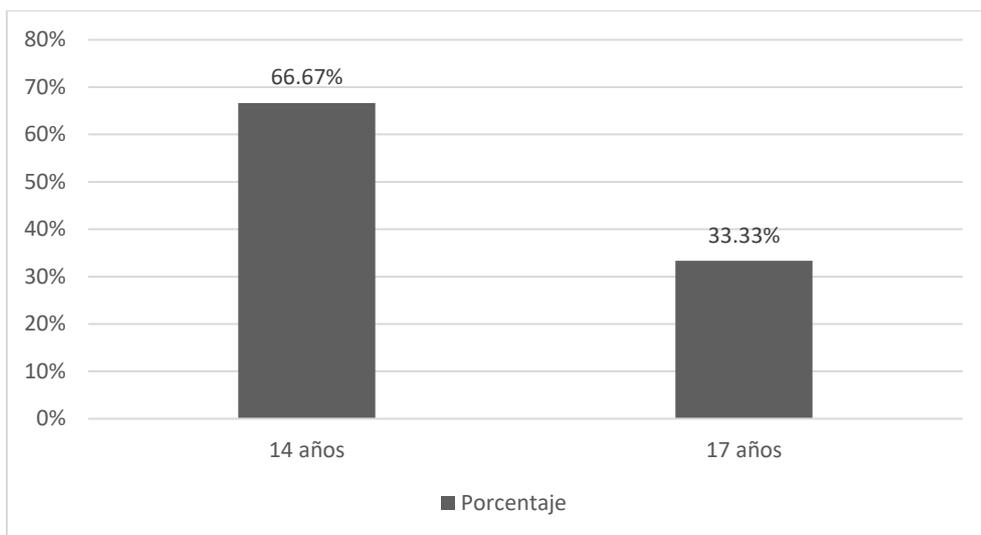
Las profesoras I y III tienen un tiempo de experiencia profesional de 14 años y solamente la profesora II tiene 17 años de experiencia impartiendo clases. Esto significa que el 33.33% de la muestra docente tiene mayor experiencia profesional frente al resto de las docentes, sin embargo, es preciso reconocer que 14 años como docente representa un nivel alto de experiencia que no es nada despreciable frente a los 17 años, Figura 2.

Figura 1. Formación inicial del cuerpo docente



Fuente: Datos procesados en Excel.

Figura 2. Experiencia profesional del cuerpo docente



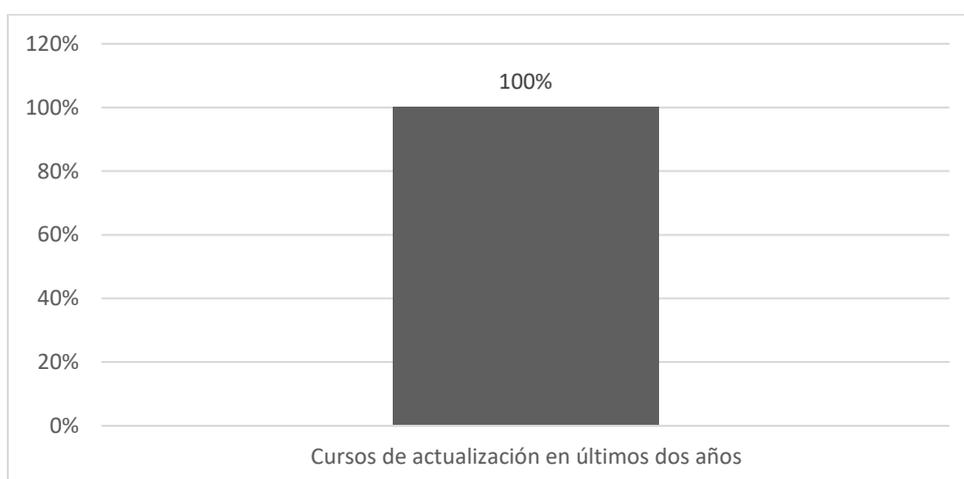
Fuente: Datos procesados en Excel.

De acuerdo con lo obtenido hasta el momento, puede aseverarse que el nivel formativo de los docentes es en general adecuado, toda vez que el 100% de ellos son titulados de la licenciatura en pedagogía o en la enseñanza de nivel primaria; además de esto tienen un nivel excelente de experiencia profesional porque el 100% de ellos rebasan los 10 años de dar clases frente a grupo.

6.3 Formación continua

De acuerdo con su formación continua, las tres profesoras asumieron que saben dónde consultar y/o tomar los cursos de actualización para maestros que imparte la SEP. Las tres profesoras asumieron que tomaron algún curso de actualización docente en los últimos dos años, esto representa al 100% de la muestra como en la Figura 3. Los títulos de los cursos tomados fueron: “Curso Cuantrix” y el de “Habilidades Docentes Digitales”.

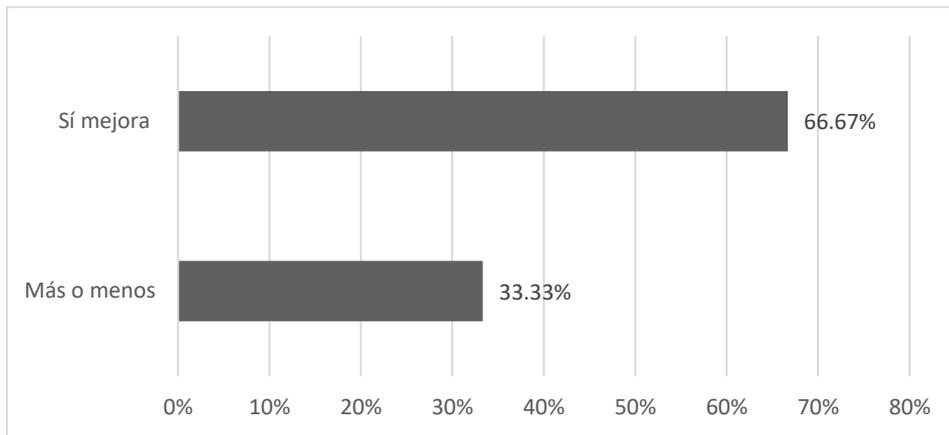
Figura 3. Cursos de actualización en los últimos dos años



Fuente: Datos procesados en Excel.

Las tres profesoras expresaron que la razón de haber tomado estos cursos es porque son un requisito obligatorio para el magisterio por parte de la SEP. Con base en la información sobre el desempeño en el aula y ante el cuestionamiento de si consideran que los cursos de actualización que han tomado les apoyan o no en la mejora de su práctica docente, dos de las tres profesoras respondieron que sí (66.67%) y solamente una de ellas (33%) dijo que más o menos.

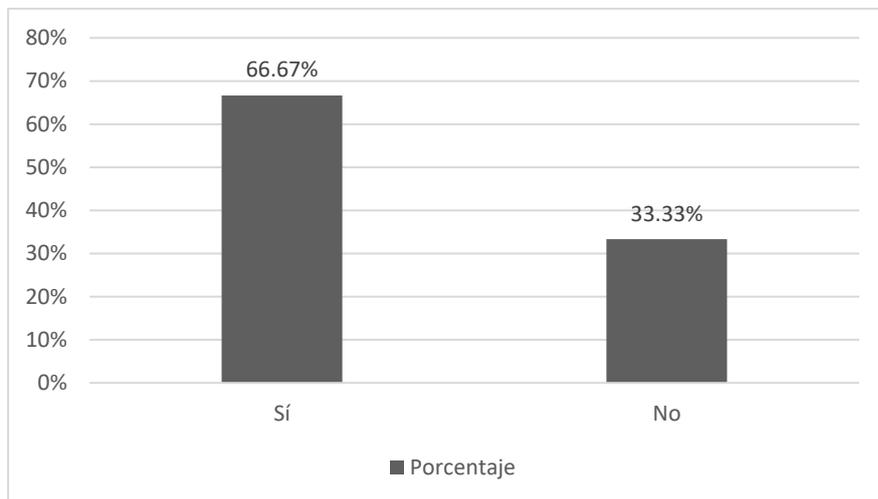
Figura 4. Efecto de los cursos sobre la práctica docente



Fuente: Datos procesados en Excel.

Respecto a la pregunta de si dentro de los cursos que han tomado existe alguno que tenga como prioridad fomentar valores como la igualdad, el respeto y la tolerancia, dos de ellas contestaron que sí (66.67%) y solamente la tercera dijo que ninguno (33.33%), Figura 5.

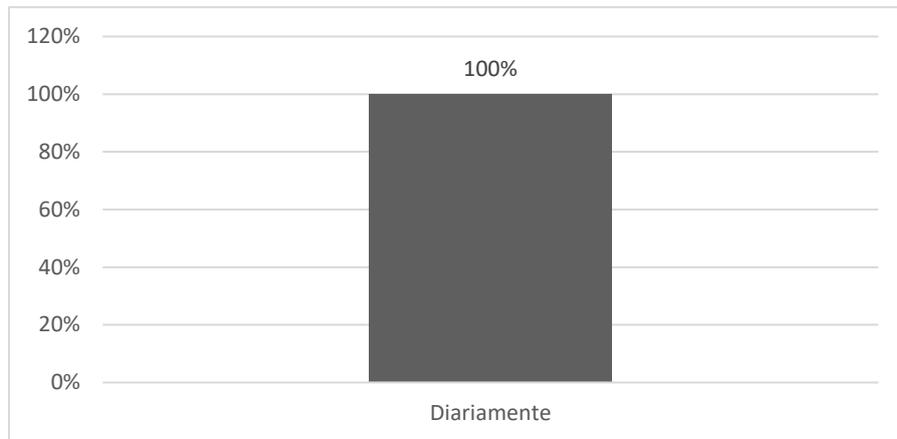
Figura 5. Los cursos que han tomado fomentan la igualdad el respeto y la tolerancia



Fuente: Datos procesados en Excel.

Frente al cuestionamiento de si aplican diariamente diferentes formas de evaluación de los aprendizajes a los alumnos, las tres profesoras (100%) asumieron que sí lo hacen.

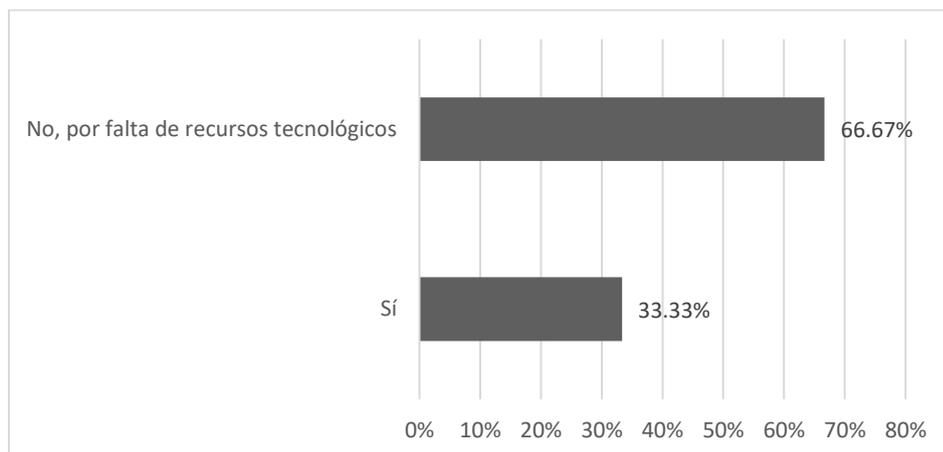
Figura 6. Evalúan los aprendizajes de diferentes formas



Fuente: Datos procesados en Excel.

Frente a la pregunta de si utilizan las herramientas digitales como el video, animaciones, juegos o audios para impartir sus clases, solamente una de ellas contestó que sí, pero las otras dos contestaron que no debido a la falta de recursos tecnológicos y digitales en la escuela.

Figura 7. Utilizan herramientas digitales para impartir clase

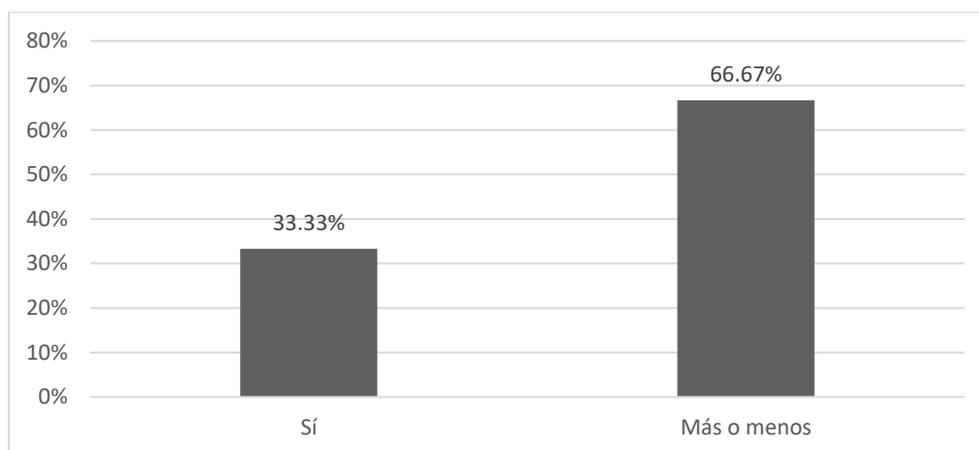


Fuente: Datos procesados en Excel.

Cuando se les cuestionó acerca de si aplican diferentes estrategias de enseñanza a los alumnos cuando estos presentan alguna dificultad en los aprendizajes, solamente una

de ellas (33.33%) contestó que sí y las otras dos (66.67%) contestaron que más o menos. Al preguntar de si implementan normas de convivencia social en su grupo para que todos las respeten, las tres profesoras contestaron que sí (100%).

Figura 8. Aplican diferentes estrategias de enseñanza para alumnos con dificultades



Fuente: Datos procesados en Excel.

Con base en estos resultados se puede aseverar que el 100% del cuerpo docente tienen una formación apenas suficiente, ya que todos son titulados del nivel licenciatura y menos de un tercio de ellos tienen algún estudio de posgrado; asimismo, solamente han tomado dos de los cursos de formación continua, mismos que finalmente son de índole obligatorio y con un enfoque básico por parte de la SEP. Por lo tanto, se puede afirmar que ningún docente ha tomado algún curso sobre estrategias educativas nuevas, sobre el fomento de valores humanos y de convivencia o alguno que se enfoque en estrategias para la enseñanza de niños con capacidades especiales. A pesar de esto, el 66% de los docentes señalan que el tomar cursos de actualización les permite mejorar su desempeño en actividades de enseñanza y estrategias de aprendizaje.

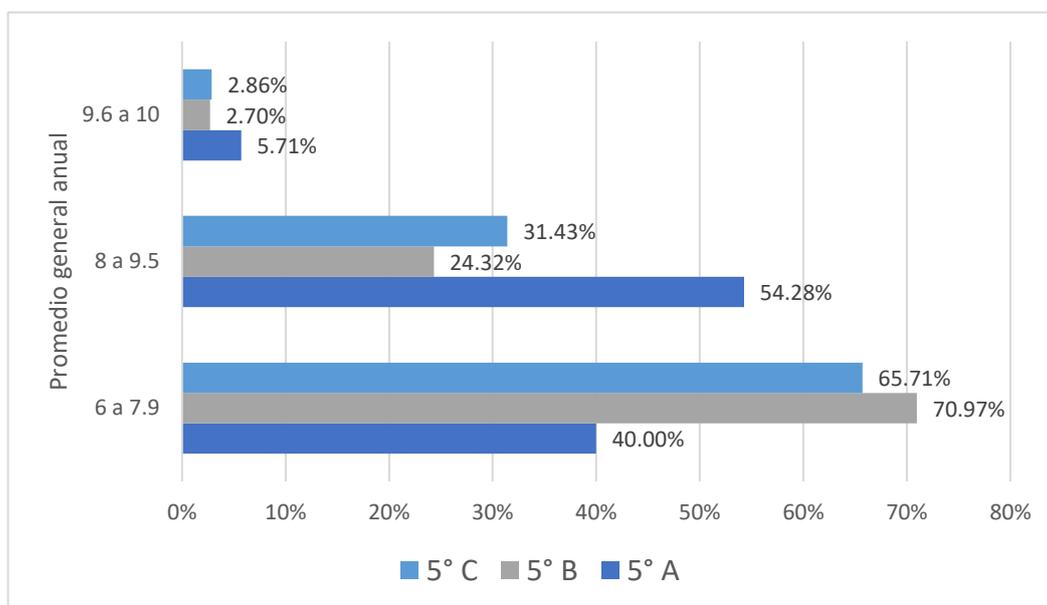
6.4 Desempeño escolar de los alumnos

La muestra poblacional de estudiantes que se incluyeron en este estudio fue de aproximadamente $n=107$ alumnos de ambos sexos que cursaban el 5° grado de primaria, divididos en tres grupos A, B y C. De los cuales se reunieron datos de dos ciclos escolares

2021-2022 y el 2020-2021. Cabe indicar que en estos dos periodos se estudió la misma muestra poblacional sólo que vario su número en cada periodo debido a que 9 de ellos abandonaron la escuela; de esto último más adelante se muestran resultados.

En la gráfica de la figura 9 se observa que para el ciclo escolar 2021-2022, el grupo 5°A estuvo integrado por 35 alumnos, el grupo 5° B por 37 alumnos y el grupo 5° C por 35 alumnos. De acuerdo con el aprovechamiento escolar anual del grupo de 5° A se observó que el 40% (n=14), obtuvieron un promedio general de 6 a 7.9, el 54.28% (n=19) obtuvieron un promedio anual de 8 a 9.5 y una minoría del 5.71% (n=2) obtuvieron un promedio general de 9.6 a 10; el promedio general del grupo fue de 8.1.

Figura 9. Aprovechamiento escolar periodo 2021-2022

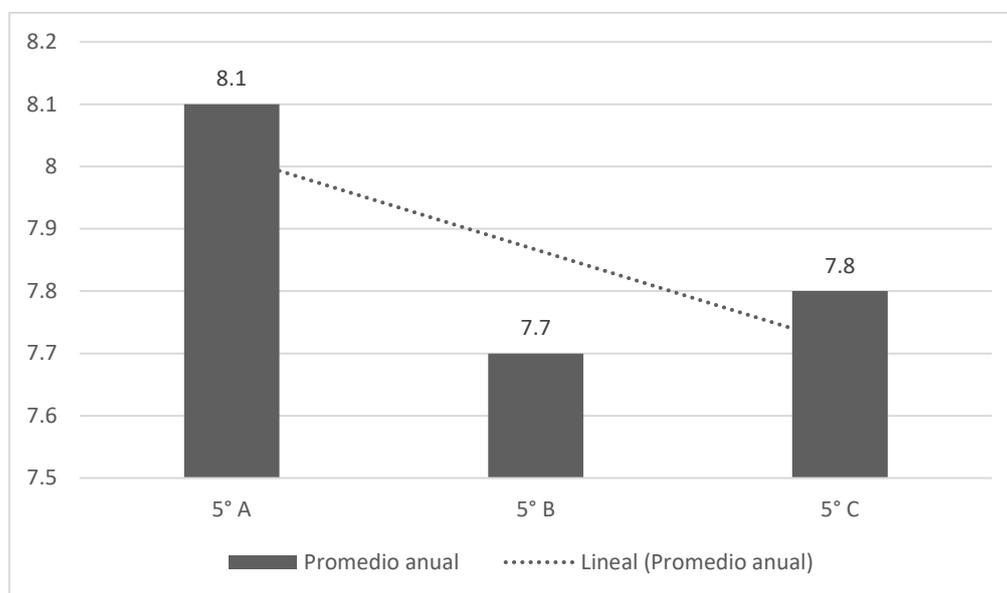


Fuente: Datos procesados en Excel.

En la misma Figura 9 en el grupo de 5° B se observó que, el 70.97% (n=27) de los alumnos tuvo un promedio general anual entre 6 y 7.9, el 24.32% (n=9) tuvieron un promedio entre 8 y 9.5, solamente el 2.70% (n=1) de los alumnos tuvieron un promedio general de 9.5 a 10. Tampoco en su lista de calificaciones se registraron promedios 6, ni de los casos de alumnos con deserción escolar. Su promedio grupal fue de 7.7. En el caso del 5° C se observó que, el 65.71% (n=23) de los alumnos tuvieron un promedio general entre 6 y 7.9, el 31.43% (n=11) obtuvieron un promedio entre 8 y 9.5, una minoría 2.86% (n=1) obtuvo promedio entre

9.6 y 10. El promedio grupal fue de 7.8. El grupo de 5°B fue el que obtuvo el promedio anual de aprovechamiento escolar más bajo en comparación con los otros dos grupos.

Figura 10. Promedio anual por grupo ciclo escolar 2021-2022



Tratamiento de datos en Excel.

Con base en los promedios grupales por asignatura se reporta en la Tabla 2 que el grupo 5° A obtuvo los promedios más altos en asignaturas como Español, Matemáticas y Ciencias Naturales, este grupo encabeza los máximos promedios. El promedio máximo alcanzado por los tres grupos en la asignatura de Español fue de 8.04, en Matemáticas fue de 7.79, en Ciencias Naturales fue de 7.63, en Educación Física fue de 7.80, en Historia fue de 7.79, en Geografía fue de 7.89, en Formación Cívica y Ética fue de 7.92 y en Artes fue de 8.06. De acuerdo con los promedios totales, la calificación cerrada del ocho se logró solamente en dos de las asignaturas: Español y Artes; lo cual se considera apenas de suficiente aprovechamiento.

De igual forma estos resultados indican que, en el área de Matemáticas los grupos B y C no logran cerrar el ocho de calificación más que el grupo A, lo mismo pasa en asignaturas como Historia, Formación Cívica y Ética y en Artes. El grupo con el aprovechamiento más bajo en las asignaturas de Español y Matemáticas fue el 5° B.

Tabla 2. Promedios grupales por asignatura en el ciclo escolar 2021-2022

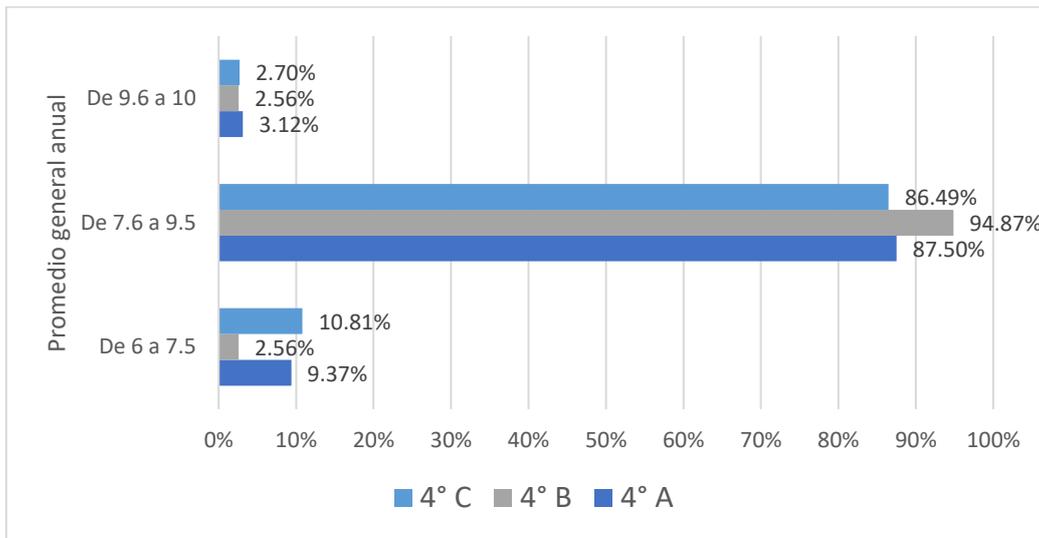
Grupo	Español	Matemáticas	Ciencias Naturales	Educación Física	Historia	Geografía	Formación Cívica y Ética	Artes
5° A	8.11	8.08	7.86	7.94	8.05	7.88	8.51	8.54
5° B	7.97	7.43	7.54	7.73	7.5	7.65	7.58	7.92
5° C	8.05	7.88	7.49	7.74	7.83	8.14	7.68	7.74
Promedios totales	8.04	7.79	7.63	7.80	7.79	7.89	7.92	8.06

Fuente: Tratamiento de datos en Excel.

En el ciclo escolar 2020-2021 los mismos grupos (antes de 4°) estuvieron conformados de la siguiente forma, el 4° A por 32 alumnos, el 4° B por 39 y el 4° C por 37. De acuerdo con el aprovechamiento anual por grupo en la Figura 11, el grupo 4° A se observó que el 9.37% (n=3) obtuvieron promedio entre 6 y 7.5, el 87.5% (n= 28) obtuvieron promedio general entre 7.6 y 9.5 y solamente el 3.12% (n= 1) obtuvo un promedio general de 9.6 a 10; el promedio del grupo en general fue de 8.8. El aprovechamiento anual del grupo 4° B mostro que el 2.56% (n=1) obtuvo promedio entre 6 y 7.5, el 94.87% (n= 37) obtuvieron un promedio general entre 7.6 y 9.5 y solamente el 2.56% (n=1) obtuvo un promedio de 9.5 o 10; el promedio general del grupo fue de 8.9. De acuerdo con el aprovechamiento anual del grupo 4° C se observó que el 10.81% (n=4) obtuvieron un promedio general entre 6 y 7.5, el 86.49% (n= 32) obtuvieron un promedio entre 7.6 y 9.5, solamente el 2.70% (n= 1) obtuvo un promedio general de 9.6 a 10; el promedio general del grupo fue de 8.8.

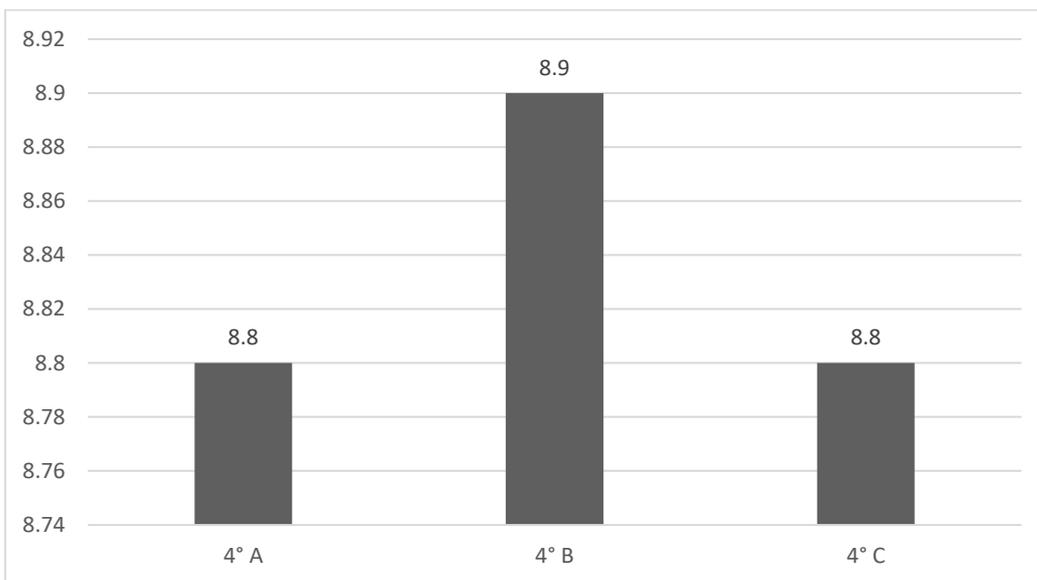
El promedio anual por grupo en el periodo 2020-2021 se presenta en la Figura 12. Se observa que el grupo con el mejor aprovechamiento escolar fue el 4° B, pero en general los tres tuvieron un buen nivel académico dado que su promedio grupal fue mayor de 8.5. Estos resultados contrastan de forma importante frente a los obtenidos en el ciclo posterior de 2021-2022, muy probablemente porque el 2020-2021 corresponde al ciclo de aislamiento social en el que el sistema escolar básico a nivel nacional migró al formato *online* y acordó que ningún estudiante de los niveles de primaria, secundaria y bachillerato podrían tener calificaciones reprobatorias sin importar el aprovechamiento escolar real de los estudiantes durante el tiempo que durase el aislamiento por Covid-19. Esto como una medida de apoyo psicológico a los estudiantes y a las familias para no frustrar su vida académica de aquellos difíciles meses.

Figura 11. Aprovechamiento escolar anual periodo 2020-2021



Tratamiento de datos en Excel.

Figura 12. Promedio anual por grupo periodo escolar 2020-2021



Fuente: Tratamiento de datos en Excel

De acuerdo con los promedios grupales por asignatura en la Tabla 3, se observa que el grupo 4° B tuvo promedios más altos en matemáticas y ciencias naturales, pero en las asignaturas de Español, Educación Física y Geografía el grupo 4° C obtuvo los promedios más altos. En las asignaturas de Formación Cívica y Ética y en Artes los tres grupos obtuvieron calificaciones de buen nivel entre el 8.6 y el 9.3.

Como se viene informando, una constante durante este ciclo escolar fue que los tres grupos obtuvieron calificaciones superiores al 8.5, con lo cual se puede deducir que hubo un aprovechamiento no solamente suficiente sino además de nivel adecuado. De igual forma es posible aseverar que no se distinguen diferencias entre los tres grupos con respecto a sus promedios totales, todos rondaron entre el 8.5 y el 9.3.

Tabla 3. Promedios grupales por asignatura ciclo 2020-2021

Grupo	Español	Matemáticas	Ciencias Naturales	Educación Física	Historia	Geografía	Formación Cívica y Ética	Artes
4° A	8.91	8.62	8.5	8.47	8.69	8.78	8.84	9.34
4° B	8.77	8.77	8.61	8.61	8.92	8.87	8.90	9.31
4° C	9.11	8.76	8.59	8.62	8.73	8.94	8.94	9.08
Promedios totales	8.93	8.72	8.57	8.57	8.78	8.86	8.89	9.24

Fuente: Tratamiento de datos en Excel

Con base en estos resultados puede teorizarse que, al finalizar el ciclo escolar 2021-2022 hubo un aprovechamiento escolar bajo, ya que los tres grupos bajaron de forma sostenida sus promedios de calificaciones. Al respecto, si bien los docentes tampoco reportaron estudiantes con calificaciones reprobatorias, estas no alcanzaron ni el 8 de promedio más que en las asignaturas de Español y Artes.

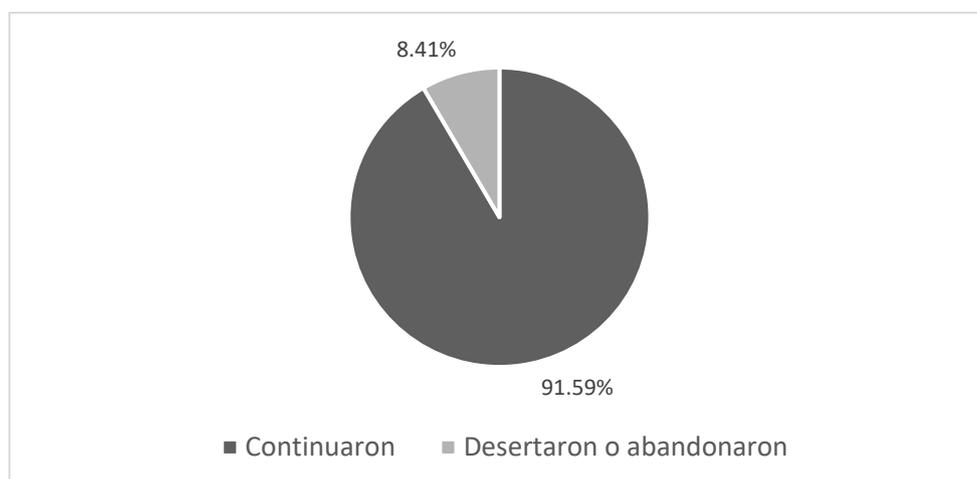
6.5 Abandono y deserción escolar

De un total de 107 estudiantes inscritos en el quinto grado en la escuela “José María Rodríguez cos” a lo largo de los ciclos 2020-2021 y 2021-2022, nueve de ellos abandonaron la institución para el año 2022, es decir, el 8.41%; el resto de los estudiantes (91.59%, N=98) continuaron su educación en la misma institución, Figura 13.

Para diferenciar entre una situación de abandono y deserción escolares entre la muestra de estudiantes que abandonaron las aulas, fue necesario corroborar si cada menor sólo abandonó la escuela en la que estaba para matricularse en otra o si desertó de toda aula educativa. Para esto se recabó información en los archivos escolares respecto de los motivos personales, familiares o académicos que orillaron a los alumnos a abandonar la institución; de esta forma, fue posible aseverar cuantos y quiénes de ellos muy

probablemente desertaron o bien si solamente abandonaron la escuela para cambiarse de institución.

Figura 13. Quiénes continuaron y quiénes desertaron o abandonaron la escuela



Fuente: Tratamiento de datos en Excel

Se registraron las causas del abandono escolar o deserción en cada uno de los estudiantes y tras el análisis presentado en la Tabla 4 se determinó que 3 de 9 alumnos abandonaron la institución y el resto desertó de su educación de forma definitiva; esto significa que el 66.67% (n=6) de aquellos estudiantes que dejaron de asistir a la escuela, muy probablemente no regresaron a continuar su educación en ninguna otra institución.

Tabla 4. Tabla de análisis motivos de abandono y deserción escolar

Grupo	Alumno	Personalidad	Aprovechamiento escolar	Motivos de abandono escolar	Observaciones
5° A	a	<ul style="list-style-type: none"> Aislada y poco sociable. Sus padres se estaban divorciando Baja motivación escolar. Le gustan las matemáticas. 	<p>Escritura con nivel alfabético-convencional con problemas de ortografía y redacción. No termina las actividades en clases. Presenta dificultad en la lectura y tono de voz bajo.</p> <p>Durante clases en línea, se conectaba esporádicamente y mandaba sus trabajos de forma irregular. Para las clases presenciales sólo asistió dos meses.</p>	<p>La familia argumentó que la alumna decidió no asistir a la escuela para ayudarle en el puesto del tianguis a su tía.</p>	<p>Probable deserción escolar por motivos familiares y baja motivación escolar.</p>

	b	<ul style="list-style-type: none"> • Introverso y tímido. • Se enferma constantemente. • Durante las clases en línea se conectaba poco. Enfermó de Covid-19, recuperó la salud, pero con secuelas. • Es sobreprotegido por su familia. 	Faltas constantes en la escuela. Dificultad para seguir indicaciones. Nivel de escritura alfabético-convencional con problemas de ortografía y redacción. Lectura pausada y en voz baja.	Al regreso de las clases presenciales se inscribió, pero por miedo al contagio ya no se presentó.	Probable deserción escolar por motivos actitudinales.
	c	<ul style="list-style-type: none"> • Estaba desmotivado a nivel escolar. 	Baja asistencia en clases online. Al regreso presencial tuvo pocas asistencias. Producciones escritas de nivel alfabético con omisión y sustitución de grafías requiriendo apoyo del docente para concluir actividades en clase. Lectura pausada y silábica, lee textos breves. Problemas con aprendizajes básicos de matemáticas.	La familia argumentó su baja por haberlo incorporado como vendedor ambulante.	Probable deserción por falta de motivación escolar y apoyo familiar.
5° B	a	<ul style="list-style-type: none"> • Es poco sociable • Expresa problemas con figuras de autoridad. • No respeta normas de convivencia • Es impulsivo. • Con periodos cortos de atención. • Temperamento opositor. 	Desorganizado, no termina actividades en clase. En las clases en línea tuvo poca asistencia. Durante el regreso presencial se inscribió, pero al poco tiempo desertó	Se acostumbró a las clases en línea y a las presenciales ya no pudo adaptarse. Su familia no lo obligó a permanecer en la escuela.	Muy probable deserción escolar debido a aspectos personales y falta de apoyo familiar.
	b	<ul style="list-style-type: none"> • Es tímido y con dificultad para expresar su punto de vista. • Baja capacidad de adaptación. • Estilo de aprendizaje visual-auditivo. • Baja motivación escolar 	Producciones con omisiones, sustituciones e inversión de letras. Lectura silábica y lenta, con vacilaciones y pérdida de la línea. No diferencia entre suma y multiplicación ni división.	Durante las clases en línea no se adaptó. Para el regreso a clases presenciales se le observó molesto, poco tolerante y sin motivación.	No se detecta con precisión si desertó o sólo abandonó la escuela para cambiarse de institución.
5° C	a	<ul style="list-style-type: none"> • Asistía a terapia psicológica por maltrato físico y psicológico familiar. • Apego hacia su hermano gemelo. • Falleció la madre durante la pandemia por Covid-19. 	Producción escrita de nivel alfabético con omisión y sustitución de grafías. Requiere apoyo del docente para terminar actividades en clase. Lectura pausada y silábica, lee textos breves. Durante las clases en línea tuvo pocas asistencias.	Fallecimiento de la madre y problemas familiares	Probable deserción por problemas familiares.

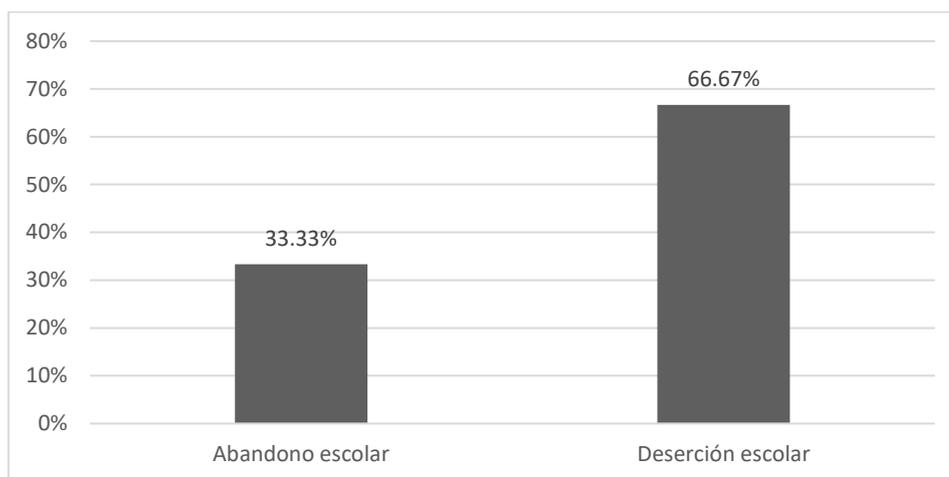
			Para el regreso a clases presenciales se inscribió, pero desistió		
b	<ul style="list-style-type: none"> Tiene problemas de sueño y no descansa, por ende, está poco motivado a nivel escolar. Baja atención en clases. Faltas frecuentes a clases 	<p>Durante las clases en línea casi no asistió a clase.</p> <p>A clases presenciales se inscribió, pero ya no asistió.</p>	Se argumenta que la familia no se comprometió con el deber escolar del niño, debido a su situación laboral y económica.	Deserción por cuestiones familiares.	
c	<ul style="list-style-type: none"> Es distraída y no concluye actividades escolares. Dificultad para seguir indicaciones. 	<p>No tiene consolidados los aprendizajes en cuanto a lectura, escritura y matemáticas.</p> <p>Durante las clases en línea no se conectó.</p> <p>Para el regreso presencial se inscribió, pero después de dos meses dejó de asistir.</p>	No se informa si se corroboró con los padres los motivos del abandono, pero por la información podría especularse que fue por falta de apoyo familiar.	No se puede asumir concretamente de si fue deserción o bien se cambió de institución.	
d	<ul style="list-style-type: none"> Le cuesta concentrarse y poner atención en clase. No tiene límites ni reglas en su comportamiento. No tiene buenos hábitos de estudio. No sabe seguir indicaciones. Es impulsivo y agresivo. 	<p>No cuenta con los aprendizajes básicos e imprescindibles que le corresponden.</p> <p>No respeta normas de convivencia y trabajo en la escuela.</p> <p>Agrede a compañeros y maestros.</p>	Se argumenta que la familia no sabe apoyar a su hijo a pesar que la madre muestra interés por él.	No se puede determinar si desertó o si cambió de institución.	

Fuente: Elaboración propia con base en datos recabados de los archivos escolares.

De la misma forma, esta tabla de análisis muestra que los detonantes principales de la deserción escolar en estos alumnos fue la falta de apoyo familiar (padres y madres) para proveer las condiciones físicas, económicas y del apoyo moral suficiente para que el menor continúe asistiendo a la escuela, además de un bajo desempeño escolar sostenido en los menores. De igual forma se muestra que todos los alumnos tienen problemas de personalidad o de actitud; además de que viven situaciones familiares fuertes y de salud física o psicológica que dañan su motivación escolar. Cabe hacer la justa mención de que el periodo de análisis 2020-2022 incluyó sí o sí la adaptación escolar de los menores a las clases vía *online*, debido a que se presentó el aislamiento social emergente a nivel mundial como medida obligatoria para controlar la pandemia por Covid-19; una situación totalmente inesperada cuyos daños colaterales siguen cuantificándose.

En la gráfica de la Figura 14 se observa que del total de alumnos (9) que abandonaron la escuela, el 66.67% (n=6) desertaron de las aulas educativas de forma definitiva y sólo el 33.33% (n=3) probablemente cambiaron de institución educativa. Fue posible hacer esta aseveración con base en el análisis de los argumentos familiares que expresaron los padres o tutores de estos alumnos cuando las autoridades escolares los cuestionaron al respecto.

Figura 14. Deserción y abandono escolar en el 5° grado, periodo 2020-2022



Fuente: Tratamiento de datos en Excel

Con base en la evidencia de estos últimos resultados, puede aseverarse que entre el 8% y el 9% de los alumnos de quinto grado abandonan la escuela y de estos más del 60% desertaron definitivamente de su educación básica para realizar actividades que no corresponden a su edad como trabajar o ayudar a la familia en otras labores, porque tienen problemas graves de salud física o psicológica que no son atendidos de forma oportuna y porque carecen del apoyo familiar y parental suficiente para regresar a terminar su educación básica.

El desarrollo docente de los profesores se considera suficiente o básico en cuanto a su formación profesional, pero tiende a la baja en cuanto a su formación continua porque no se interesan en tomar cursos de actualización relacionados al fomento de valores humanos, de convivencia o alguno que se enfoque en estrategias para la enseñanza de niños con capacidades especiales, etc.

Se observa que, de acuerdo con todos los motivos de abandono o deserción escolar que se argumentaron en este análisis, en ninguno de los casos se menciona o se hace alusión siquiera a una baja deficiencia en la enseñanza por parte de los docentes en curso. Para esta muestra en concreto, la definición precisa de los motivos de deserción y abandono escolar apunta hacia factores de orden familiar, actitudinal y de salud de los menores, más que por motivos de alguna deficiencia hallada en la enseñanza por los docentes a cargo.

Finalmente, aseverar que la deserción escolar de los alumnos del 5° grado de la escuela primaria “José María Rodríguez cos” durante el periodo escolar 2020-2022 se debió exclusivamente al bajo desarrollo docente de los profesores a cargo es francamente discutible, ya que en este caso se evidenciaron problemas personales, bajo aprovechamiento escolar y falta de apoyo familiar en los alumnos que desertaron; por lo tanto, probablemente la deserción se debió a todos estos factores.

CAPÍTULO VII: PROPUESTA PEDAGÓGICA EN TORNO AL REZAGO ESCOLAR

El estado del arte de esta investigación reveló que, el abandono y la deserción escolar son problemas de orden multifactorial que trastocan todos los niveles de la educación básica en sus contextos institucionales, académicos, socioeconómicos, de educación, apoyo familiar, así como en aspectos psicológicos. En México la deserción escolar es un problema que se ha agudizado en las últimas décadas, ya que, de acuerdo con informes oficiales del año 2017 por parte de la OCDE, los estudiantes mexicanos de los niveles de primaria y secundaria se desempeñan con un nivel bajo en competencias como lectoescritura, Matemáticas y Español. A partir de esta realidad, el presente estudio sostiene la tesis de que un mejor desarrollo docente podría contribuir a reducir el fenómeno de la deserción escolar en niños de quinto grado de primaria de la escuela primaria “José María Rodríguez Cos”.

7.1 Mayor motivación escolar en el docente, que proyecta hacia sus alumnos

Cada docente en su aula de trabajo no puede controlar todos los factores involucrados en el fenómeno de la deserción escolar; en cambio, es posible que aporte su grano de arena para reducir este problema entre sus alumnos. La manera en la que esto puede ser posible es mejorando la motivación escolar en cada uno de sus estudiantes (Justiniano y Cancino, 2024). Se entiende por motivación escolar:

“Aquella predisposición, energía o fuerza de naturaleza interna y positiva que mueve al sujeto a realizar un aprendizaje efectivo desarrollando sus competencias, capacidades y actitudes”. Concretamente, si la motivación es capaz de dirigir la conducta humana entonces el aprendizaje “es un proceso complejo que permite el desarrollo de las dimensiones psicosociales del individuo y la modificación de su conducta” (Justiniano y Cancino, 2024), (p. 380).

De acuerdo con (Lourenco y Olimpia, 2022), la motivación escolar se valora hoy en día como un factor crítico que puede mejorar significativamente la calidad de los aprendizajes, elevar su nivel y aumentar a su vez el rendimiento académico de un estudiante de cualquier nivel educativo. La motivación escolar se brinda de forma extrínseca o intrínseca, la primera consiste de negociar con los alumnos logrando que hagan cierta actividad de aprendizaje a

cambio de algo que les guste y disfruten; la segunda forma es que realicen sus actividades de aprendizaje o estudien porque desde su fuerza interior disfrutan ese aprendizaje, se les va el tiempo. Las actividades que mejor se recomiendan para estimular la motivación escolar, son aquellas que tienen un carácter lúdico, es decir, aquellas que parecen más a un juego divertido que a una clase aburrida. Se presentan algunos ejemplos prácticos de esto para posteriormente ver cómo podría un docente de la escuela primaria “José María Rodríguez Cos” abordar esta estrategia educativa en su aula.

7.2 Ejemplos de actividades lúdicas en clase para niños de quinto grado

Un primer ejemplo sería una estrategia titulada La Lotería. Su propósito es la comprensión lectora describiendo personajes, lugares y cosas. Los materiales son un libro de historietas o un cuento, hojas blancas tamaño carta, lápices de colores, fichas y una regla. Antes de iniciar la sesión se reparte a cada alumno una hoja en blanco, lápiz, regla y colores, se les pide que dividan la hoja en seis espacios iguales con la regla. Posteriormente todos pondrán atención a la lectura que será leída por el maestro o un alumno. Al terminar la lectura, los alumnos dibujarán algún personaje o cosa del cuento en cada uno de los espacios de su hoja. Al termino de que dibujen se volverá a leer el cuento y cada vez que se mencionen los personajes o cosas irán poniendo una ficha y una vez que hagan lotería c/u lo anunciarán. Esta actividad se recomienda programarla para una sesión de entre 20 y 30 minutos (González, 2004).

Otra aplicación de La Lotería sería para mejorar la ortografía, consiste de elaborar cartones de lotería con palabras o imágenes que representen errores ortográficos comunes de los estudiantes. Durante la actividad los estudiantes identificarán los errores ortográficos y los corregirán en sus cartones cuando escuchen la palabra correcta mencionada por su profesor. Quienes hagan lotería es porque completaron ciertos patrones ortográficos en sus cartones, entonces se les incentiva extrínsecamente dándoles algún premio.

Un tercer ejemplo sería enseñarles paso por paso la creación de mapas mentales, su constructo no implica gran cantidad de texto o conceptos y en cambio llevan más figuras y gráficos que derivan de una raíz o concepto central, lo que los hace divertidos y relajantes al momento de construirlos. Los mapas mentales estimulan la memoria, la creatividad y la concentración; entrenan la capacidad de análisis; entrenan la toma de mejores decisiones; estimulan la inteligencia y el pensamiento colectivo; implican la mejora en la organización y

la optimización de los tiempos de las actividades escolares. Cabe indicar que no es lo mismo un mapa mental que un mapa conceptual, el mental termina gustándole más a casi todos los alumnos por el hecho de que lleva más dibujos que palabras.

En el quinto grado de primaria los alumnos ya tienen la capacidad de participar en actividades de juegos interactivos en línea que involucren el uso de plataformas educativas con juegos enfocados en la mejora de la ortografía. En este sentido, nuevamente el docente tiene la oportunidad de investigar qué plataformas serían las más accesibles para sus alumnos (Tovar, Gómez, Getial, Banquez y Caballero, 2023).

7.3 Sugerencias de acción para los docentes y padres

En las siguientes líneas se hace una serie de sugerencias aplicables por docentes y padres de familia para fomentar la motivación escolar en los pequeños. Con base en (Justiniano y Cancino, 2024), párr. 32, se requieren actitudes específicas a desarrollar por parte de los docentes para formar un buen clima socioemocional en su aula, por ejemplo:

- *Empatía*
- *Respeto*
- *Atención*

Se proponen las siguientes sugerencias para activar cambios en la conducta, en la convivencia y en el clima socioemocional. Son propuestos por Reeve (1996, como se citó en) (del Bosque Manchón E, s.f.) p. 36; dirigidos a docentes y a las familias de los niños con el fin de motivarlos académicamente, ya sea en el aula o en el trabajo escolar de casa.

- 1.- Reafirmar límites de conducta que sean de clara comprensión. Es ideal que se remarquen a más corta edad porque así se asientan las bases para el autocontrol de la conducta.*
- 2.- Fomentar normas de convivencia de forma precisa y clara, con carácter firme para facilitar su eficacia. La totalidad de partes implicadas deben conocerlas y seguirlas.*
- 3.- Implementar hábitos de estudio mediante rutinas y conductas adecuadas. Para estimular el aprendizaje y un comportamiento autónomo porque favorecen el desarrollo de la motivación.*
- 4.- Permitirles elegir para desarrollar su autonomía. Esto estimula su sentido de autodeterminación y de responsabilidad.*
- 5.- Formar una atmósfera de afectividad en el aula, que haga sentir a los alumnos acogidos y queridos. Fomenta su sentido de integración grupal haciendo suyas las acciones e intervenciones que realizan en clase.*
- 6.- Actuación del docente centrándose más en los aprendizajes que en los resultados de estos. Asignar una nota no es la única forma de evaluar.*
- 7.- Considerar que los errores son fuente de aprendizaje positivo y no negativo. Esto promueve el aprendizaje en activo, además refuerza aspectos de motivación y autoestima.*

Las siguientes son estrategias generales o bien condiciones que se recomiendan para motivar la intención de aprender en los alumnos de educación primaria durante sus sesiones de aprendizaje en clase. Los docentes pueden aplicar estas estrategias a nivel grupal e independientemente de los estilos de aprendizaje de cada uno de sus alumnos (Sánchez, 2014), p. 21:

- *Estimular su curiosidad presentándoles información nueva que sea sorprendente o planteándoles problemas e inconvenientes a solucionar.*
- *Crear conciencia sobre un problema a través de la activación de sus conocimientos previos y poner de manifiesto que son insuficientes.*
- *Demostrar por qué y para qué es útil aprender lo que se les propone, haciéndoles explícita la funcionalidad de cierta tarea o empleando situaciones que conecten lo que se ha de aprender y las metas de los alumnos.*
- *Plantearles una tarea en forma de un desafío centrado en el desarrollo de capacidades explicándoles el objetivo del aprendizaje en términos de capacidad y haciendo que la dificultad de la tarea sea manejable.*

7.4 Consejos durante las sesiones de clase

La tendencia que tiene el ser humano para conseguir metas es innata, por lo tanto, es imprescindible apoyarles en conseguirlas cada día. El docente puede adoptar ciertas pautas de acción en los momentos en los que los alumnos realizan sus actividades escolares (Sánchez, 2014), por ejemplo:

- Hacer expreso el apoyo del profesor hacia los alumnos, sin hacer comparaciones entre ellos y sin expresar favoritismos, así como al señalarles sus avances y no solamente sus atrasos.
- Explicarles el sentido y el valor funcional de las actividades que realizan para aprender, porque si no sentirán que las realizan por obligación.
- Darles posibilidades de participación, la toma de decisiones y opciones, esto abona en su desarrollo de autonomía y determinación.
- Diseñar las tareas de clase con contenidos más significativos de aprendizaje y con actividades novedosas, además de fijar metas que sean realistas en cada actividad.
- Los resultados de las evaluaciones no se mencionan frente a la clase porque podría vulnerar su autoestima y su aprendizaje.
- Hacerles sentir que el proceso de evaluación es más una actividad para aprender que para ubicar su desempeño en una escala de calificaciones. Esto se logra haciendo que corrijan sus errores en la evaluación.

- Hacerles sentir aceptados de forma incondicional mediante las siguientes pautas actitudinales por los docentes en clase:
- Darles la oportunidad de que intervengan de forma espontánea en la clase.
- Escuchar sus peticiones de aclaración.
- Mientras algún alumno habla, asentir con la cabeza
- Aunque sus respuestas sean incompletas, destacar sus aspectos positivos
- El alumno puede explicar sus respuestas incompletas o incorrectas.
- Evitar compararlos
- Dedicarles tiempo cuando solicitan ayuda.
- Orientarles durante el proceso más que en el resultado. (pp.26-27)

Con base en la experiencia de (González-Pacheco y Jurado-Fernández, 2022), la siguiente técnica es un ejemplo que abona en construir una mejor interacción y convivencia social entre el grupo, mediante el mejoramiento del autoconcepto de cada estudiante y a través del reflejo de sus mejores cualidades.

Técnica 1 de González-Pacheco y Jurado-Fernández (2022)

Los estudiantes se sientan en círculo y se les explica la dinámica (p. 2010):

- *Un estudiante participa voluntariamente colocándose en el medio del círculo y los demás empezarán a mencionar alguna cualidad positiva de su persona.*
- *Si se da el caso de que nadie quiera participar, será el docente quien selecciones al alumno(a) considerando su reconocimiento y aprecio.*
- *Se felicitan los mensajes amistosos de los compañeros y el estudiante del centro solamente se limita a escuchar sin hacer comentarios.*
- *El docente va tomando nota de las intervenciones y elabora un resumen de cada una de las apreciaciones.*
- *La franqueza, el trato ameno y directo de esta técnica favorece la comunicación, por lo tanto, se recomienda repetirla tanto como se considere necesaria.*

Estos autores observaron que su aplicación frecuente fomenta valores como el mayor respeto, conocimiento y admiración entre compañeros; por lo tanto, contribuyen en disminuir los casos de discriminación o de otras interacciones negativas gracias al mayor conocimiento entre compañeros. Existen otras dos técnicas más, que son útiles para el desarrollo comunicativo y participativo de los alumnos, que a su vez también benefician su

autopercepción y su autoestima. Estas recomendaciones son fruto de la experiencia docente de estos profesores. Se recomienda que puedan consultarse y aplicarse las tres técnicas para probar los efectos que estos autores mencionan (González-Pacheco NG y Jurado-Fernández, 2022).

La propuesta vertida en este estudio se centra en reducir los casos de deserción escolar a través de estimular la motivación escolar entre los alumnos y los docentes del quinto grado en la escuela primaria “José María Rodríguez Cos”, pero es preciso no olvidar que la motivación escolar se requiere primero que los docentes la asimilen y la apropien como principal herramienta de trabajo, pues son ellos quienes tienen absoluto control durante sus sesiones de clase; son ellos quienes deciden mejorar o seguir con las mismas pautas de acción; inevitablemente son ellos quienes pueden proyectar esta misma motivación a sus alumnos.

CONCLUSIONES

Los principales hallazgos de este estudio son:

- El nivel de desarrollo docente de los profesores del quinto grado de primaria de la escuela “José María Rodríguez Cos” de la Ciudad de México durante los años 2020-2022 es básico en cuanto a su formación inicial porque el 100% son titulados de nivel licenciatura y solo un tercio de ellos tienen el nivel posgrado; pero es excelente en cuanto a su experiencia laboral porque todos tienen de 14 a 17 años frente a grupo. El desarrollo de su formación continua también tiene un nivel básico porque el 100% tomaron dos cursos de actualización docente obligatorios por parte de la SEP, pero ninguno de ellos ha tomado algún curso sobre estrategias actuales de didáctica para la enseñanza, acerca del fomento de valores humanos y de convivencia o que trate de las estrategias más eficaces de la enseñanza a niños con capacidades especiales.
- El aprovechamiento escolar de los alumnos del quinto grado de esta misma institución primaria durante el periodo 2021-2022 fue de regular a bajo, ya que los tres grupos bajaron sus promedios de calificaciones respecto del periodo anterior 2020-2021; pasando de un promedio anual máximo de 8.5 a uno de 7.7 y 8.1. Al respecto, si bien los docentes tampoco reportaron estudiantes con calificaciones reprobatorias, estas solamente alcanzaron el 8.0 de promedio máximo en las asignaturas de Español y Artes. Asimismo, se observó que las calificaciones de Matemáticas y Ciencias Naturales pasaron de promedios máximos de 8.5 al cierre de 2021 hasta de 7.79 al cierre del 2022.
- Entre el 8% y el 9% de los alumnos de quinto grado abandonaron la escuela entre los ciclos escolares 2020-2021 y 2021-2022; de estos más del 60% desertaron definitivamente de su educación básica para realizar actividades que no corresponden a su edad como trabajar y ayudar a la familia en otras labores, debido a problemas graves de salud física o psicológica que no fueron atendidos de forma oportuna y por carecer del apoyo familiar suficiente para terminar su educación básica.
- En este estudio los motivos de deserción y abandono escolar apuntan hacia factores de orden familiar, actitudinal y de salud de los menores, más que por alguna deficiencia hallada en el desarrollo continuo de los docentes a cargo; sin embargo, no se soslaya el hecho de que este último factor en cuestión haya contribuido en cierta medida a la baja motivación escolar que se detectó en 4 de 9 alumnos desertores.

Recomendaciones

El diseño de esta investigación podría mejorar con respecto a seleccionar un mejor instrumento de evaluación para medir el desarrollo docente o bien diseñar uno propio que pueda ser estandarizado y sometido previamente a una prueba piloto. Esto porque se visualizó que podrían extraerse más datos relevantes, como cada cuanto tiempo un docente toma cursos de actualización continua, de si estos nutren su formación inicial o continua o de si impactan realmente su didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Limitaciones de este estudio

La principal limitante que se observó en este estudio fue el tamaño de la muestra poblacional tanto en el caso de docentes como de los alumnos participantes. En tal sentido se recomienda que para futuras investigaciones se evalúen docentes de más de una institución escolar al mismo tiempo y en el mismo nivel de quinto grado; además de considerar el análisis en más de dos generaciones. De esta forma se contribuye a obtener unos resultados más consistentes a nivel estadístico.

REFERENCIAS CONSULTADAS

- Alvarez Chavez Luisa. (2018). Desempeño docente y rendimiento escolar en área de matemática de los estudiantes de cuarto a sexto grado primaria de la institución educativa N° 50449 de Paucartambo 2018 [Tesis de posgrado]. Universidad César Vallejo.
- Álvarez FD, Avalos GI, Cuevas LM, Fernández CM. (2022). Retos de la profesionalización docente en educación superior. *INFAD*, 1(1), 513–518. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2022.n1.v1.2409>
- Amores TJL, Ramos SG. (2021). Limitaciones del modelo constructivista en la enseñanza-aprendizaje de la Unidad Educativa Salcedo, Ecuador. *Revista Educación*, 45(1), 1–17. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.41009>
- Ampuero VFX, Ramos RV, Salgado AF. (2020). Competencias de innovación en entornos virtuales de aprendizaje basados en gestión del conocimiento. 7, 222–250. <https://doi.org/10.32719/25506641.2020.7.9>
- Arboleda JC. (2023). Otro modo de educar. *Revista Boletín REDIPE*, 12(4), 15–18. <https://doaj.org/article/9b5f113ee85e4c009d40d9b68077e031>
- Asociación de Academias de la Lengua Española. (2022). *Educación*. Real Academia Española. <https://dle.rae.es/educar>
- Bartolucci, J. (2021). Una mirada heurística a los resultados de las pruebas PISA (2000-2018): Las habilidades en lectura de los jóvenes de 15 años en México. *CS*, 34, 301–335. DOI: <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4196>
- Burgess A, Van Diggele C, Roberts C, Mellis C. (2020). Team-based learning: Design, facilitation and participation. *BMC Medical Education*, 20(Suppl 2), 461. doi: 10.1186/s12909-020-02287-y.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (1917). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Gobierno de México.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019a). *Ley General de Educación*. Gobierno de México. Online
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019b). *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros*. Gobierno de México. Online

- Campos CI, Carrillo AA. (2021). Formación de profesores de matemáticas: Los caminos del profesionalismo docente en la historia de la educación brasileña. *Revista Diálogo Educativo*, 21(68), 49–74. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.21.068.DS03>
- Cervantes LMJ, Llanes CA, Peña MAA, Cruz CJ. (2020). Estrategias para potenciar el aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(90), 579–591. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29063559011>
- Chirinos DY, Sanz C, Dapoto S. (2021). La Realidad virtual como mediadora de aprendizajes. Desarrollo de una aplicación móvil de Realidad Virtual orientada a niños. *Revista Iberoamericana de Tecnología en educación y Educación en Tecnología*, 27. <https://doi.org/10.24215/18509959.e13>
- de Agüero-Servín M, Sánchez-Mendiola M, Martínez-Hernández MP, Pompa-Mansilla M. (2021). La formación y profesionalización para la docencia universitaria en México desde la voz de los profesores. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(8), 62–79. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.04050804>
- de la Cruz Flores G. (2022). Política educativa y equidad: Desafíos en el México contemporáneo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, LII (1), 71–92. DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.1.468>
- del Bosque Manchón E. (s.f.). La motivación escolar: Análisis de algunas variables implicadas en la práctica docente [Trabajo de fin de grado]. Universidad de Valladolid.
- Diéguez-Batista R, Riol-Hernández M, De León-Galbán. (2021). Formación y superación del profesorado desde el proceso de profesionalización docente. *Educación y Sociedad*, 19(Especial), 138–155. <https://doaj.org/article/259679b1789c4494be11a81b5733f0b7>
- Espinosa TMP, Martínez SD, Mo A. (2022). Metodología para la profesionalización de Física I del Ingeniero Mecánico en la Universidad de Granma, Cuba. *Revista Científica de Farem-Estelí*, 11(3), 85–105. <https://doi.org/10.5377/farem.v11i3.14895>
- Galeana, R., Espinosa, O. (2005). Las trayectorias escolares de niños, niñas y adolescentes migrantes oaxaqueños. *Revista de Antropología y Sociología VIRAJES*, 7(7), 55–66. <https://doaj.org/article/3cddf7dd74e646f4bbe5f8ce779a0ee8>
- Garita-González I. (2018). Aprendiendo para el futuro: Una experiencia en Finlandia. *Revista Espiga*, 17(35), 01–09. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467858983005>
- George R, CE. (2020). Pruebas estandarizadas y calidad de la educación en México, sexenio 2012-2018. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(4), 418–425. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n4/2218-3620-rus-12-04-418.pdf>

- Gómez C, ME. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas. *Innovación Educativa*, 17(74), 143–163. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179452787009.pdf>
- González ROM. (2004). Actividades lúdicas como una estrategia didáctica para fomentar la comprensión lectora en los niños de quinto grado de primaria [Tesina]. Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ciudad de México.
- González-Holguín, AG., Arán-Sánchez, A. (2022). El rezago educativo y el abandono escolar: Las experiencias de docentes. *SANTIAGO*, 158, 111–127. <https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/5532/4771>
- González-Pacheco NG, Jurado-Fernández CA. (2022). Programa de estrategias motivacionales para mejorar el desempeño académico de estudiantes de primaria de la escuela Ángel Felicísimo Rojas 2021. *Polo del Conocimiento*, 7(10), 176–216.
- Gusti Ayu Tri A, Rudiana A, Muslimin I. (2018). He Prototype Development of Creative Thinking Skills Model's Book. *SH Web of Conferences*, 42, 00116. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184200116>
- Hernández O, MC. (2015). La educación en la actualidad. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 1(3), 61–68. <https://www.redalyc.org/pdf/5746/574661396006.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía INE. (2022). Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación (ENAPE) 2021 (709/22; p. 21). INEGI. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/ENAPE/ENAPE2021.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE. (2015). Los docentes en México Informe 2015. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I240.pdf>
- Jiménez MJA, Contreras EIJ, López OM. (2022). Lo cuantitativo y cualitativo como sustento metodológico en la investigación educativa: Un análisis epistemológico. *Revista Humanidades*, 12(2), e51418. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498070446014>
- Jurado Reyes Rocío. (2013). La práctica docente en la Escuela Primaria pública actual [Tesis de posgrado]. Tecnológico de Monterrey.
- Justiniano FRJ, Cancino CDM. (2024). La motivación en el aprendizaje durante la última década. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(32), 380–392. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.730>

- Lourenco AA, Olimpia APM. (2022). Motivación escolar: Aproximaciones teóricas al proceso de aprendizaje. *CES Psicología*, 15(2), 169–193. <https://doi.org/10.21615/cesp.5952>
- Martínez RF. (2021). Aprendizaje, enseñanza, conocimiento, tres acepciones del constructivismo. Implicaciones para la docencia. *Perfiles Educativos*, XLIII(174), 170–185. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.174.60208>
- McIntyre MW, Abdou AS. (2018). Cultivating a Professional Culture of Peace and Inclusion: Conceptualizing Practical Applications of Peace Leadership in Schools. *Frontiers in Education*, 3, 01–20. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00056>
- Mendoza Estrada LV. (2014). La formación continua del docente de educación primaria para favorecer en el alumno el aprendizaje significativo de los valores cívicos y éticos [Tesis de licenciatura]. Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco.
- Naranjo PMaL. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153–170. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058010>
- Pascual-Gómez, I, Carril-Martínez I. (2017). Relación entre la comprensión lectora, la ortografía y el rendimiento: Un estudio en Educación Primaria. *Ocnos Revista de Estudios sobre Lectura*, 16(1), 7–17. <http://ocnos.revista.uclm.es/>
- Peña VT. (2022). Etapas del análisis de la información documental. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 45(3), 1–7. <https://doi.org/10.17533/udea.rib.v45n3e340545>
- Pérez GRY, García RJ, de Farit RMJ. (2023). Análisis de la profesionalización del docente universitario en el ejercicio de tutoría al profesor novel. *Ciencia y Educación*, 4, 46–54. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8192245>
- Pérez L, A. (2010). ¿Para qué educamos hoy? Filosofía de la educación para un nuevo mundo. *Biblos Educación y Sociedad*. <https://www.dropbox.com/s/d92wlmngxievh50x/l.%20ELEMENTOS%20PARA%20REDEFINIR%20LA%20TEORIA%20DE%20LA%20EDUCACION.doc?dl=0>
- Raymond PR, Jhonson. (s.f.). Teóricos cognitivos: Piaget, Elkind, Kohlberg y Gilligan. LibreTexts Espanol. Online
- Raynaudo G, Peralta O. (2017). Cambio conceptual: Una mirada desde las teorías de Piaget y Vygotsky. *Liberabit*, 23(1), 137–148. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.10>
- Rodríguez AWC. (1999). El legado de Vygotski y de Piaget a la educación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 477–489. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80531304>

- Rojas, M. (2009). El vale escolar y la reforma del Estado del bienestar en Suecia. Año LXVII (244), 461–544. https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2009/08/244-01_d-3.pdf
- Salazar DAE. (2022). Retos de la Educación Media latinoamericana en tiempos de pandemia. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(10), 2010–2227. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.04061014>
- Sánchez FFA. (2019). Fundamentos Epistémicos de la Investigación Cualitativa y Cuantitativa: Consensos y Disenso. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102–122.
- Sánchez MFJ. (2014). Estrategia de motivación en educación primaria [Trabajo de fin de grado]. Universidad de Valladolid.
- Schunk DH. (2012). Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa (6°). Pearson Educación de México, S.A, de C.V.
- Suárez SG, León G JL, Morales CM, Curbeira HD. (2019). Modelo para la formación de valores en la universidad inclusiva. *Revista Conrado*, 15(69), 79–88. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2019). La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas. Secretaría de Educación Pública.
- Toruño AC. (2020). Aportes de Vigotsky y la pedagogía crítica para la transformación del diseño curricular en el siglo XXI. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(33), 186–195. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/3043>
- Tovar RDC, Gómez MJP, Getial NCA, Banquez MY, Caballero AYK. (2023). La Lúdica como Estrategia Pedagógica para el Aprendizaje de las Reglas Ortográficas en Quinto de Básica Primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 6389–6404. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9174
- Troncoso-Pantoja C, Amaya-Placencia A. (2017). Entrevista: Guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina Universidad Nacional de Colombia*, 65(2), 329–332. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576364367022>
- Trujillo FLM. (2017). Teorías pedagógicas contemporáneas. Fondo Editorial Areandino.
- Trujillo YWM, Curo MLA, Paredes LLR, Carbajal CK. (2023). Artículos de investigación: Eficiencia de los simuladores virtuales en la competencia de indagación para el aprendizaje de física elemental. *TELOS: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 25(2), 459–476. <https://doi.org/10.36390/telos252.15>

ANEXOS

Anexo I. Entrevista a docentes

El objetivo de esta entrevista es conocer su trayectoria profesional y laboral en la educación primaria. Todos los datos proporcionados serán de estricta confidencialidad y su uso será con fines de investigación.

Instrucciones: Conteste las siguientes preguntas marcando con una "X" dentro del paréntesis que señala su respuesta o complemente si lo requiere.

Datos generales	
1. Sexo	Masculino () Femenino ()
2. Edad	_____
3. Grado en el que imparte la enseñanza actualmente	_____
4. ¿En qué turno labora?	Matutino () Vespertino () Ambos ()
5. ¿De cuántos alumnos se conforma su grupo?	_____
6. ¿Cuáles es la asignatura en la que imparte enseñanza?	_____
Sección I. Formación inicial	
7. ¿Cuál es su formación profesional o universitaria?	_____
8. ¿Cuál es su grado máximo de estudios?	_____
9. ¿Está titulado?	Sí () No ()
10. ¿Cuántos años lleva ejerciendo como docente?	_____
Sección II. Formación continua	
11. ¿Sabe dónde consultar y/o tomar los cursos de actualización para maestros que imparte la SEP?	Sí () No ()

12. ¿Ha tomado cursos de actualización docente en los últimos dos años?	Sí () No () Especifique el tema del curso: _____ _____
13. Cuando asiste a algún curso de actualización docente, lo ha hecho por:	Iniciativa propia () Porque es un requisito dentro del magisterio ()
Sección III. Desempeño en el aula	
14. ¿Considera que los cursos de actualización que ha tomado le han apoyado para mejorar su práctica docente?	Sí () No () Más o menos ()
15. ¿Considera que los cursos de actualización que ha tomado le han apoyado para mejorar la formación integral de sus alumnos?	Sí () No () Más o menos ()
16. Dentro de los cursos que ha tomado, ¿alguno tiene como prioridad fomentar valores como la igualdad, el respeto y la tolerancia?	Todos () Algunos () Ninguno ()
17. ¿Aplica diariamente diferentes formas de evaluación de los aprendizajes a los alumnos?	Sí () No () Más o menos ()
18. ¿Utiliza las herramientas digitales como el video, animaciones, juegos o audios para impartir sus clases?	Sí () No () Más o menos ()
19. ¿Implementa normas de convivencia social en su grupo para que todos las respeten?	Sí () No () Más o menos ()
20. ¿Aplica estrategias diferentes de enseñanza a los alumnos cuando estos presentan alguna dificultad en los aprendizajes?	Sí () No () Más o menos ()
Gracias por su participación.	