



**Universidad Autónoma de Ciudad Juárez**

**Instituto de Ciencias Sociales y Administración**

**Departamento de Humanidades**

**Maestría en Investigación Educativa Aplicada**

**“Formación docente para la enseñanza de la lectura y la escritura desde una perspectiva de educación inclusiva”**

Tesis para obtener el grado de  
Maestra en Investigación Educativa Aplicada

**Yessica Trujillo González**

“Becada por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías”

**Bajo la dirección de la  
Dra. Beatriz Anguiano Escobar  
Y la codirección de la  
Dra. Diana Irasema Cervantes Arreola**

Ciudad Juárez, Chihuahua, México, septiembre 2023

*A mis padres, quienes siempre han creído  
en mí y han encontrado la forma de apoyarme en  
cada meta que me propongo, sin ustedes, el camino  
habría sido más difícil.*

## Índice

Resumen.....	5
Introducción .....	7
Capítulo 1. Aproximación a la producción científica de la formación docente con perspectiva inclusiva.....	11
1.2 Contexto social.....	17
1.3 Justificación .....	22
1.4 Planteamiento del problema .....	24
1.5 Objetivo.....	26
1.5.1 Objetivo general .....	26
1.5.2 Objetivos específicos.....	27
Capítulo 2. Fundamentos teóricos .....	28
2.1 La formación docente desde el constructivismo .....	28
2.2 El papel del docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura .....	29
2.3 La educación inclusiva más allá de la atención a la discapacidad.....	30
Capítulo 3. Fundamentación Metodológica.....	33
3.1 Paradigma constructivista.....	33
3.2 Enfoque cualitativo .....	35
3.3 Diseño de investigación.....	36
3.4 Técnicas de recolección de información.....	37
3.4.1 Entrevista semiestructurada.....	39
3.4.2 Grupo focal.....	40
3.4.3 Revisión documental .....	40
3.4.4 Grupos de discusión .....	41
3.5 Contexto de la investigación .....	41
Colectivos participantes (momento 1).....	42
Docentes participantes (momento 2) .....	43
3.6 Participantes .....	44
3.6.1 Participantes diagnóstico .....	44
3.6.2 Participantes curso/taller .....	46
3.7 Plan de trabajo.....	47
3.8 Análisis de la información.....	48
3.9 Consideraciones éticas .....	49
Capítulo 4: Desarrollo de la experiencia formativa .....	50
4.1 El diagnóstico.....	50

4.1.1	Procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.....	51
4.1.1.1	Métodos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.....	51
4.1.1.2	Experiencia del aprendizaje de la lectoescritura en docentes.....	52
4.1.1.3	Fomento a la lectura.....	53
4.1.2	Formación docente.....	54
4.1.2.1	Formación inicial.....	54
4.1.2.2	La formación continua.....	55
4.1.2.3	Asesorías o acompañamiento.....	56
4.1.3	Educación inclusiva.....	57
4.1.3.1	Complejidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje.....	57
4.1.3.2	La diversidad en el aula.....	59
4.1.3.3	Interpretaciones de docentes acerca de la familia como BAP.....	60
4.1.4	Acciones sobresalientes en la práctica docente.....	62
4.1.5	Evaluaciones diagnósticas en el alumnado.....	62
Capítulo 5.	Resultados de la experiencia formativa.....	66
5.1	Procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.....	66
5.1.1	Métodos de lectoescritura.....	66
5.1.2	Experiencia del aprendizaje de la lectoescritura.....	69
5.1.3	Fomento a la lectura.....	70
5.2	Educación inclusiva.....	71
5.3	Seguimiento a los participantes.....	74
Capítulo 6.	Conclusiones.....	76
6.1	Las prácticas docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.....	76
6.1.1	Dilemas de la formación docente.....	77
6.1.2	Educación inclusiva.....	78
6.1.3	Los padres de familia como BAP.....	79
6.2	Hallazgos.....	79
6.3	Limitaciones.....	80
6.4	Recomendaciones.....	80
Referencias.....		82
Anexos.....		91
Anexo 1.	Carta de consentimiento informado.....	91
Anexo 2.	Entrevista semiestructurada.....	93
Anexo 3.	Grupo focal.....	95

## Resumen

La presente investigación aborda la formación continua de docentes en el contexto de la educación primaria, en este nivel educativo se ha focalizado una atención especial a partir de los bajos niveles en el desempeño de las y los alumnos en las áreas de lectura y escritura, los cuales se han detectado principalmente a partir de pruebas estandarizadas que se han realizado de forma sostenida a lo largo de varias décadas y en las cuales se han obtenido resultados desfavorables. Las evaluaciones que se realizan a nivel nacional se enfocan en la valoración cuantitativa, es decir, se mantiene la importancia de reflejar los aprendizajes a partir de números, sin considerar las condiciones en las que se encuentran los espacios educativos y las condiciones que viven cada uno de los docentes y sus estudiantes.

Una de las principales críticas a las evaluaciones estandarizadas es que en el diseño, aplicación y evaluación de los resultados se omiten diversos factores que influyen en el aprendizaje. Aspectos como la perspectiva del docente, la práctica del ejercicio, el contenido, las condiciones, los materiales y los diversos recursos de los planteles, el contexto social, cultural y económico en que se desenvuelven las familias, entre otros; lo cual ha llevado a generar conclusiones que no siempre están suficientemente sustentadas, por ejemplo, que basta una mejor intervención docente para que los resultados sean favorables, o que ciertos sectores poblacionales no son aptos académicamente por su condición social, cultural o económica. Esto invisibiliza las dificultades estructurales que intervienen en los logros educativos que además se miden con instrumentos estandarizados.

Planteado lo anterior, se reconoce la multiplicidad de factores que intervienen en los resultados y aprendizajes en la escuela primaria, en esta investigación se alude al papel del docente como uno, siendo de los más significativos del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, que, si bien no es el factor único y determinante, sí tiene alta relevancia, por lo que es necesario analizar los elementos relacionados con el pensamiento y la práctica docentes de educación básica.

Además, para esta investigación, resulta de relevancia abordar las experiencias de formación continua de docentes para la enseñanza de la lectura y la escritura desde una perspectiva de educación inclusiva. Al respecto, se abordan estos procesos y experiencias porque además de que son herramientas estratégicas para el aprendizaje, actualmente son parte de las prioridades educativas de la escuela mexicana, ya que son áreas en las que se han obtenido resultados poco alentadores, tanto en encuestas como en exámenes estandarizados como los mencionados anteriormente.

En relación con la educación inclusiva, esta investigación reconoce la perspectiva que se ha impulsado en la escuela mexicana, acerca de que la inclusión requiere un reconocimiento no solo a

las y los alumnos que enfrentan una condición de vida, como lo es la discapacidad, sino que refiere la importancia de identificar las diversas situaciones de contexto, de perspectiva y familiar que se viven en México. Aunado lo anterior, se considera que la formación docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura requieren ser analizados y deconstruidos para dar paso a nuevas formas de comprender la educación en un entorno de diversidad, así como la construcción de una práctica docente que incorpora una visión de inclusión desde las metodologías, el sistema de creencias y prácticas educativas.

## Introducción

La educación inclusiva en México logra un reconocimiento social, es decir que se enfoca garantizar que los niños, niñas y adolescentes (NNA) ingresen a la educación básica independientemente de la condición física, económica y social a la que se enfrenten. En dicha búsqueda, se pretende homogenizar al estudiantado, de tal forma que se crea un sentido de igualdad al crear currículos centralizados que simulan una realidad social; sin embargo, la realidad en las aulas se contrapone al discurso político-social ya que continuamente se resaltan las dificultades de intervención por parte de las y los docentes, así como de autoridades educativas para apoyar a los alumnos que enfrentan diversos obstáculos. Así como, también se hace evidente el conflicto que el currículo genera a los docentes en la falta de capacitación en la atención a alumnos que enfrentan diversas Barreras para el Aprendizaje y la Participación.

La educación inclusiva requiere ser visualizada como una búsqueda constante por establecer una cultura escolar que derribe y minimice las barreras que truncan el acceso a los NNA a alcanzar una educación digna (Morga, 2016). Por lo que, se puede definir a la educación inclusiva como: “el proceso de tratar de garantizar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en la vida escolar de las instituciones educativas, con particular atención a aquellos niños y jóvenes vulnerables” (Calvo, 2013, p. 5), ejercicio que manifiesta el arduo trabajo por hacer de las instituciones educativas para asegurar dichas condiciones a todos y todas.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2016) refiere que los grupos de NNA que menos ven cumplido su derecho a la educación son los que enfrentan alguna discapacidad, quienes radican en algún ámbito rural, de origen indígena, los que se encuentran forzados trabajar, así como los que viven con poca solvencia económica. Morga (2017) establece que, en México, cerca de 4.1 millones de estudiantes se encuentran sin posibilidad de acceder al Sistema Educativo Nacional, entre ellos, los alumnos que enfrentan BAP.

Quintero (2020) refiere que una de las barreras que impide lograr una verdadera educación inclusiva es “la poca sensibilización social y la falta de formación de los docentes” (p. 4). Es por ello por lo que se abre un nuevo desafío para quienes se encuentran enseñando diariamente a las y los niños en México, en el cual a nivel personal se signifiquen y resignifiquen las diversas aristas de la educación inclusiva y a través de los diversos contenidos, se pueda ahondar e inferir en dichas barreras. Por lo que es necesario que exista una apropiación de dichos términos y de las estrategias que se pueden llevar a cabo para transformar y trascender en la educación inclusiva a través de la formación docente.

Vázquez, et al. (2015) mencionan que es necesario analizar la práctica docente debido a la desvalorización hacia la formación de docentes presentada a partir de las reformas políticas en los procesos administrativos y productivos que se priorizan ante la mejora de la práctica en las aulas, ejercicio que entorpece el desarrollo del docente en los contenidos curriculares y las estrategias de intervención. A partir de las reformas que ha sufrido el país, como lo son: el aumento de la escolaridad requerida para realizar dicha función, el acrecentamiento de instituciones que forman a docentes, ya sean institutos de educación superior, universidades públicas o privadas, entre otros que entregan año con año nuevos docentes, con aprendizajes diversos, sin contar a todos aquellos quienes ejercen la docencia sin haberse formado en ella (Calvo, 2013). Aunado a ello, los modelos pedagógicos con los que se forma a las y los docentes tiende a reproducir sistemas tradicionalistas que refuerzan sistemas clasistas, con tintes discriminativos y no incluyentes. Sin duda, el docente se encuentra en un abismo epistemológico, reflexivo y práctico sobre su quehacer docente.

Calvo (2013) menciona que el ideal de un docente se encuentra en la construcción y reconstrucción de su identidad como persona, en su capacidad de aprender, de ser responsable e innovador, así como la forma en que se resuelven las tareas de su ejercicio docente, capaz de ser flexible con el currículum para su contextualización de tal forma que parta de las necesidades de sus alumnos en el centro educativo. No obstante, a pesar de los planteamientos aquí referidos, se pretende que el docente no sea un nodo central, sino que sean los alumnos a través de las condiciones se enfrentan. Rico-Gómez y Ponce (2022) plantean que en la educación para el docente del siglo XXI es primordial “enfatar el aprendizaje activo y participativo del sujeto, adquiriendo las herramientas competenciales necesarias para integrarse a una sociedad que demanda individuos creativos y autorrealizables” (p. 78). Es por ello por lo que se toma la figura y participación del docente como un elemento sustancial para la formación y co-formación de sujetos críticos, íntegros, reflexivos, humanos que puedan trabajar, convivir y aprender horizontal y colaborativamente.

Sin duda, el papel a desarrollar del docente es vasto, ya que supone una deconstrucción propia sobre su responsabilidad en cuanto a las metas que se va a plantear como persona y como profesional, de tal forma que en busca de una restructuración de las estrategias y recursos que utiliza de forma constante en las aulas para lograr el aprendizaje y la participación de todas y todos. De tal manera que la participación del docente en el ejercicio reflexivo de su práctica y en el desarrollo activo de sus procesos de enseñanza-aprendizaje es imperativa para transformar la manera en que se forma a las y los docentes en México. No obstante, la realidad educativa requiere que los diversos ejes de estudio sean abordados desde un enfoque inclusivo, de tal manera que se atienda a las necesidades de todas y todos.

Ante la necesidad de transformar la realidad educativa desde la formación docente y la propuesta de transversalidad, se realiza una revisión teórica sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura, una habilidad que permite posicionarnos como: “personas capaces de conocer, actuar y transformar el mundo donde vivimos” (Consejo Nacional de Fomento Educativo, 2012, p. 12). Cuando se piensa en la lectura como un proceso, podemos reconocer que los lectores y escritores se han ido construyendo paso a paso, de tal forma que el acercamiento a una nueva experiencia en la lectura hará avanzar a la persona hacía nuevas maneras de ver el mundo [trascender] (Carrasco, 2000).

El trascender que se busca en esta investigación se aleja de los métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura del alumnado y cómo se infiere en ella. Más bien, se establece la necesidad de caracterizar las estrategias, las formas, ideas y conceptos que utiliza constantemente el docente para fomentar y plantear al alumnado la posibilidad de acercarse a la experiencia de leer y escribir, así como a tener una perspectiva inclusiva (Tovar, 2009), desde una autorreflexión de su ejercicio, sus hábitos como lectores y escritores, así como su postura ante la educación inclusiva.

Por lo tanto, a través los seis capítulos de esta tesis, se desarrolla una línea de análisis respecto al acercamiento con las y los docentes desde la perspectiva inclusiva. Dentro del primer capítulo se analiza la producción científica referente a las necesidades primordiales de la educación desde la investigación educativa, de tal forma que se toma la formación docente, los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura y el enfoque de educación inclusiva para abordar las dificultades que las y los docentes refieren acerca del acompañamiento en el desarrollo de dichas habilidades, así como en su propio ejercicio docente, análisis que generó diversas preguntas y objetivos que enmarcan y guían la investigación.

En el segundo capítulo se realiza un encuentro teórico que articula la investigación, por medio de la comprensión del docente, el sistema de creencias y metodologías que utiliza para desarrollarse en su entorno profesional; así como, la estructura que el sistema educativo implementa para el desarrollo de habilidades de las y los estudiantes atravesado por la necesidad de atender a todas y todos los estudiantes más allá del ingreso a las aulas educativas.

De la misma manera, el tercer capítulo desarrolla la metodología que se utilizó para la construcción de la investigación, cuestionando las diversas perspectivas, diseños, métodos y demás marcos de acción para la generación de conocimiento. En él se encuentran las posturas epistemológicas que dan sentido a la visión de la realidad social, así como se hace visible la necesidad de realizar una lectura de contexto a través de los participantes y sus realidades educativas y personales.

A través del cuarto capítulo se realiza un análisis sobre las creencias, actitudes y acciones que las y los docentes de dos colectivos llevan a cabo en su quehacer educativo, atravesado por las diversas teorías que sistematizan la formación docente, los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura y la educación inclusiva, generando aportes significativos a la comprensión de los diversos sistemas que persisten en la escuela; análisis del cual emerge un curso/taller enfocado en la reflexión de los procesos personales y pedagógicos que permiten el desarrollo de las distintas metodologías, estructuras, estrategias y referentes de la lectoescritura en la atención de la diversidad existentes en el aula, considerando los procesos de formación continua que han sido insuficientes para las y los docentes.

Con relación con desarrollo del curso/taller el quinto capítulo recopila los resultados del ejercicio formativo que se llevó a cabo con docentes de educación primaria en distintos escenarios de Ciudad Juárez, en el cual se establece la necesidad de repensar el fomento a la lectura desde una perspectiva inclusiva, dejando de lado las cuestiones evaluativas y sistematizadas que limitan la comprensión de los textos y homogenizan el proceso truncando el interés por la lectura. Además, se hace énfasis en la importancia de generar espacios de libre expresión y exposición de dificultades en el aula para el acompañamiento a las y los docentes, sin que esto implique una responsabilidad administrativa.

Por último, en el sexto capítulo a través de los objetivos específicos se desarrollan las conclusiones de la investigación, desde los referentes teóricos hasta el resultado del ejercicio formativo mostrando las dificultades que continúan en el desarrollo del ejercicio docente, así como los beneficios de la reflexión de la práctica y la implementación de nuevas estrategias para la atención a la diversidad en las aulas educativas. Además, se hace énfasis en la importancia de generar espacios de libre expresión y exposición de dificultades en el aula para el acompañamiento a las y los docentes, sin que esto implique una responsabilidad administrativa.

## **Capítulo 1. Aproximación a la producción científica de la formación docente con perspectiva inclusiva**

En el ideal de recopilar los precedentes de la formación docente, con respecto a las prácticas de lectoescritura en el marco de la educación inclusiva, se realizó una búsqueda de información publicada en un periodo temporal de los años 2011 al 2021, obteniendo 28 artículos en esta línea temporal, junto con otros tres que se ubican en otro periodo (2007, 2009, 2010), los cuales por su aportación al tema de investigación y las definiciones presentadas se decidió contemplarlas en el análisis de información. En síntesis, se consultaron 31 investigaciones en las bases de datos: *Institute of Education Sciences* (ERIC), Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Redalyc), además del proyecto de biblioteca electrónico conocido como *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO).

Para la construcción de este estado del arte Londoño et al. (2014) mencionan que se requieren dos procesos: desde la acepción filosófica, la heurística que significa “descubrir, encontrar e indagar en documentos o fuentes históricas, la información necesaria para procesos investigativos y la resolución de problemas en diversos ámbitos” (Londoño et al., p. 23), como segundo proceso se tiene la hermenéutica que es “la capacidad de explicar, traducir, interpretar y explicar las relaciones existentes entre un hecho y el contexto en el que acontece” (Londoño et al., p. 23), con base en estas orientaciones, a continuación, se presenta el análisis realizado a las investigaciones mencionadas.

### **1.1 Exploración heurística**

Con respecto al primer proceso, los términos de búsqueda utilizados fueron “formación docente”, “formación inicial docente”, “métodos de lectura y escritura”, “enseñanza de la lectura y la escritura”, “educación inclusiva y “relación escuela y familia”. La exploración se limitó a investigaciones de Latinoamérica (Venezuela, Brasil, Colombia y México), Estados Unidos y España. El objetivo radica en descubrir los principales hallazgos, las definiciones y conceptos, así como los resultados y conclusiones a las que llegan las diversas investigaciones. A grandes rasgos, los documentos se enfocan en los desafíos que enfrentan los docentes en la enseñanza de la lectura y la escritura en educación primaria; sus vivencias, dificultades y acciones. Específicamente, la revisión se centra en cinco temas: A) formación de docentes B) prácticas pedagógicas C) enseñanza de la lectura y la escritura D) educación inclusiva y E) relación escuela y familia. Enseguida se presenta un resumen de los estudios aludidos, sus aportaciones y sugerencias de investigación, así como hallazgos relevantes que contribuirán a lograr un adentramiento a cada una de las temáticas.

A) La formación de docentes. Vieira (2020) hace una crítica a la tradición que ha prevalecido en la educación de profesores, justificando las malas prácticas, por lo que los docentes son observados

como acumuladores de conocimientos teóricos que se concentran en retenerlos hasta llegar a la práctica, lo que perjudica la posibilidad de ser inspirados o apoyados por la teoría para alcanzar el propósito de su conocimiento. En esta línea, se abogan por la necesidad de experiencias continuas dentro del ámbito educativo, que se realicen con anterioridad al ejercicio laboral.

Vezub (2007) presenta un contexto desfavorable para el docente, argumentando que es necesario reorganizar y revisar de manera constante las condiciones de enseñanza, evitando una hiperresponsabilización de los docentes. La autora resalta una sobrecarga de demandas y una falta de recursos los cuales inhiben un desenvolvimiento pleno del ejercicio docente, debido a la imposibilidad de profundizar en problemáticas específicas o diversificar los espacios que generen los dispositivos de aprendizaje. Asimismo, planea una inconformidad con la organización de las instituciones que enseñan a los docentes, resaltando la necesidad de mejorar un análisis dentro de sus prácticas cotidianas, así como un trabajo colaborativo con otros docentes.

En el artículo de Domínguez (2007) se plantea que la gran dificultad para el desarrollo profesional es el propio docente, ya que a lo largo de su quehacer educativo evita transcurrir o avanzar en su propia formación, evadiendo la provisión de recursos que lo hagan un buen lector o escritor. Por ende, no se logra asumir de forma completa la responsabilidad que le atañe y aportar continuamente sus fortalezas para atender las necesidades del alumnado. El autor además sugiere la búsqueda por parte del docente para la realización de un autodiagnóstico, el cual se realice de manera reflexiva, de forma tal que le permita corregir las debilidades que presenta, así como evitar transmitir errores a sus alumnos. Pearman et al. (2021) apoyan la postura planteada por Domínguez (2007), mencionando que el empoderamiento surgido en los docentes va a significar que se tomen decisiones y acciones que tendrán un impacto positivo, marcando con ello la diferencia en quienes los acompañan (compañeros docentes y el alumnado).

Estas aportaciones muestran que no existe un solo plano de análisis de la formación docente, puesto que por una parte se identifica que hay pocas opciones para ello, además de que no siempre dichas opciones son pertinentes para las necesidades que tienen los docentes en sus diversos contextos; a lo cual se suma que a los docentes en ocasiones deciden no participar en los proyectos que se ofertan en su sector educativo; así como, el realizar proyectos sobre temas que no empatan con su situación, es decir, docentes que no tienen dificultades en la participación de los docentes en desempeño deportivo, no toman un curso de fomento al deporte; de la misma manera, existen diversas situaciones que generan la falta de interés de los docentes a la participación de los proyectos, esto puede derivarse de la sobrecarga de trabajo que enfrentan, por las precarias condiciones laborales o por otras razones. Sin embargo, se destaca la importancia de que el profesorado se continúe formando

cuando ya está en servicio y que esta preparación sea pertinente y viable pues colabora con la autonomía y el desempeño profesional; también se especifica que además del trabajo docente, existen otros elementos que son indispensables para un mejor aprendizaje en el alumnado, por lo que no debe exagerarse la influencia del profesor en el proceso educativo, sin embargo, sí es un elemento de suma relevancia al cual hay que apoyar.

B) Prácticas pedagógicas. Caldera et al. (2010) del mismo modo que Sandberg (2020) puntualizan que el docente necesita estar capacitado para promover las actividades de lectura que buscarán que el alumno logre un desarrollo elevado de su pensamiento, mediante la comprensión de significados y la construcción de conclusiones a partir de un texto; además, un docente con prácticas pertinentes puede orientar de manera estratégica el aprendizaje de la lectura, lo cual hará que los alumnos manifiesten una percepción distinta de ésta, a pesar de sus antecedentes lingüísticos, y podrán incorporarla como una herramienta que apoye su aprendizaje. Las prácticas de los docentes por lo general se inspiran en las formas en que ellos mismos han aprendido, lo que dificulta que puedan incorporar las aportaciones de las investigaciones más recientes acerca del aprendizaje, ya sea general o de la lectura y la escritura en los entornos inclusivos que es necesario construir.

De tal forma, hay un reto de gran magnitud para lograr que las prácticas de los docentes sean innovadoras, a partir de la reflexión que realice el propio profesorado, y que estas prácticas no sean aisladas o individualizadas, sino que impliquen una cultura docente de trabajo colectivo, en el que se realicen aprendizajes colaborativos que incorporen las aportaciones del saber reciente y se conserven aquellas tradiciones que resultan afines con un entorno de educación inclusiva.

C) Enseñanza de la lectura y la escritura. Suárez et al. (2014) establece las perspectivas con las cuales los docentes enseñan la lectura y la escritura se concretan en tres aspectos, “las creencias, las teorías implícitas y los modelos” (p. 56), definiendo a las creencias como aquellas verdades personales que se sustentan a través de la experiencia y fantasías; las teorías implícitas las refieren como un conjunto de principios pedagógicos que se ligan a las creencias sustentadas a la investigación externa, es decir que se crea una resignificación de ambas para unificarlas y así hacerlas parte de su proceso de enseñanza; por último, los modelos o métodos específicos para la enseñanza de la lectoescritura, los cuales responden a las diversas necesidades del estudiantado. A partir de ello se invita al docente a estudiar dicho contenido a fin de analizar y comprender desde qué postura concibe el aprendizaje y con base en ello, buscar herramientas que le permitan orientar a quienes enfrentan BAP, así como a los estudiantes que su estilo de aprendizaje es diferente. Por otro lado, Caballeros et al. (2014) mencionan que la lectura va a girar en torno a la capacidad de la adquisición de más conocimientos, habilidades y actitudes que se orientan al fortalecimiento de las personas, por lo que

los docentes tendrían que trabajar en el apoyo que otorgan a sus alumnos, usando un enfoque que incluya lo emocional.

Por lo general, la enseñanza de la lectura y la escritura se ha realizado desde aspectos gramaticales, centrados en la técnica; esto ha llevado a un énfasis en identificar los elementos sonoros y gráficos del sistema de escritura sin considerar otros elementos contextuales, culturales y lingüísticos que son relevantes para que los alumnos se vinculen con el aprendizaje del código escrito. Por lo general, estas formas de enseñanza de la lectoescritura son aprendidas por los docentes de manera informal, y están desvinculadas de otros elementos como, por ejemplo, la educación inclusiva, pues ni en la selección de actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje, ni en el contenido de los textos que se usan, se realiza la reflexión de cómo se aborda transversalmente la inclusión.

D) Educación inclusiva. Dueñas (2017) menciona que la educación inclusiva pretende asegurar que todos los NNA puedan acudir a las mismas escuelas y que estas tengan todo lo necesario para atenderles, garantizando que cada alumno alcance los aprendizajes necesarios para tener una vida plena, a pesar de las condiciones de marginación. Angenscheidt et al. (2017) refieren que es necesario el avance hacia las culturas más inclusivas dentro del centro educativo, proponiendo que, a través de las transformaciones de sus políticas educativas, así como la adaptación de prácticas educativas por parte de sus docentes será más fácil alcanzar la educación inclusiva. Del mismo modo Castillo (2016) hace alusión a la educación inclusiva como una práctica social que requiere comprender valores, principios y estrategias orientadas a la democratización de la educación y solo puede valorarse en el contexto en el que se sitúa. San Martín et al. (2017) hacen referencia a la necesidad de que las escuelas de pedagogía desarrollen marcos comunes de acción que vayan orientados por parte del Estado ya que se puede contar con mayor oportunidad de aprendizaje en el desarrollo de competencias considerando la diversidad de todos sus estudiantes.

E) Relación familia y escuela. Ramos et al. (2017) comienzan definiendo a la familia como una de las dimensiones humanas más significativas en la cual se plasma y trasmite conocimiento durante la vida, operando como un sistema de relaciones desde dentro y con el exterior. Con base a ella, argumentan estos autores, se llegará a educar, entendida como ayudar al desarrollo de todas las condiciones humanas. Hacen una diferenciación con la formación educativa, la cual va a ofrecer mejores criterios para regular el comportamiento sacando el mayor provecho a los conocimientos recibidos. Cano et al. (2015), concuerdan en el rol que tiene la familia en el ser humano, añadiendo la transmisión de una educación que está fundamentada en valores educativos y culturales. Con respecto a la relación de la familia en la educación inclusiva, se lo constituyen como una herramienta

necesaria para atender a la diversidad, mediante la igualdad y la adquisición de compromisos y prácticas educativas por parte de los involucrados.

## **1.2 Exploración hermenéutica**

Con el objetivo de realizar una revisión documental sobre la forma de investigación para el estado del arte, de los 28 artículos científicos se consideraron 13; en los cuales se han identificado que cuatro utilizan una metodología cualitativa, tres de ellos una metodología cuantitativa, mientras que solo uno presenta una metodología mixta y cinco investigaciones se realizaron mediante una revisión de literatura. Los estudios antes mencionados se pueden agrupar en las mismas cinco categorías: la formación docente, las prácticas pedagógicas, los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura, la educación inclusiva y la relación escuela y familia. De acuerdo con estos artículos cuatro de ellos son estudios enfocados en la formación docente, así como en su práctica pedagógica; tres hacen referencia a la educación inclusiva desde la sociedad, así como la percepción del docente; del mismo modo un estudio profundiza acerca de la relación existente entre la familia y la escuela; por último, tres investigaciones se basan en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura.

Con respecto a las técnicas de recolección de datos utilizadas en los 13 artículos se logra identificar una tendencia en las entrevistas cuantitativas ya que de los tres que se guían bajo esta metodología, se utilizan cuestionarios con escala tipo Likert, así como escalas de opinión sometidas a un análisis estricto de los datos. Del mismo modo, el artículo con una metodología mixta utiliza la indagación de la información mediante programas electrónicos y para contrastar la información utiliza entrevistas guiadas. Éstas últimas se encuentran presentes a mayor cantidad dentro de las investigaciones con metodología cualitativa; de estos, los cuatro realizan entrevistas a los sujetos de investigación. Por último, con respecto a los estudios basados en la revisión de literatura, las tres investigaciones resaltan una serie de pasos a realizar para llegar al conocimiento, se utiliza: la búsqueda de información, el pertinente acceso a esta, la selección de las investigaciones, así como una revisión de ellos para finalmente realizar un análisis profundo del contenido seleccionado.

Por otra parte, estas investigaciones han aportado a la comunidad hallazgos que benefician a la realización de estrategias, parámetros de acción e incluso han beneficiado en la creación de leyes; con base en ello se presenta el marco de referencia de esta investigación, la cual su tema principal es la formación docente para la enseñanza de la lectura y la escritura desde la perspectiva de educación inclusiva.

Dietz (2016) refiere que la diversidad se debe concebir como un enfoque multidimensional y multiperspectivista, por lo es necesario romper con la homogenización de los alumnos, así como la de los docentes; de tal manera que la creencia de exclusividad de la educación inclusiva que solo

abarca a las personas con discapacidad sea erradicada, mostrando que los procesos de inclusión requieren ser comprendidos desde lo multidimensional, considerando el contexto de los sujetos como lo son el social, político, económico y cultural, desarrollando de forma trascendente la dimensión educativa. A este respecto, Vezub (2007) destaca que es necesario hacer una revisión de los referentes políticos actuales para su análisis y reflexión, de tal manera que no se le otorgue completamente la responsabilidad al docente de proporcionar una mejora en la convivencia en el espacio escolar.

Con respecto a la formación docente, Vieira (2020) reconoce el impacto que tiene el docente en las y los alumnos, por lo que refiere la necesidad de que a partir de la formación docente se transforme y se establezca el análisis y la reflexión por parte del docente. Con el mismo referente, Caldera et al. (2010) establece la necesidad de analizar las prácticas que tienen las y los docentes hacia sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje, la cual muestra una línea ondulada con respecto a la comprensión, las estrategias, a la capacitación teórica y desarrollo de habilidades para la mejora de su ejercicio docente e impactar en su enseñanza.

Finalmente, en los artículos analizados se observa que el sujeto principal es el docente, con base en García (2007) el atender el área de formación docente es fundamental para mantener “la esperanza de que el profesorado asume el aprendizaje a lo largo de su vida como un compromiso personal” (p. 84), incluyendo su formación profesional, la inserción laboral y la formación continua como un todo dentro de su ejercicio profesional. Apoyando esta idea, Vaillant (2021) establece que la falta de acompañamiento a los profesores se debe al abandono del sistema educativo; además enfatiza la necesidad de desarrollar diversas propuestas que tengan incidencia dentro del aula apoyando a su formación. Es por ello que se establece la formación docente como un entramado necesitado de diversos factores, como lo son la formación, los incentivos, los recursos, la carrera docente y los formadores con el objetivo de lograr “la consolidación de un docente” (Alvídrez, 2022, p. 12)

En relación con la formación docente es imperativo precisar el concepto de educación inclusiva ya que se busca ampliar esta perspectiva en el docente para el desarrollo continuo de su servicio profesional; lo cual según la UNESCO (2020) se define como:

Un principio que apoya y acoge la diversidad de todo el alumnado. Esto significa que el objetivo es eliminar la exclusión social que es consecuencia de las actitudes y respuestas frente a la diversidad de raza, clase social, origen étnico, religión, género, orientación sexual, condición de migrante y capacidad. (p. 24)

De acuerdo con lo anterior, la educación inclusiva es contemplada como un derecho humano fundamental, buscando orientarla no solo a la práctica que decida realizar el docente, la escuela o el

Estado, sino implantarla como una filosofía de educación, la cual guíe todas las decisiones en colectivo, ya sean planes y programas de estudio, libros de texto o la formación del docente, de forma que se elimine la exclusión.

Con base en esta idea es urgente el desarrollo de una educación inclusiva e intercultural, la cual, a partir, no de las necesidades de las minorías, sino a partir de la incapacidad que se ha manifestado por parte de las sociedades mayoritarias, de tal manera que se les haga frente a los nuevos desafíos de la heterogeneidad de los educandos, así como de la complejidad sociocultural (Dietz, 2016). La voluntad de la escuela y sus integrantes es de suma importancia para alcanzar la filosofía de la educación inclusiva, ya que la exclusión social va más allá de la pobreza, la discapacidad o alguna condición, esta se ve atravesada por la ausencia de la participación de las personas que presentan dichas barreras, así como la ausencia de dentro de la sociedad y la garantía del bienestar (Morga, 2016).

El adquirir las habilidades de lectura y escritura, es un logro personal y social, que es muestra de desarrollo un social, el cual al no estar presente contribuye a que exista mayor marginación y exclusión (Navarro y Moctezuma, 2012). Al ser un docente un profesional que no lee y que no escribe, ¿cómo se puede esperar que la enseñanza de dichas habilidades contribuya al desarrollo social?, es por ello, por lo que se presentan los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura como un eje articulador de la formación docente, pues a través del reconocimiento de dichas ausencias, se intenta visibilizar las acciones que fomentan la heterogeneidad en el discurso y las estrategias de enseñanza que suelen pasar desapercibidas en la enseñanza y fomento de la lectura y escritura.

En definitiva, es imperativo ingresar al ambiente del objeto de estudio con el fin de otorgar instrumentos valiosos para la sensibilización de una diversidad cognitiva, social, económica y cultural; pensando en las formas de relacionarse y convivir sanamente en la diversidad de diversidades (Dietz, 2016), apoyado por los docentes mediante una caracterización de las implicaciones de la formación docente para la enseñanza de la lectura y la escritura en sus grupos de trabajo, a fin de generar trayectos desde una perspectiva de educación inclusiva.

## **1.2 Contexto social**

Con el objetivo de extender el panorama de la situación nacional, así como precisar las necesidades implicadas en el campo de la formación de docentes y el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura, se realiza a través de datos estadísticos una descripción actual sobre las necesidades educativas, sociales, económicas y de carácter político.

En México existen 1,197,778 docentes de acuerdo con el censo de población a propósito del día del maestro realizado en el 2020 por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) del cual el 50.4% de los profesionales imparten enseñanza en nivel primaria. De estos docentes, aproximadamente un 90% tiene estudios de educación superior ya sea licenciatura, maestría o doctorado (INEGI, 2020). Este último porcentaje no sorprende, siendo que uno de los preceptos para iniciar en el servicio profesional docente es el denominado Concurso Nacional para el otorgamiento de Plazas Docentes, así como el Examen Nacional de Conocimientos y Habilidades Docentes (Martínez et al. 2016).

De manera general, se observa un panorama positivo con respecto a la formación del docente al centrarse en Ciudad Juárez, Chihuahua. En esta localidad, se estipula que para ciclo escolar 2020-2021 en educación primaria había 79,835 alumnos y 5,733 docentes, lo que es equivalente a que por cada docente hay 13.9 alumnos, De acuerdo con el Plan Estratégico de Juárez, A.C. (2021) estas cifras recaen en la calidad educativa que obtienen los estudiantes en Ciudad Juárez, en el cual emerge la necesidad de diseñar e implementar acciones que colaboren con el mejoramiento de la calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura.

Sin embargo, a nivel nacional, se encontraron datos menos alentadores. Con base en los datos del INEGI (2020) la población de seis a 14 años en edad de leer y escribir en México solo 17 554 529 niños, niñas y adolescentes logran dichas habilidades, de un total de 19 529 018. Dicha evaluación ofrece datos relativamente positivos, ya que la cantidad de 1 871 713 se reduce al número de analfabetos en este rango de edad a comparación a las dos anteriores. Sin embargo, dichas cifras logran vislumbrar dos dificultades claves, una de ellas es otorgar voz a los y las niñas que enfrentan BAP y a sus familias en relación con el impacto que tiene en su vida diaria el no contar con dichas habilidades. Además, es importante dar cuenta sobre el margen de error de los datos, puesto que a pesar de cuantificar que se sabe leer y escribir, no refleja el nivel de lectoescritura deseable por los objetivos del plan y programas, afectando el desenvolvimiento de las y los alumnos en la sociedad.

Con respecto la política educativa integrada a la formación docente para la enseñanza de la lectura y la escritura bajo una perspectiva de educación inclusiva se realiza una revisión de diversos textos que puntualmente marcarán la evolución que ha surgido sobre el tema. A lo largo de los años los docentes han obtenido una gran responsabilidad en relación con lo que se espera de su labor, convirtiéndose en la herramienta clave para el desarrollo de habilidades y destrezas; teniendo objetivos nobles, como el garantizar la equidad, el acceso y la calidad de la educación, son los principales cimientos para obtener un desarrollo mundial (UNESCO, 2021b). No obstante, los

procesos de formación han sufrido diversas modificaciones por los requerimientos de la sociedad conforme las estrategias que buscan el progreso de los países.

A nivel mundial según la UNESCO (2021a) para el año 2020 el 5.5% de la población joven y adulta era analfabeta, mostrando una brecha social amplia la cual aumenta un 11.8% al considerar la población de 65 años y más. Estos porcentajes representan un reto para el servicio profesional docente (término utilizado en México), así como a las escuelas formadoras de docentes. En México la formación de docentes es un ejercicio que ha tenido diversas alteraciones a lo que a las exigencias que la sociedad impone; desde la creación de escuelas especializadas para docentes hasta programas universitarios que emergen para abastecer a la nación de docentes preparados para su ejercicio profesional.

Es en los años 1920 y 1930 a cargo de los primeros gobiernos posrevolucionarios se fundaron: la Escuela Nacional de Maestros (ENM), las Escuelas Normales Estatales (ENE) y las Escuelas Normales Rurales (ENR) y al principio de los años 1960 los Centros Regionales de Enseñanza Normal (CREN). La creación de estas instancias apoya el objetivo de preparar profesionales que logren cerrar la brecha educativa existente, sin embargo, también da paso a una dificultad más, que es una centralización de instituciones, ya que, al ser de carácter rural, comienza el desplazamiento de los aspirantes hacia estas escuelas siendo del mismo modo, asignados a escuelas de la zona rural. No obstante, las aspiraciones de vida no eran consideradas y con base en ello, los docentes comenzaron a solicitar su cambio a una comunidad urbana (Arnaut, 2004). Con esto, se visibiliza una dificultad mayor con respecto a la falta de sentido de pertenencia trayendo consigo mayores dificultades al sistema educativo, ya que comienza una desatención a las escuelas en zonas rurales y una sobrepoblación en las zonas urbanas.

La posición de los docentes en la educación es precaria, ya que sus labores son en ocasiones modificadas por el contexto en el que se encuentran, lo que requiere de una mayor atención por parte de los primeros hacia su comunidad en la cual en diversas ocasiones debían hacer ajustes en los horarios y contenidos con el fin de apoyar a los alumnos que trabajaban en el campo. Estas acciones se llevaban a cabo para obtener la aprobación de los padres de familia, ya que comúnmente se observaba a la escuela como una institución ajena y perjudicial para su vida (Escalante et al., 2010). Tal situación debía contrarrestarse con un plan que apoyara y preparara mejor al docente, ya que sigue siendo una dificultad que atraviesan comunidades lejanas a las zonas urbanas.

Para el año de 1958 Jaime Bodet comenzó el Plan de Once años, un conjunto de proyectos que garantizarían la construcción de escuelas, la preparación de docentes y la publicación de libros de texto gratuitos que además de mejorar los recursos de las escuelas apoyarían a los docentes en su

ejercicio mejorando la calidad en la educación (Escalante et al., 2010). Éste último término desde los años ochenta, se volvió prioridad en varios países buscando un impulso del capital humano, para el desarrollo económico a partir de la educación y de la formación en todos los niveles educativos. No obstante, los propósitos fallaron debido a la falta de seguimiento al proyecto y los cambios de gobierno (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 1991).

En 1978 comenzó la fundación de las escuelas normales experimentales, así como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), para mejorar la formación de los y las docentes. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos establecidos, al no observarse una mejora en la calidad de la educación (Escalante et al. 2010). Por parte del gobierno y de la comunidad se comenzó a reclamar la atención a la diversidad, transformándose a una exigencia social y política que requirieron la atención a la población con dificultades en el aprendizaje. Es entonces que, a partir de la década de los ochenta, las escuelas normales se abatieron con una serie de propuestas políticas que requerían una transformación de la formación docente y con ello replantear la educación básica. Los cuales, en este contexto, el docente sufre un cambio de paradigma con respecto a su postura en la educación, constituyéndolo una presión al docente, buscando que logre una “comunicación afectiva en el desempeño de la docencia” (Arnaut, 2004, p. 18), con sus alumnos. Este cambio se infiere con la formación del Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales que la SEP estableció para los años noventa.

En 1943, se integró el Sistema Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), el cual surge gracias a la unión de diversos grupos sindicales magisteriales con base normalista, que postula al docente como un eje, protagonista y apóstol, en predominio de derechos morales, sociales, políticos y culturales respecto a la sociedad a la que pertenecía (Báez y García, 2013). Por lo que el docente y su servicio profesional es observado como una disyuntiva amplia en el ámbito educativo y el orden político, dando pie a confrontaciones por la obtención de posiciones en el marco político en busca de parámetros que aportaran mayores beneficios para la educación (Báez y García, 2013). Es indicativo puntualizar la necesidad del docente de garantías de su servicio debido a las exigencias de la sociedad.

Para el año de 1992, se inició con un acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica (ANMEB), en la creación del Programa Nacional de Actualización Permanente (ProNap), la cual se encontraba dirigida por la SEP, la Secretaría de Educación de las entidades federativas y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) con el objetivo de institucionalizar la formación continua de las y los maestros, realizando una labor compartida entre los estados y la federación (Finocchio, 2006). De tal forma que se comenzó con la promoción de la actualización,

capacitación y superación del magisterio en ejercicio, aportando materiales educativos, lineamientos políticos, apoyos económicos e intervenciones logísticas para su desarrollo.

Como parte de las consecuencias de ese cambio, se optó por establecer que el docente ingresara al bachillerato como antecedente para cursar la carrera de la docencia, concretando un modelo de formación característico y una organización que impactaría de manera significativa en los docentes apuntando a la calidad en la formación. A lo que en 1996 se coordinó un nuevo plan de estudios para la licenciatura en educación primaria en las escuelas normales (Larrauri, 2005), logrando con ello una estructura del currículo, una transmisión de experiencias escolares las cuales se trasladan a normas sociales e institucionales; su objetivo va más allá de los enfoques y contenidos de las áreas de conocimiento; por lo que el rasgo central fue asignar el desarrollo de las capacidades de pensamiento del niño y las posibilidades de expresión de aquello que aprende dentro de los grupos escolares. Sin embargo, como ya es conocido de manera histórica, lo que se expresa por medio de un discurso educativo va a tender a responder a las condiciones específicas de la etapa del desarrollo en la que se estén manifestando estas necesidades y el tipo de sociedad que se está pretendiendo enseñar (Larrauri, 2005).

Con base en este objetivo se prioriza la formación integral, científica y técnica de los docentes mexicanos en todos los niveles educativos, además de una remuneración salarial justa, oportuna y basta para ellos (Báez y García, 2013). De tal forma que el profesorado inicia un proceso formativo, construyendo y logrando una reconstrucción en los conocimientos, habilidades y actitudes que generen una vinculación entre la teoría y la práctica. Éste último es definido por Valladares (2017) como una “potencial unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico en el campo de la educación y la pedagogía” (p. 186), sin perder de vista la calidad en la enseñanza.

La calidad inmersa en la educación permitirá al docente llevar el proceso de enseñanza-aprendizaje a un contexto óptimo en todas las áreas que sean instruidas, desde lo físico y lo mental. Para ello el docente debe estar capacitado en la enseñanza de planes y programas de estudio con base en estrategias didácticas las cuales aporten habilidades y competencias para la vida (Pérez et al. 2018), las cuales de acuerdo con el Instituto Nacional de Evaluación Educativa[INEE] (2019) en el marco de la diversidad y la desigualdad que se vive en el país es necesario que la escuela ofrezca oportunidades que permitan compensar las desventajas sociales, económicas, culturales y educativas, todo ello mediante el currículo, éste incidiendo de manera directa en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las consideraciones que se tienen en la relación existente del contenido y la forma en que se enseña y aprende tienden a repercutir en otros elementos, involucrados el trabajo didáctico y la asimilación de información fundamentales para el desarrollo del alumno (INEE, 2019).

En México se ha argumentado que “un país que lee, que escribe, que escucha y comunica, es un lugar para una mejor calidad de vida, para la generación de empleos, preparado para los cambios que imponen las exigencias de nuestro entorno” (Gobierno de México et al., 2008, p. 4). Dicho ejercicio se basa en un proceso paulatino y constante de actividades diarias regidas por el docente y acompañadas por padres o tutores, adjuntadas por la motivación lograrán el éxito del aprendizaje de la lectura y la escritura (Secretaría de Educación de Veracruz [SEV (Secretaría de Educación de Veracruz)], 2020).

No obstante, a pesar de los esfuerzos realizados por la nación para erradicar las brechas existentes en la educación, de acuerdo con las principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2022-2021, el personal educativo beneficiado con alguna plaza o incentivo partiendo de los procesos de selección del sistema para la carrera de las y los maestros se obtuvo un 9.6% de aumento en los años 2020-2021, mientras que el ciclo 2018-2019, se beneficiaron de un aumento de 20.4%. Dichas cifras visualizan una incongruencia con las políticas existentes para los docentes.

Por otra parte, en el área de analfabetismo en comparación al año 2010 cuando esta cifra se disminuyó 6.7%, en el año 2020 se registra una disminución de 2.1%, lo cual genera una alerta nacional sobre los cambios en: el currículo, la formación docente, las estrategias didácticas, los libros de texto, la relación escuela-familia y en todos los ámbitos que son involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje con el propósito de disminuir las BAP.

### **1.3 Justificación**

El principal objetivo de la presente investigación es abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura desde la formación docente, con el propósito de encontrar maneras de reducir las barreras para el aprendizaje y la participación en la educación básica en México. De acuerdo con los resultados de la evaluación del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) en el 2015, en el área de lenguaje y comunicación el 49.5% de los y las alumnas evaluadas de 6º grado de primaria son capaces de identificar información simple expresada de forma literal en el texto; mientras que, solo el 2.6% logra comprender de manera adecuada textos argumentativos. Los porcentajes mencionados se refieren a una evaluación a nivel nacional, sin embargo, para el estado de Chihuahua se observa una dificultad aún mayor ya que se encuentra por debajo del promedio con un 54.0% en la comprensión de textos argumentativos, siendo el cuarto estado más bajo de la nación.

Al analizar a los planes y programas diseñados para mejorar y priorizar las necesidades de la nación se puede observar la importancia del fomento a “la adquisición de la lengua escrita a través de la lectura y la escritura de textos completos, no de letras y palabras aisladas” (Secretaría de Educación

Pública [SEP], 2011, p. 31), no obstante, con base en la evaluación del PLANEA mostrados en el 2015, se establece que debido a los bajos índices de desempeño en las áreas de lectura y escritura mostrada en los últimos años a nivel nacional y estatal, persiste una brecha entre las propuestas curriculares conformadas por la SEP y la evaluación. Además, se hace mención acerca de la necesidad de mantener actividades permanentes que impulsen la lectura y la escritura hacia un espacio en el cual las y los alumnos logren desarrollar una comprensión lectora acorde a su edad, un análisis y manejo de la información que aumente de manera significativa sus recursos discursivos, desarrollando una actitud favorable hacia estas habilidades (SEP, 2011).

Dichas propuestas postulan de forma directa al trabajo con las y los docentes, de modo que se pretende una disidencia de la enseñanza clásica-operante enfocada en transmitir información, administrar y corregir actividades, a una educación con perspectiva de reflexión por parte de los y las alumnas, además de una intervención del profesorado desde la postura de facilitador y guía para el aprendizaje (SEP, 2011). De tal modo que, al ser las y los docentes los agentes intermediarios entre las normativas estipuladas por la nación y los facilitadores de los y las alumnas, se considera imperativo otorgar voz a los docentes sobre su práctica y reflexión en la enseñanza de la lectura y la escritura, ejercicio que día a día se fomenta mediante el currículo, pero en la práctica, se aleja de los objetivos requeridos, sobre todo de aquellos alumnos y alumnas que presentan barreras para el aprendizaje y la participación.

Por lo tanto abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje que los docentes llevan a cabo en su ejercicio va a permitir a esta investigación presentar un espacio para la reflexión y participación activa de las y los docentes de su papel educativo, otorgando amplitud para el reconocimiento de la pluriculturalidad en la comunidad educativa, además de establecer un vínculo entre la enseñanza de la lectura y la escritura para la educación inclusiva; acciones que van más allá de ingresar niños y niñas con discapacidad, sino que pretenden mostrar que en el espacio educativo caben todos y todas, independientemente de su raza, sexo, religión, condición económica, entre otras.

Como estudiante, lectora, escritora y docente existe un reconocimiento a las dificultades presentadas en la vida personal de las y los niños que desarrollan poca o nula comprensión a la lectura y a la escritura; dichas habilidades son esenciales para la vida en sociedad, además de permitir adquirir mayor conocimiento conforme avanzan los grados escolares. Las brechas en niveles de lectoescritura generan mayor marginación y vulnerabilidad a ciertos grupos. Con este proyecto de investigación, se busca aportar al conocimiento requerido para disminuir la brecha existente en el aprendizaje y la discriminación, reconociendo la importancia de la lectura y la escritura. Más allá de medir estas

habilidades con una evaluación sumativa, se busca trascender desde la formación docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura fomentando la educación inclusiva.

En conclusión, la presente investigación pretende abordar el conocimiento acerca de las habilidades y destrezas del docente hacia sus procesos de enseñanza-aprendizaje, en la práctica diaria de leer y escribir, haciendo uso de su papel dentro de la educación en busca de estrategias que fomenten la educación inclusiva utilizando la lectura y la escritura como eje articulador de su práctica, así como de posicionarlos como profesionistas que diseñan, desarrollan y evalúan procesos de enseñanza y aprendizaje. Se pretende llevar la investigación teórica a la acción mediante actividades que desarrollen un pensamiento crítico y reflexivo del ejercicio docente, para desde el privilegio como maestrante, otorgar herramientas para enfrentar las barreras para el aprendizaje y la participación del alumnado.

#### **1.4 Planteamiento del problema**

La formación de personas íntegras y de ciudadanos socialmente responsables implica numerosos factores, entre ellos, el papel de la escuela y el del docente, ejercicio que requiere una perspectiva integral que responda a la diversidad del alumnado y a las situaciones que se viven como sociedad. En el análisis del contexto de la problemática de investigación se identificó que se suele hiperresponsabilizar la labor del docente. A pesar de que el profesorado realiza su labor en condiciones difíciles, la figura docente puede tener una gran influencia en la formación integral del alumnado, por ello, contar con experiencias formativas pertinentes, acordes a las problemáticas que se viven en las aulas y en los planteles, es una necesidad que no está cubierta con suficiencia.

En cuanto a los resultados del alumnado en el área de lectoescritura obtenidos en exámenes estandarizados, se observó que siguen en niveles bajos, pese a la participación del profesorado en cursos y talleres para fortalecer sus competencias en dicho campo; pero aún más, es observable que las prácticas de lectoescritura se mantienen como ejercicios escolares, sin impactar en la vida cotidiana de profesores y estudiantes, de forma que la construcción de una cultura de lectura y escritura, no se está dando en la sociedad mexicana, o cuando menos no de forma consistente y evidente.

Los planes y los programas de estudio de las últimas décadas, así como la investigación educativa han modificado paulatinamente los métodos para la enseñanza de la lectura y escritura, generando que las y los docentes se cuestionen la manera en que enseñan a leer y a escribir y comiencen a modificar su ejercicio, desde un enfoque positivista-memorístico se han planteado enfoques funcionalistas, y posteriormente enfoques constructivistas y críticos que responden a diversas necesidades del alumnado. Sin embargo, la manera en que se presentan los programas de

formación continua en ocasiones se plantean y desarrollan desde enfoques que no se entrelazan con las teorías de formación continua disponible no siempre ha servido para que el profesorado pueda reflexionar acerca de los cambios que implica para el pensamiento y para la práctica docente implicados con cada uno de estos enfoques, y con frecuencia el profesorado menciona que no le son suficientes o pertinentes los contenidos y aprendizajes de los cursos y talleres en que participan.

Otro asunto es que la formación docente es también un ejercicio que requiere un diseño y una puesta en práctica que vincule el sustento teórico y metodológico, con la realización de proyectos prácticos para el día a día en la escuela y el aula, así como un ejercicio reflexivo que apoye el desarrollo personal y profesional de los docentes; es decir, que la formación tenga sustentos científicos pertinentes y que también plantee acciones cercanas a las realidades del aula.

Otro elemento curricular que se ha agregado a la educación primaria es el enfoque de educación inclusiva, el cual aporta complejidad a los contenidos educativos y a la práctica docente, pues más que ser un elemento de aprendizaje cognitivo, requiere convertirse en elemento transversal, que permee las concepciones y las prácticas docentes. Al igual que la formación continua en general, la educación inclusiva se ha estado promoviendo, mayormente, desde lo informativo, y no se cuenta con experiencias formativas que orienten al profesorado a vincular los planteamientos teórico-metodológicos con sus creencias, ideas y prácticas. Es por ello por lo que se plantea un ejercicio de investigación-acción que apoye el análisis de la formación docente para la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, y que sea un espacio de reflexión acerca de cómo desarrollar prácticas didácticas congruentes, en específico, en el campo de la lectoescritura.

En cuanto a la investigación en el campo de esta investigación, se pudo establecer que la formación docente tanto inicial como continua sigue centrada en una perspectiva atomizada, memorística, que se centra en los contenidos disciplinares, lo que impide el diálogo interdisciplinario, así como un abordaje holístico del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se requiere comprender el contexto en que se desarrolla, puesto que no es pertinente hiperresponsabilizar de los procesos y de los resultados educativos a las y los docentes ya que el contexto externo e interno de la escuela también influye en estos aspectos. Se rescata que la influencia docente sigue siendo un elemento valioso y enriquecedor para la formación de los estudiantes, por lo que se requiere apoyar la formación y la reflexión del profesorado acerca de su labor docente; esto desde propuestas formativas más inclusivas e innovadoras que no sean subordinantes, sino que valoren la experiencia y la apoyen con aportaciones de la investigación científica.

Las prácticas docentes necesitan ser fortalecidas por el análisis de la propia formación y de las creencias e ideas que las sostienen; también es necesario que el profesorado haga evidente qué

busca lograr en el aprendizaje de los estudiantes, y si los procesos metodológicos y didácticos son congruentes. Aunado a lo anterior, se precisa que se analice el enfoque de educación inclusiva y cómo puede permear la práctica docente.

Esta propuesta requiere establecer diversos parámetros para su elaboración, aplicación y desarrollo. Es por ello por lo que es imperativo preguntarse acerca de las implicaciones para el pensamiento acerca de la práctica docente de educación básica en consideración a las experiencias formativas para la enseñanza de la lectura y la escritura desde una perspectiva de educación inclusiva. En otras palabras, esta investigación se dirige con la interrogante ¿Qué experiencias formativas para el profesorado, son pertinentes para apoyar el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura desde un enfoque de educación inclusiva? De tal forma que se analicen experiencias de formación continua de docentes de nivel primaria, centradas en procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en el marco de la educación inclusiva. De dicha concepción emergen cuatro preguntas complementarias que se pretenden abordar desde una perspectiva crítica de educación inclusiva:

- ¿Qué referentes teórico-metodológicos tienen docentes de educación primaria acerca de la lectoescritura?
- ¿Cuáles son los procesos formativos acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, con que cuentan docentes de educación primaria?
- ¿Qué referentes tienen docentes de educación primaria acerca de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP)?
- ¿Qué contenidos y procesos requieren las experiencias formativas en el campo de la lectoescritura para realizarse desde una perspectiva de educación inclusiva, en el nivel de educación primaria?

## **1.5 Objetivo**

A continuación, se presentan los objetivos del estudio, los cuales se formularon a partir de la revisión de artículos científicos, estadísticos e información específica sobre el tema de la formación docente.

### **1.5.1 Objetivo general**

Implementar y analizar una experiencia de formación continua de docentes de educación primaria, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva de educación inclusiva.

### **1.5.2 Objetivos específicos**

- Identificar las percepciones y nociones docentes acerca de la lectoescritura, de la formación y las prácticas de docentes de educación, así como de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación.
- Diseñar, poner en práctica y analizar una experiencia formativa, con formato de taller, para abordar la lectoescritura con docentes de educación primaria, desde una perspectiva de educación inclusiva.
- Impulsar una práctica docente basada en el ejercicio reflexivo sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura del alumnado en la creación e implementación de proyectos.

## Capítulo 2. Fundamentos teóricos

La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor. No puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa.

-Paulo Freire

A partir de la articulación de diversas teorías se pretende trazar un camino ilustrador para la comprensión del fenómeno de estudio a través de tres ejes temáticos que conforman la propuesta de investigación: la formación docente, los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura y la educación inclusiva.

### 2.1 La formación docente desde el constructivismo

En este apartado se busca rescatar la importancia del trascender que realizan los docentes dentro de su labor educativa. En este sentido, se plantean los principios del constructivismo que aborda Jean Piaget enfocado en cómo el sujeto es resultado de diversas interacciones, mismas a las que se encuentran expuestos constantemente.

El paradigma constructivista, comprende al ser humano como un ente autogestor el cual tiene la capacidad de realizar un procesamiento de la información que obtiene a través de un entorno, así como producir una interpretación partiendo del conocimiento que ya poseía, de tal manera que a partir de las experiencias anteriores y la información que acaba de obtener emerjan nuevas construcciones mentales, no obstante, la modificación de esquemas y estructuras del que habla Piaget, emerge a partir de un cambio externo, de tal forma que signifique un conflicto o una oscilación en el sujeto en busca del abandono de ideas, esquemas, actitudes y desarrollo personal (Saldarriaga-Zambrano et al., 2016). Históricamente, la formación de docentes ha sufrido un desplazamiento de teorías, desde las clásicas tradicionalistas en las cuales la centralidad del docente, así como la enseñanza con fin reproductivo del conocimiento eran evidentes dentro del salón de clases; hasta el cambio paradigmático que trajo el constructivismo, el cual se encuentra actualmente en todos los niveles educativos; de tal manera que la postura de la formación docente requiere de enfoques inclusivos, creativos y críticos, que como el constructivismo, que “coadyuven a una praxis transformadora” (Reyes y González, 2007).

El constructivismo se puede aplicar o utilizar de dos maneras, como una teoría y como un método de enseñanza, dentro del presente ejercicio de investigación se utiliza como una teoría, la cual se aplica a los procesos de enseñanza-aprendizaje del docente, de tal manera que exista una asociación entre la realidad y la interacción con el entorno. Reyes y González (2007) establecen la necesidad de concentrarse en la formación docente para lograr la generación de las dimensiones de autonomía,

universalidad, inteligencia, así como humanizar la formación con el objetivo de volverla crítica, creativa y transformadora. Por lo que existen múltiples realidades construidas de forma individual, construidas a partir de la forma en que se percibe, así como de las condiciones y capacidades con las que cuenta o haya desarrollado a partir de la formación que ha adquirido hasta el momento del diagnóstico (Ortiz, 2015).

Dicha teoría considera que la autogestión del aprendizaje, en la cual el individuo es capaz de construir su entendimiento a partir de la comprensión [reflexión] de los aprendizajes previos, así como la adquisición de nuevos conocimientos o experiencias en acompañamiento va a permitir un logro en la comprensión y aplicación de lo aprendido (Saldarriaga-Zambrano, 2016); de tal forma que si se traslada la teoría del constructivismo a los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen los docentes a partir del acompañamiento de la formación docente, se puede acceder a la construcción y deconstrucción de ideas, pensamientos y actitudes requeridas para atender la diversidad de diversidades dentro del aula.

## **2.2 El papel del docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura**

El primer acercamiento formal de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura se da a través del docente, éste se encarga de la recopilación de libros infantiles, de crear ambientes y espacios alfabetizadores para acercar al alumnado a la adquisición y desarrollo de la lectoescritura, sin embargo, es necesario que los contenidos sean adecuados y de su interés, además de utilizar un proceso metódico para el apropiarse de dicha habilidad (Kaufman, 2004). El uso de libros especializados en la enseñanza de la lectura parte de lo simple a lo complejo, por lo que, para enseñar los saberes complejos, es necesario una descomposición de éstos a elementos constituyentes a elementos de tiempo (edad) y formas (métodos de lectura) (Cohen, 2012).

Dentro del ámbito escolar, la interpretación de los textos presentados suele tener un sentido único, el cual es valorado mediante exámenes, preguntas al término de la lectura entre otras formas en las que se plantea solo la postura teórica del texto, en lugar de una construcción del lector sobre el texto, una interpretación generada a través de su interacción con la lectura y los parámetros observados en ella (Cohen, 2012). Dichas dinámicas ahogan el objetivo de la construcción de sentido de un libro, otorgando de forma estricta la interpretación del texto al docente, así mismo, una afirmación de control sobre al alumnado. El sobrecargo curricular, factor importante dentro de la institución escolar, retrasa la comunicación y complica el fomento de la lectura, ya que los contenidos curriculares acaparan gran parte del tiempo y de la planificación del docente. El pensamiento estructural considera que ampliar la duración de las clases es lo que se requiere para abarcar los contenidos y fomentar la lectura. Sin embargo, el reducir los contenidos respondería de forma

adecuada a las necesidades de los estudiantes y de las y los docentes, generando la revisión, desarrollo y cierre de los contenidos, de tal forma que las condiciones sean instituidas desde diversas modalidades las cuales se encuentren atravesadas por lectura y la escritura (Cohen, 2012). De la misma manera, las actividades que requieren que las y los alumnos escriban, se encuentran instituidas para cumplir con las exigencias de los planes y programas, de tal modo que, la apropiación de la lengua escritura se encuentra aislada a las necesidades del estudiante, así como del contexto en el que se encuentra.

El papel del docente en la enseñanza de la escritura se observa como mediador de ésta, a través del dictado, el copiar letras y palabras entre otras estrategias para lograr que el alumno establezca una relación entre la palabra y el significado de esta; sin embargo, el texto por sí solo no obtiene el efecto de construcción de significados, sino que requiere un acompañamiento lúdico, mediado y comprometido con el desarrollo de esta habilidad; papel que ha sido desarrollado principalmente o en algunas ocasiones, totalmente por el docente sin el acompañamiento de las familias.

No obstante, el planteamiento realizado acerca de la necesidad de que el docente sea un buen lector y escritor evidencia una realidad en nuestro país, las y los docentes no siempre ejercen el rol de lectores y escritores, muchas veces “evaden la experiencia con la lengua escrita” de tal manera que se evaden las actividades que requieren de invertir tiempo en la lectura y la escritura con un fin recreativo (Tovar, 2008).

Ferreiro (1999) establece que a partir del desarrollo de los profesionales [docentes] hacia los estudiantes de educación básica y su inferencia debe mejorar, ya que al no existir profesionales que se desarrollen correctamente en las habilidades de leer y escribir correctamente, muy difícilmente se las condiciones presentadas en la educación básica van a ser favorables, de tal manera que se establece un área de oportunidad dentro de la formación docente.

### **2.3 La educación inclusiva más allá de la atención a la discapacidad**

La necesidad de concebir la educación desde la inclusión emerge a partir de la urgencia de atender las problemáticas que diversos alumnos enfrentan en las aulas y en los contextos sociales. Dicho concepto se ha convertido en uno de los ejes principales del sistema educativo, de tal forma que se realiza una búsqueda constante por continuar fomentando el derecho a la educación, garantizando el acceso a la educación inclusiva y equitativa para todos y todas (Ministerio de Educación de la Nación, 2019), priorizando una educación que celebre la diversidad y potencie el desarrollo de cada alumno.

La diversidad de contextos y las condiciones de vida de las familias en México ha descubierto la ineficiencia del sistema educativo ya que se prioriza el desarrollo del individuo desde la homogenización, la generación de resultados tangibles o visibles, así como del aprendizaje mecanizado y descontextualizado. La educación inclusiva es concebida en algunos países como “una modalidad de tratamiento de niños con discapacidad dentro de un marco general de educación” (Echeita y Ainscow, 2008, p. 2). Esta noción fomenta las prácticas integracionistas y segregadoras a través de la inmersión de las y los niños que enfrentan alguna discapacidad a las aulas regulares sin las adecuaciones pertinentes a sus necesidades, de tal forma que se simula la educación inclusiva.

Aunado a ello, es imperativo comprender que la diversidad en las aulas va más allá de las condiciones que enfrentan los alumnos con discapacidad, la necesidad de observar y atender a la diversidad engloba el pensar en las diversas situaciones de desigualdad que enfrentan las y los alumnos, las cuestiones económicas, legales, de género, la situación migratoria, los problemas de aprendizaje, la raza, entre las muchas cuestiones personales y sociales que pueden generar una barrera para el aprendizaje y la participación del alumnado, de tal forma que el trabajar sobre un educación inclusiva va a permitir que exista una equiparación de oportunidades (Echeita y Ainscow, 2008).

La creación y desarrollo de las escuelas especializadas en la atención a las personas con discapacidad generaron acciones positivas debido al reconocimiento e interés en el cuidado y aprendizaje de quienes carecían de oportunidades escolares, ya que se implementaron modelos de intervención, ajustes curriculares, formación de profesionales y desarrollo de otros espacios que atendieran a las necesidades de las y los alumnos. No obstante, el trasladar dichos ajustes en la escuela regular sigue considerándose un reto para la educación, ya que la diversidad en las aulas sobrepasa la formación inicial y la formación continua, así como el ingreso de todas y todos a las aulas se ha catalogado como un problema para las y los docentes debido a la diversidad de dificultades y la intolerancia de la sociedad (Parra, 2011).

Echeita y Ainscow (2008) establecen que la educación inclusiva no puede avanzar si no existen “cambios educativos y reformas sistémicas en asuntos clave como el currículo o la formación y los roles y propósitos del profesorado y del resto de profesionales que trabajan en el sistema educativo” (p. 3). Por lo tanto, es imperativo abordar la educación inclusiva en todas las áreas, contenidos y procesos de la educación para trascender de un sistema internacionalista y homogeneizador a una educación inclusiva.

El trascender en los sistemas educativos conlleva el reconocimiento a la diversidad en el aula, más allá de la discapacidad, en la cual se puntualiza que los “cambios metodológicos y organizativos

para satisfacer las necesidades de los alumnos con dificultades pueden, en determinadas circunstancias, beneficiar a todos los alumnos” (Ainscow, 2003, p. 3). Por lo que a través de las adecuaciones que se realizan desde la infraestructura hasta lo curricular puede contribuir a la mejora para todas y todos independientemente de la condición física, económica o cognitiva en la que se encuentre. El realizar adecuaciones en lo curricular genera desconfianza en algunos sectores poblacionales ya que se considera que debido al ingreso de estudiantes con discapacidad los estándares de aprendizaje y metas educativas deben ser reducidas, “afectando” a la educación (Cruz, 2020).

De tal forma que la inserción de personas que pueden ser denominadas “en situaciones vulnerables” pone en discusión las estructuras y metodologías que habían sido creadas y probadas en las y los alumnos regulares, por lo que se requiere que los agentes educativos se encuentren en constante actualización de herramientas que aporten estrategias para la atención a la diversidad. Comboni y Juárez (2015) hacen hincapié en que dentro de la política educativa mexicana el esfuerzo de inclusión pareciera que se orienta a la neutralización de lo diverso; afectando la visibilidad y comprensión de los diversos espacios sociales, los cuales son cada vez más heterogéneos y con grandes carencias en el habitar con los otros. Esta insuficiencia es responsable por los diversos problemas de violencia, pobreza, incomprensión y el rechazo, los cuales son recurrentes en los contextos sociales y educativos.

Echeita y Ainscow (2008) refieren que la inclusión es un proceso que se encuentra en búsqueda de atender de mejor manera a la diversidad del alumnado, de tal forma que el convivir con las y los otros va a permitir un desarrollo integrado y positivo hacia las y los alumnos. Por ende, es imperativo asumir la necesidad de implementar cambios en tiempos prolongados para comprender y conducir las turbulencias que se generan en los espacios educativos. Dichas dificultades generan confusión y desespero en docentes y alumnos que se encuentran ajenos a la participación con la diversidad, así como se establecen algunas resistencias que enfatizan la importancia de mantener la disciplina dentro de los espacios educativos independientemente de las condiciones de las y los alumnos (Cruz, 2020).

### **Capítulo 3. Fundamentación Metodológica**

El maestro observa el universo de su práctica pedagógica y descubre las manchas que le impiden ser más efectivo en su enseñanza, consigna por escrito tales observaciones críticas ensaya y valida sistemáticamente sus propuestas de transformación y genera saber pedagógico.

Bernardo Restrepo Gómez

El presente capítulo tiene como finalidad, conocer los posicionamientos metodológicos utilizados para la construcción del conocimiento, con base en las tradiciones y márgenes que sugieren los paradigmas, los enfoques de investigación, así como el diseño de investigación, que traza la investigación cualitativa para aproximarse a la realidad educativa.

#### **3.1 Paradigma constructivista**

El paradigma en una investigación ha sido referido por Thomas Kuhn (1962) como “una red de compromisos conceptuales, teóricos, instrumentales y metodológicos” (p. 78), es decir, que la comprensión del mundo se genera a través de un hilo articulador que refleja las pautas para comprender el objeto de investigación, una cosmovisión compartida por un grupo de investigadores (Rodríguez, 2003) implicando la necesidad de modular una metodología determinada según la práctica investigativa que se pretende llevar a cabo.

La generación del conocimiento en un contexto específico que requiere de diversas visiones o miradas que con base en sus postulaciones metodológicas va a recopilar la información y la va a analizar bajo dichos términos. Denzin y Lincoln (2011) mencionan que la ciencia rescata diversas formas de adquirir del conocimiento, esto mediante un proceso racionalizado, obteniendo como producto final una percepción de la experiencia y una conclusión del análisis de la información; otorgando con ello un valor considerable al mundo físico y a evidenciar la existencia de esa problemática o situación en el mundo y partir de ahí conseguirá una mirada específica del objeto de estudio.

La diversidad de caminos para aproximarse a la generación de conocimiento resulta compleja debido a que las concepciones o maneras de interpretar la realidad educativa corresponden a los cuestionamientos estipulados de forma previa desde la dimensión ontológica y epistemológica. A continuación, se presentan algunas particularidades sobre los paradigmas existentes.

Con base en Rodríguez (2003), dentro de la dimensión ontológica del paradigma se puede “situar a la naturaleza de los fenómenos sociales y a su grado de estructuración” (p. 24), de tal forma que se plantea la postura de la realidad social en las personas como un agente externo. Es decir, surge

una construcción individual de forma intersubjetiva, realizando de manera constante la interrogativa de la influencia de cada interacción. Por otra parte, la dimensión epistemológica gira en torno a la adquisición del conocimiento, es decir, se contempla la posibilidad de que el objeto que está siendo investigado pueda ser comprendido por lo que externa, así como se plantea su estabilidad para registrar mayor conocimiento, de tal forma que se catalogan diversas características de conocimiento a nivel subjetivo, constructivo y holístico (Rodríguez, 2003).

Dentro de las ciencias sociales, Guba y Lincoln (2012) establecen cuatro paradigmas que sustentan diversos procesos con base en sus posicionamientos ontológicos, epistemológicos y metodológicos los cuales son: el positivismo, el pospositivismo, la teoría crítica y el constructivismo. Cada uno cuenta con características específicas que permiten direccionar la investigación según las necesidades de las y los investigadores. El paradigma positivista y el pos-positivista establecen una visión limitada a lo tangible y medible, por lo que, en consideración a los objetivos de la investigación, se opta por un posicionamiento constructivista. Denzin y Lincoln (2011) establecen que el paradigma constructivista “presupone una ontología relativista, (es decir que existen múltiples realidades), una epistemología subjetivista (el investigador y el investigado cocrean el conocimiento) y un conjunto de procedimientos metodológicos naturistas (en el mundo real)” (p. 86). Por ende, la creación del conocimiento se realiza de forma bidireccional mediante la participación del investigador y el investigado, ampliando el panorama del objeto de estudio de tal forma que se enriquece la producción de estrategias, leyes o fundamentos que benefician a la sociedad. Así se genera en una voz que traslada las vivencias, el conocimiento y las perspectivas de los investigados por medio de un texto, escenificación, obras, foros, conferencias entre otros que evidencien la flexibilidad crítica que ha tenido el investigador consciente sobre los procesos personales de los investigados (Guba y Lincoln, 2012).

Ramos (2015) menciona que las teorías constructivistas mantienen el objetivo de centrar los procesos de construcción de la realidad que acompañan a los sistemas cognoscitivos con base en lo que experimentan durante su propia trayectoria de vida ya sea en cambios, desarrollo o aprendizaje. De tal manera que el mundo de la realidad o la concepción de ella va a emerger de las aplicaciones de la observación que han sido utilizadas por las mismas, realizando una descripción sobre lo que va a surgir entre quien conoce o forma parte del fenómeno y su observación.

El constructivismo implica en una vertiente en la que el conocimiento humano juega un papel fundamental, al devolver al individuo la competencia para actuar conscientemente y de aceptar o rechazar las construcciones o restricciones ambientales es decir que se aborda como el sujeto que conoce y que luego se construye el conocimiento (González, 2007). De la misma forma el

constructivismo hace un reconocimiento sobre los diversos aspectos que restringen el conocimiento humano, los cuales pueden ser de origen social o de origen individual los cuales al estar en construcción pueden no ser evidentes, sin embargo, no indican su inexistencia (González, 2007).

Al realizar un recorrido acerca de los diversos paradigmas en los cuales un investigador(a) se puede posicionar para aproximarse a la realidad educativa y con base en la mirada específica descrita en los objetivos de esta investigación, se decide partir del paradigma constructivista, ya que el trascender del pensamiento a la acción implica una reflexión acerca del trayecto de vida, de la profesionalización, así como de la reproducción de ideologías que atraviesan la lectura y la escritura.

### **3.2 Enfoque cualitativo**

El enfoque inmerso en el contexto de la investigación educativa atiende a dos posturas según diversos autores. La primera hace referencia a que el paradigma y el enfoque son sinónimos debido a que implica un marco delimitador en la visión del fenómeno, sin embargo, con base en Rodríguez (2003) un enfoque hace referencia a “los núcleos temáticos o problemáticos importantes y complejos sobre los que hay que investigar” (p. 31), haciendo énfasis en la temática y del interés del investigador(a). Una segunda postura es el asumir al enfoque como “una elección de diversos procedimientos, técnicas e instrumentos para la observación de hechos y la recolección de datos de ciertas formas de tratamiento de estos” (Rodríguez, 2003, p. 31), por lo cual, la investigación educativa se desarrolla a través de dos enfoques, el cuantitativo y el cualitativo.

El enfoque cuantitativo responde a la priorización de análisis de causa y efecto, por lo que se descarta su fundamentación de la presente investigación y se basa en la comprensión y uso del enfoque cualitativo, entendido como:

Conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos; de tal forma que es naturalista (porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en términos de los significados que las personas les otorgan). (Hernández et al. 2006, p. 9)

El enfoque cualitativo sirve para visibilizar aspectos no tangibles los cuales transforman a los fenómenos, así como la interpretación de estos; además, busca “mediante las acciones de los participantes cumplir con los objetivos de la investigación y responder a las preguntas del estudio” (Hernández, 2014, p. 396). En este sentido, con base en las acciones que el participante lleve a cabo, se busca obtener la información deseada, para aumentar el conocimiento acerca de su contexto y de las características que pueden ser replicadas o semejantes a diversos espacios.

Rodríguez (2003) menciona que el enfoque cualitativo “se cuestiona que el comportamiento de las personas esté regido por leyes generales y caracterizadas por regularidades subyacentes” (p. 32), por ende, para un investigador quien realiza un análisis desde dicha mirada, es imperativa el conocer qué es lo que motiva el comportamiento del participante, así como establecer pautas de acción y acercase de esta forma a la realidad del sujeto. Dicho acercamiento se propone desde una mirada holística la cual “evita la fragmentación” (Rodríguez, 2003, p. 32), de tal manera que, mediante los diversos métodos de investigación que plantea el enfoque cualitativo, la participación, el pensamiento y las acciones de los participantes adquieren sentido dentro de la descripción del fenómeno de estudio.

Por ende, se eligió el enfoque cualitativo, ya que permite comprender las acciones de los participantes dentro de su contexto de diversas formas, ampliando la oportunidad de incidir dentro de las mismas.

### **3.3 Diseño de investigación**

Dentro del enfoque cualitativo se encuentran diversos diseños de investigación que establecen posturas y perspectivas diversas del fenómeno de estudio. El diseño requiere alinearse a los objetivos de la investigación para responder de manera adecuada a la pregunta de investigación. Álvarez-Gayou (2003) lo denomina como: “un marco interpretativo, es decir, un abordaje general que se utiliza en el proceso de investigación el cual surge del ejercicio de investigación en el planteamiento, la inmersión inicial y el trabajo de campo” (p. 43), planteando las limitantes que tienen las postulaciones, los acercamientos con las y los participantes, así como la forma de interpretar dicha información.

En los diseños de investigación cualitativa se establecen al menos nueve marcos de interpretación del proceso de investigación como lo son: el diseño etnográfico, el diseño biográfico/narrativo, el diseño de investigación-acción (práctica, participante, colaborativa), el diseño fenomenológico, el diseño documental, el diseño de tipo interpretativo, la teoría fundamentada y el diseño de inducción analítica. No es la intención de este ejercicio adentrarse en las posturas epistémicas de cada diseño, sino de argumentar la elección del diseño que emerge a partir del objetivo de la investigación, así como de las condiciones del contexto.

Con el objetivo de conocer en las reflexiones de las y los docentes de educación básica con respecto a su formación y sus estrategias y actitudes ante la enseñanza de la lectura y la escritura, se optó por el uso del diseño de investigación-acción práctica, la cual “confiere un protagonismo activo y autónomo al profesorado, siendo este quien selecciona los problemas de investigación y quién lleva el control del propio proyecto” (Latorre, 2005, p. 30), de tal manera que las necesidades del contexto sean las que se aborden de forma completa.

El diseño del presente proyecto se basó en la colaboración de los y las participantes de los distintos momentos de la investigación en el cual se priorizó la reflexión y el análisis acerca de las experiencias, ideas y creencias que tienen respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, de la formación inicial y continua que han desarrollado a lo largo de su servicio profesional docente, de tal toma que a partir de estas reflexiones se contribuye a la “transformación y cambio social y educativo, a través del mejoramiento permanente de la eficacia de la acción social” (Rodríguez, 2003, p. 38).

Dentro de las implicaciones que tiene la investigación-acción práctica es que las y los docentes desarrollen y reconozcan diversas capacidades reflexivas sobre la manera de presentar, guiar y conducir su ejercicio educativo con respecto a la lectoescritura. También se pretende lograr una adaptación a contextos y situaciones que suelen generarse dentro del aula, orientado a que el docente se observe a sí mismo como un profesional consciente de la necesidad de realizar una reflexión sobre su práctica educativa, un docente con el interés de indagar y analizar sobre las dificultades que se presentan en su contexto educativo, así como en las diversas barreras para el aprendizaje y la participación presentes en las aulas (Latorre, 2005).

A continuación, se presentan las diversas técnicas de recolección de información que se pretenden utilizar para llevar a cabo la investigación, a través de la comprensión de los procesos de investigación-acción práctica y a la necesidad de dar respuesta a las preguntas de investigación.

### **3.4 Técnicas de recolección de información**

Estudiar la realidad educativa, implica una responsabilidad moral y social, ya que se trabaja de manera conjunta con los diversos actores educativos, para la implementación y el desarrollo de los programas; sin su apoyo y compromiso, las estrategias, proyectos e iniciativas se encontrarían lejos al cumplimiento de sus objetivos y del impacto requerido. Dentro de la investigación-acción práctica se establece una mayor conciencia y preocupación social al tema de la educación y hacia el docente, el cual es el mayor responsable de lograr dicha meta, a través de un autodesarrollo profesional que crezca de forma integral la figura del docente como investigador (Latorre, 2005). En primera instancia y comprendiendo las implicaciones morales y éticas que el acompañar en un ejercicio formativo envuelve y para proteger los datos de los participantes, se redactó una carta de consentimiento informado con el objetivo de explicar los beneficios y compromisos solicitados a los participantes (*ver anexo 1*).

El proceso de investigación-acción inicia a través de la identificación de una problemática general y a partir de un diagnóstico se determina el camino para llevarlo a cabo (Latorre, 2005). Dentro de la presente investigación, la búsqueda de los colectivos escolares se realizó por medio de

una publicación en redes sociales, solicitando la participación de directivos, docentes y diversos actores educativos. Los respondientes a la convocatoria se reconocen como “usuarios del saber” (Latorre, 2005, p. 18) es decir, personas con conocimiento amplio relacionado con el objeto de estudio. Es por ello por lo que se eligió colaborar con dos colectivos escolares ubicados en Ciudad Juárez, Chihuahua, que laboran en nivel primaria, atendiendo infantes desde los 6 hasta los 11 años.

Latorre (2005) menciona que las técnicas de recolección de información van a permitir al investigador la reducción de los datos de una manera sistemática e intencionada partiendo de la realidad social que se pretenda estudiar a un sistema representativo que permita una interpretación y análisis que genere mayor comprensión. Aróstegui (1995) define a las técnicas como “las operaciones que el investigador realiza para transformar los hechos en datos” (p. 203), siendo éstas el elemento clave en la elaboración y construcción de hechos en datos que permitan el análisis.

Dentro de la investigación cualitativa, existen un sinnúmero de técnicas que permiten la recolección de datos, sin embargo, para la investigación-acción práctica Latorre (2005) sugiere que a partir del enfoque de análisis se definan las técnicas que se van a utilizar. Con objetivo de ahondar en la comprensión, visión y opinión de las y los docentes de educación básica con lo referente a la lectura y la escritura, la investigación se divide en dos momentos, el desarrollo, aplicación y análisis de un diagnóstico conformado por entrevistas, revisión documental y un grupo focal dirigido a docentes de educación básica, nivel primaria (véase imagen 1).

### **Imagen 1**

#### *Momento 1. El diagnóstico*



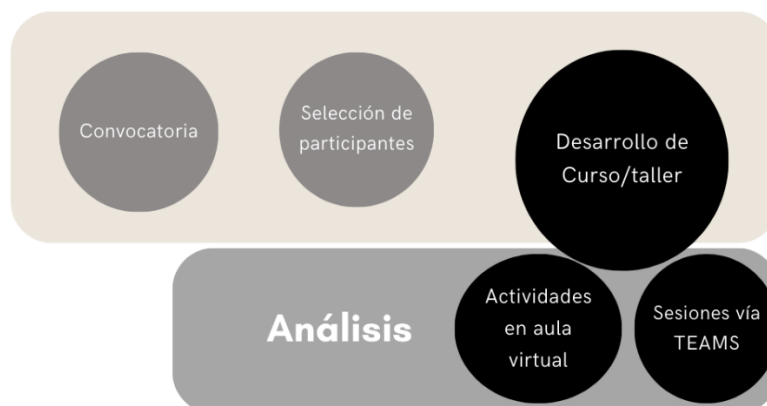
*Nota.* Esta figura muestra las técnicas de recolección de datos implementadas en los diversos colectivos escolares.

A partir de los resultados del análisis se desarrolló un curso/taller que se llevó a cabo en diversas fases; las cuales atienden a la convocatoria, la selección de participantes, el inicio, desarrollo y conclusión de este a través de actividades que el participante realizó, así como de sesiones

sincrónicas (véase imagen 2) el cual contó con el acompañamiento constante de la investigadora; en la conclusión de éste, se realizó un análisis explicado a partir de una revisión documental que orienta los resultados de la investigación.

## **Imagen 2**

### *Momento 2. Desarrollo de la experiencia formativa*



Elaboración propia

### **3.4.1 Entrevista semiestructurada**

La primera técnica que se realizó fue la entrevista semiestructurada, la cual Robles (2011) menciona que se caracteriza por dirigirse a través de un guion de preguntas en la cual se encuentran estipulados y reflejados los diversos tópicos emergidos a partir de los objetivos de la investigación, de forma que se observe una estructura, un propósito y los diversos alcances que tiene.

Para esta investigación, se desarrollaron dos instrumentos base para la entrevista, dirigida a las y los docentes de educación básica (*ver anexo 2*). En un primer momento, se enfoca a la recolección de datos sociodemográficos y un segundo momento se presentan tres ejes temáticos, los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura, la educación inclusiva y la formación docente. Dentro del primer eje las preguntas generadoras comienzan una indagación acerca del propio proceso del docente como lector y escritor, así como de su experiencia utilizando los diversos métodos para aprender a enseñar a leer y a escribir, ya sea a través de cursos, acompañamiento tutorado, ensayo y error, entre otros. El segundo eje temático se enfoca en rescatar la manera en que el docente responde a las necesidades del alumnado a través de una formación en educación inclusiva, caracterizando las barreras para el aprendizaje y la participación que se encuentran presentes en su contexto educativo, así como la manera en que dichas barreras son trabajadas en el colectivo y la relación que se tiene con los padres de familia al respecto. El tercer eje temático hace referencia a la formación docente, aspecto que se encuentra orientado a la recolección de experiencias de las y los

docentes sobre cursos, diplomados y talleres que han tomado a lo largo de su práctica docente, resaltando aspectos de la gestión de los cursos, la incidencia que tiene en su ejercicio y las implicaciones económicas que han experimentado.

### **3.4.2 Grupo focal**

Hamui-Sutton y Varela (2003) definen el grupo focal como “un espacio de opinión para captar el sentido, pensar y vivir de los individuos, provocando explicaciones para obtener datos” (p. 56), este espacio está pensado para un ejercicio horizontal de conocimiento acerca de las prácticas de los docentes. Se realizó un instrumento base para llevar a cabo dicho ejercicio en el primer colectivo (*ver anexo 3*). Se establecieron tres ejes temáticos: la formación docente, los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura y la educación inclusiva. Dentro del primer eje, las preguntas se centraron en conocer su experiencia con respecto a la tutoría, el ingreso a cursos o talleres por parte de los centros escolares entre otros. En el segundo eje se enfocó en los métodos para la enseñanza de la lectoescritura que utilizan, así como la razón de su elección, además de indagar acerca de su práctica en el fomento de la lectura y escritura. En lo referente al eje de educación inclusiva, las preguntas van dirigidas a la forma en que las BAP se hacen visibles en su contexto escolar y cómo es que se involucra al colectivo escolar y a los padres de familia en la solución o mejora de la problemática.

### **3.4.3 Revisión documental**

Gómez et al. (2016) refieren que la revisión documental es una herramienta que evidencia los primeros procesos [de los] participantes o su contexto, así como logra visualizar el proceso que se ha llevado a cabo con anterioridad. Los documentos que se revisen deben ser completamente relacionados con el contexto que está siendo estudiado (Vallés, 2000). Por ende, para el desarrollo de la experiencia formativa, se realizó una revisión documental con fines de diagnóstico, así como una revisión documental acerca de los productos generados del curso/taller: “lectoescritura, enseñanza aprendizaje con enfoque inclusivo”.

En un primer momento, se realizó el análisis documental del Modelo de evaluación diagnóstica, formativa e integral mediante una evaluación al servicio de la mejora continua de la educación. Este ejercicio evaluativo construido por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) intenta “emprender procesos que propicien los ajustes o cambios que se requieren en la práctica a fin de satisfacer esas necesidades, afrontar los retos y sostener o acrecentar los avances” (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2020) a través de un instrumento diagnóstico aplicado en educación básica, en nivel primaria desde el segundo grado.

La evaluación diagnóstica de lectura busca realizar un análisis acerca de los procesos de comprensión e interacción que tienen las y los alumnos con diversos textos, otorgando al docente una

ruta de análisis para los usos formativos, es decir que a partir de los resultados del diagnóstico, el docente seleccione los contenidos que obtuvieron un menor porcentaje de respuestas correctas y se generen orientaciones didácticas para abordar las dificultades de las y los alumnos, generando así un vínculo curricular que se entrelacen con elementos de los aprendizajes esperados de cada grado escolar (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2002).

En un segundo momento, se tiene el análisis documental de los ejercicios realizados por las y los participantes del curso/taller de lectoescritura, en el cual se abordan aspectos relacionados a las prácticas de enseñanza y aprendizaje para la adquisición de la lectura y escritura, así como, el fomento a la reflexión, análisis y participación del docente en enfrentar las barreras para el aprendizaje y la participación que se presentan en sus aulas.

#### **3.4.4 Grupos de discusión**

Considerando la identificación de las perspectivas de las y los docentes respecto a la lectoescritura, así como la transformación de dichos elementos, se optó por realizar grupos de discusión, los cuales Arboleda (2008) establece que es un diálogo generado a partir de un discurso, producido por diversos diálogos socializados derivados de una comunicación grupal, de tal manera que a través de un moderador se suscitan planteamientos hacia los participantes, el cual culmina en interacciones dialógicas acerca del tema atravesadas por la reflexión y el análisis. Durante el desarrollo de la experiencia formativa se llevaron a cabo cuatro grupos de discusión en los cuales se recopilaron diversos diálogos que las y los docentes producto de las actividades generadoras, acerca de sus impresiones, experiencias y reflexiones sobre de los contenidos y ejercicios de cada módulo.

El desarrollo de los grupos de discusión se dio a través de la plataforma *Microsoft Teams* con las y los docentes que se registraron en el curso/taller de “Lectoescritura. Enseñanza-aprendizaje, con enfoque inclusivo” con una duración de dos horas por semana, en la cual se tuvo una asistencia promedio de 6 participantes. La elección de realizar las sesiones de forma virtual se tomó a partir de los comentarios que se realizaron en etapa de diagnóstico por parte de las y los docentes acerca de las implicaciones económicas y de temporalidad que toma el trasladarse a un espacio físico, por lo que optaron por sesiones virtuales.

#### **3.5 Contexto de la investigación**

La importancia del contexto radica en la forma en que se comprende de manera social y estructural uno o varios hechos, permitiéndonos identificar acciones, conductas o discursos que rodean el fenómeno estudiado. Vargas (2017) refiere que el contexto funciona como una “herramienta de análisis [para] la comprensión de un determinado fenómeno o evento de una manera integral” (p. 34). Por ende, es necesario conocer las circunstancias que rodean a los participantes para ampliar la visión

del ejercicio de investigación. Dentro de la investigación-acción práctica, las problemáticas emergen del contexto, así como responden a diversas etapas, de tal manera que el docente se encuentre directamente relacionado con el proceso entendiéndose como una integración de la enseñanza en la investigación (Latorre, 2005). Atendiendo a los parámetros y los alcances de la investigación, se optó por realizar un ejercicio diagnóstico en la localidad.

Ciudad Juárez es un asentamiento urbano que cuenta con docentes de diversos pueblos y ciudades del Estado de Chihuahua, los cuales migran para adquirir y cumplir con su asignación de plaza. Para el ciclo escolar 2020-2021 hubo una disminución de 30 docentes frente a grupo en comparación a ciclos escolares anteriores, así como se ha mostrado un incremento en el número de alumnos que ingresa a la educación básica (Plan Estratégico de Juárez, 2022) lo cual se considera incoherente.

La mirada de la comunidad hacia la calidad de la educación en la ciudad es sumamente importante y significativa para la investigación. En una encuesta que realizó la asociación Plan Estratégico de Juárez (2022) se establece que las y los juarenses califican la calidad de la educación básica con un puntaje de 7.66, en una escala del 1-10, lo cual se considera no tan buena.

### **Colectivos participantes (momento 1)**

Debido a la metodología que orienta la investigación, se realizó una convocatoria a las instituciones de educación básica, nivel primario con el fin de realizar un ejercicio diagnóstico con las y los docentes que conforman el colectivo escolar. Se seleccionaron dos colectivos cuyas diferencias geográficas, económicas y organizacionales fueran completamente distintas. En caso del primer colectivo, se encuentra al sur poniente de la ciudad y el segundo colectivo se ubica en la zona centro (ver imagen 3).

### **Imagen 3**

*Ubicación del colectivo 1*



Con base en la imagen se puede observar una institución ubicada en un fraccionamiento promedio, rodeado de empresas maquiladoras y establecimientos de comida. Así mismo se evidencia

la escasez de áreas verdes y otros espacios destinados a la recreación. Con respecto al colectivo 2, por medio de la imagen 4 se puede visualizar un panorama distinto.

#### **Imagen 4**

##### *Ubicación del colectivo 2*



La ubicación del colectivo 2 tiene una lectura distinta, se observan al menos dos áreas verdes destinadas a las actividades recreativas, las cuales se encuentran cerca de la escuela, así como un gimnasio público. La distribución de los hogares corresponde a una colonia popular, del mismo modo, se puede visualizar una gran cantidad de árboles en los hogares en comparación del primer colectivo, así como no se observan empresas dentro de la colonia.

#### **Docentes participantes (momento 2)**

Debido a las diversas dificultades de las y los docentes de ambos colectivos, se decidió realizar una convocatoria vía redes sociales a docentes de educación básica en nivel primaria que estuvieran interesados en abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura a través de la formación docente. Respondieron a la convocatoria docentes de diversas instituciones alrededor de la ciudad, señaladas en la imagen 5.

#### **Imagen 5**

##### *Ubicación de centros educativos de las y los participantes*



Por medio de la imagen se realiza una lectura del contexto de las instituciones en las que laboran las y los docentes participantes del curso. En ella encontramos una distancia significativa entre la mayoría de ellos, lo cual supone diversas situaciones sobre la realidad social y educativa de las y los alumnos, así como de los docentes. Esta característica de los participantes enriquece el ejercicio formativo.

### 3.6 Participantes

En la investigación cualitativa, los participantes generan nuevas perspectivas acerca de lo que se conoce, así como otorgan diversas pautas para el análisis y reflexión del tema (Vasilachis, 2006). A continuación, se presentan las características generales de las y los participantes seleccionados para los diversos momentos de la investigación.

#### 3.6.1 Participantes diagnóstico

El primer colectivo se caracteriza por pertenecer al sistema federal, con docentes de más de 2 años laborando en la misma escuela, incluso hay docentes con más de 21 años dentro del mismo colectivo. Es una plantilla docente conformada mayormente por mujeres, presentando edades entre los 34 y 49 años, es decir, docentes con una gran trayectoria profesional. Para la codificación de los datos obtenidos de este colectivo, se les asignó el código C= colectivo, # de participante y la inicial de su primer apellido (véase tabla 1).

**Tabla 1**

*Los participantes del 1er colectivo*

	Código	Género	Edad	Lugar de nacimiento	Licenciatura de egreso	Último grado de estudios	Grado al que atiende
1	C1R	M	34	Zacatecas	Educación	Licenciatura	4°
2	C12R	M	36	Coahuila	Preescolar	Licenciatura	6°
3	C13T	M	38	Coahuila	Preescolar	Licenciatura	2°
4	C14S	M	49	Durango	Primaria	Licenciatura	4°
5	C15G	M	46	Chihuahua	Primaria	Licenciatura	1°
6	C16R	M	45	Chihuahua	Primaria	Maestría	3°
7	C17N	H	47	Chihuahua	Primaria	Licenciatura	Subdirector
8	C18P	M	48	Chihuahua	Educación	Maestría	6°
9	C19A	M	43	Coahuila	Preescolar	Licenciatura	1°
10	C110G	M	47	Chihuahua	Preescolar	Licenciatura	Directora
11	C111S	M	48	Chihuahua	Preescolar	Licenciatura	5°
12	C112Z	H	42	Chihuahua	Primaria	Licenciatura	5°

Elaboración propia

Con base en la tabla 1, el profesorado cuenta en su mayoría con el grado de licenciatura, mismo sé que obtuvo en instituciones educativas fuera de la región de Ciudad Juárez. Otra cualidad que se

percibe dentro de este colectivo es que el 45% de los docentes estudió una licenciatura en nivel preescolar y se encuentra laborando dentro del nivel primaria.

El segundo colectivo se codificó de la siguiente manera: C=colectivo, # del colectivo (2), # del participante y la inicial del primer nombre (ver tabla 2). Este colectivo comparte diversas similitudes con el primer colectivo, como la cuestión de género, ya que en ambos colectivos solo se encuentra un docente y ambos se encuentran realizando su ejercicio en los últimos grados de primaria, en las cuales el alumnado tiene mayor edad. Otra similitud es el grado de estudios de los docentes; nuevamente en su mayoría cuenta solo con el grado de licenciatura. Sin embargo, lo que caracteriza a este colectivo, es la edad tan diversa, desde los 26 años hasta los 48, siendo este un factor que influye en los años de servicio del profesorado. Incluso diversos docentes mencionaron que es su primer colectivo de trabajo, aun con la intriga de un futuro cambio de centro de trabajo.

**Tabla 2**

*Los participantes del 2do colectivo*

	<b>Código</b>	<b>Género</b>	<b>Edad</b>	<b>Lugar de nacimiento</b>	<b>Licenciatura de egreso</b>	<b>Ultimo grado de estudios</b>	<b>Grado al que atiende</b>
1	C21R	M	42	Parral	Educación	Licenciatura	6°
2	C22B	H	46	Chihuahua	Primaria	Maestría	6°
3	C23A	M	26	Casas grandes	Educación	Licenciatura	1°
4	C24D	M	38	Ciudad Juárez	Primaria	Licenciatura	5°
5	C25N	M	46	Chihuahua	Primaria	Licenciatura	1°
6	C26C	M	26	Chihuahua	Educación	Especialidad	5°
7	C27D	M	35	Ciudad Juárez	Primaria	Licenciatura	2°
8	C28N	M	48	Chihuahua	Educación	Licenciatura	2°
9	C29S	M	26	Saltillo	Primaria	Licenciatura	2°
10	C210C	M	36	Ciudad Juárez	Educación	Licenciatura	4°
11	C211I	M	42	Chihuahua	Educación	Licenciatura	3°

Elaboración propia

Al observar la tabla 2, se logra rescatar otra característica importante del colectivo, la cual atiende a la licenciatura de egreso, ya que es completamente compatible con el nivel en el que se encuentran laborando, el cual, en comparación del primer colectivo, no es de esta forma. En este caso, toda la plantilla docente es nacida dentro del estado de Chihuahua, el cual, a pesar la su diversidad en edades, comparten muchas similitudes entre sí.

Los docentes participantes aportan a la investigación su visión acerca de la práctica docente, así como a las diversas actividades de su ejercicio, su trabajo en colectivo y en la comunidad. Además, comentaron sobre su propio proceso de aprendizaje y el cómo y el por qué enseñan a leer y a escribir

de esa manera. En este sentido, a través del ejercicio de grupo focal y entrevistas a profundidad nos acercamos a la reflexión y análisis de su práctica (Latorre, 2005).

### 3.6.2 Participantes curso/taller

A partir de la convocatoria lanzada por medio de redes sociales, se recibieron 85 registros de docentes interesados en participar en el ejercicio formativo. Atendiendo a las especificaciones lanzadas en la convocatoria, se descartó a docentes que no se encontraran frente a grupo en nivel primaria, así como a docentes que no pertenecieran o estuvieran dentro del Servicio Profesional Docente, aunado a ello se descartó a docentes que no se encontraran en Ciudad Juárez. A partir de este marco regulativo se contó con la participación de 45 docentes (ver anexo 4). Sin embargo, durante el trayecto educativo, algunos docentes no ingresaron nunca y otros fueron desertando, por lo que se culminó la experiencia formativa con ocho docentes (ver tabla 3).

**Tabla 3**

*Participantes del curso/taller Lectoescritura, enseñanza-aprendizaje con enfoque inclusivo*

	Código	Edad	Género	Último grado de estudios	Escuela de egreso	Escuela en la que labora	Zona	Grado al que atiende
1	LLM17	36	M	Licenciatura	Universidad de desarrollo Profesional	Primaria José Rubio Ortega	28	4to
2	LMD19	36	H	Maestría	Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado	Primaria Teófilo Borunda	57	6to
3	LMB21	38	M	Maestría	Normal Rural Ricardo Flores Magón	Primaria Aurora Reyes Flores	67	3ro
4	LNB25	39	M	Maestría	Normal Rural Ricardo Flores Magón	Primaria Teófilo Borunda	57	1ro
5	LRL32	26	M	Licenciatura	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	Primaria Fernando Ahuatzin	64	1ro
6	LRM34	27	M	Licenciatura	Normal del Estado de Chihuahua	Primaria Xicoténcatl	42	1ro
7	LVR41	35	M	Maestría	Universidad Pedagógica Nacional	Primaria Federal Margarita Maza de Juárez	79	2do
8	LVJ43	28	M	Licenciatura	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	Primaria Ignacio Ramos Pena	64	4to

Elaboración propia con base al registro de los participantes

Por medio de la tabla 3 se pueden identificar diversas similitudes en los y las participantes de los colectivos, como lo es que dentro del ejercicio existió un hombre en el trayecto formativo. Así mismo, nos encontramos ante un equipo equitativo en cuanto a la formación, ya que la mitad de las y los docentes tienen licenciatura y la mitad maestría, las cuales se encuentran en su mayoría en instituciones públicas y no del magisterio. Una de las características más significativas que existió en

los participantes del curso/taller es el interés por parte de docentes que se encuentran laborando en diversos grados escolares, aspecto que se aleja de la creencia de que solo en los grados iniciales se desarrolla el proceso de lectoescritura.

### **3.7 Plan de trabajo**

Las actividades realizadas para la construcción de la presente tesis se dividen en cuatro periodos. El primer periodo se desarrolla en los meses de agosto-noviembre de 2021 en el cual se eligió el tema de investigación a partir de la relevancia social e interés de la investigadora. El segundo periodo de enero-junio se centró en sustentar de manera teórica la importancia del tema y la forma en que la perspectiva constructivista lo aborda. El tercer periodo de agosto-noviembre 2023 se caracteriza por el diseño de instrumentos de recolección de información, así como la implementación de estos y su análisis. En el cuarto periodo de enero-mayo 2023 se realizó el diseño, la implementación y análisis del curso taller.

Dentro del desarrollo de las actividades de recolección de información correspondientes al tercer periodo, se acudió dos días al primer colectivo para gestionar la participación de las y los docentes, compartir el propósito de la investigación, así como resolver dudas; después de ello se realizó una tercera visita para llevar a cabo el grupo focal, el cual tuvo una duración de una hora, dentro de un salón en horario de receso con la participación de once docentes.

De la misma manera, se acudió al colectivo dos, en el cual se tuvo una presentación de la investigación y gestión de participación de las y los docentes; resultado de esta se estableció que, durante tres días en los horarios de educación física, las y los docentes pasarían al salón de limpieza a otorgar una entrevista; derivado de ello, se tuvo la participación de once docentes, cada uno con un promedio de 30 minutos de entrevista.

A partir del análisis de los resultados del diagnóstico a los dos colectivos escolares, se diseñó un curso/taller nombrado: “Lectoescritura, enseñanza-aprendizaje con enfoque inclusivo” con un total de 40 horas de trabajo distribuido en 10 horas por semana, 8 horas lectivas y de trabajo a través de la plataforma virtual *Moodle* proporcionada por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Así como cuatro sesiones sincrónicas a través de la aplicación *Microsoft Teams* con una duración de 2 horas cada una. Dicho curso/taller fue dirigido a docentes de educación básica frente a grupo en nivel primaria durante el ciclo escolar 2022-2023 en Ciudad Juárez (ver tabla 3). Al finalizar el curso/taller se otorgó a las y los participantes una constancia por su desempeño a lo largo de las actividades. Por último, se realizó el seguimiento a los participantes que no concluyeron el ejercicio, por lo que se

difundió una encuesta a las y los docentes que no ingresaron al curso/taller a pesar de que se inscribieron y fueron aceptados.

**Tabla 3**

*Plan de trabajo*

<b>Actividades</b>	<b>Fecha de aplicación</b>
Entrevistas con integrantes de colectivos	20-27 de octubre de 2022
Grupo focal con colectivos	03 de noviembre 2022
Diseño del curso/taller	Enero-febrero 2023
Difusión de la convocatoria y registro de participantes	09 al 17 de marzo 2023
Inicio de actividades	27 de marzo de 2023
Periodo vacacional	03 al 16 de abril 2023
Cierre de actividades	08 de mayo de 2023
Seguimiento a participantes	15 de mayo de 2023
Reporte de resultados	21 de mayo de 2023

Elaboración propia con base en la agenda de trabajo

La duración del curso fue de un mes, con un periodo vacacional de dos semanas (en consideración de las vacaciones de primavera). La convocatoria recibió 85 respuestas, de los cuales se aceptaron 45, a partir de los criterios de inclusión: el primer filtro corresponde a las y los docentes que no habían tomado un curso de lectoescritura, el segundo consideró a las y los docentes que no habían participado en algún curso de inclusión, y el tercer criterio de inclusión fue docentes que se encuentran en servicio en escuelas públicas de Ciudad Juárez.

### **3.8 Análisis de la información**

A través de una matriz en formato *Excel* se realizó la categorización de las entrevistas realizadas en el diagnóstico, de las cuales surgieron diversas categorías, subcategorías y códigos. Del mismo modo, el grupo focal se analizó por medio de una matriz en formato *Word*. Con base en los ejes temáticos, se categorizaron realizando una triangulación a través del análisis documental de las Evaluaciones diagnósticas de los aprendizajes de las y los alumnos de educación básica del ciclo 2022-2023 desarrolladas por el MEJOREDU, tomando solo en consideración la evaluación diagnóstica de lectura a los grupos de 3ro a 6to nivel de primaria de ambos colectivos. Dicho análisis fue indispensable para el diseño del curso/taller “Lectoescritura, enseñanza-aprendizaje con enfoque inclusivo”

De la misma manera, se elaboró una matriz en formato *Word* para realizar el análisis documental del taller de investigación y el grupo de discusión generado en las sesiones sincrónicas de *Microsoft Teams*; con el objetivo de contrastar la información obtenida del diagnóstico, las actividades del curso/taller y los grupos de discusión para la realización de los resultados de la investigación, así como las conclusiones de esta.

### **3.9 Consideraciones éticas**

El presente ejercicio de investigación atiende a lo contundente a la normativa del Estado Mexicano a través de la Norma Oficial Mexicana NOM-04-SSA3-2012 y a la Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de Particulares DOF-05-07-2010, además de haber obtenido un dictamen favorable por parte del Comité de Ética en la Investigación (CEI) de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez con el número de resolución CEI-2022-2-685. No se presentan los nombres de las instituciones ni de los participantes, sino que se distinguen por un código. Las grabaciones de las entrevistas y grupos focales serán eliminadas al concluir con el proceso de análisis, de tal forma que no se vea comprometida la integridad de los participantes. Dichos planteamientos le fueron descritos y explicados a las y los docentes al inicio de la investigación (ver Anexo 1), así como en el encuentro que se tuvo con ellos.

## Capítulo 4: Desarrollo de la experiencia formativa

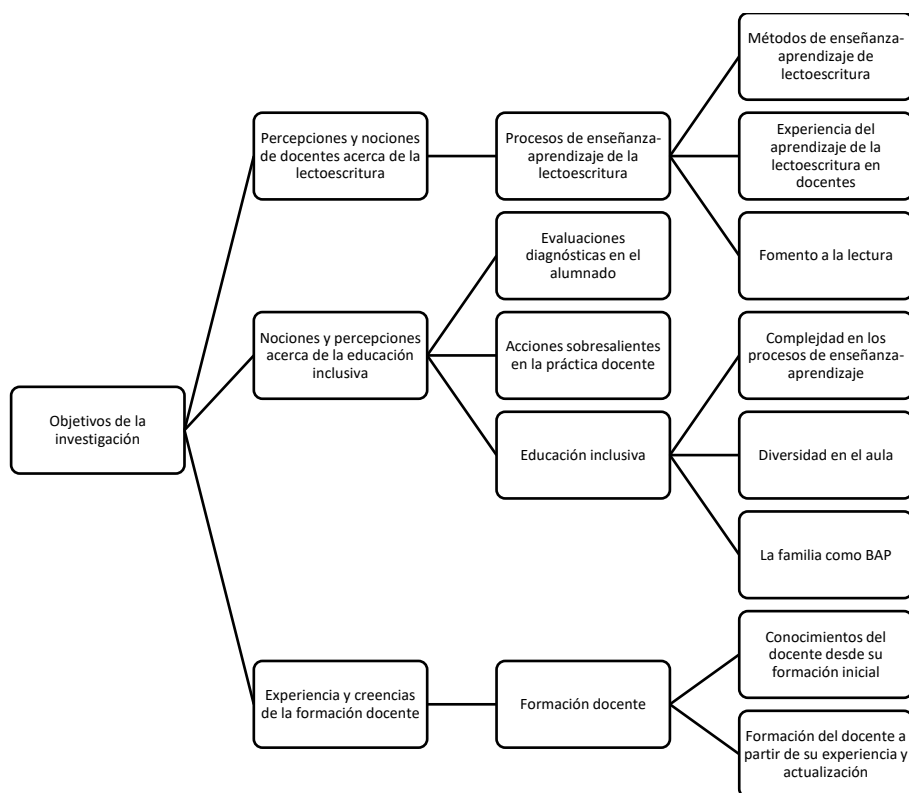
“Indudablemente, una parte de la función de la educación consiste en ayudarnos a escapar, no del tiempo que nos toca vivir, pues estamos atrapados en él, sino de las limitaciones emocionales e intelectuales de nuestro tiempo”

-Eliot T.

El presente capítulo recopila los diversos hallazgos encontrados en el diagnóstico realizado en dos colectivos escolares, en los cuales se aplicaron diferentes técnicas de recolección de información, la cual se centró en los objetivos específicos. Se generaron cinco ejes de análisis (ver esquema 1), de los cuales emergieron sub-ejes que orientan el análisis de la información, con el objetivo de sistematizar la información priorizando los alcances que puede tener la investigación a través de la intervención.

### Esquema 1

#### *Ejes de análisis*



### 4.1 El diagnóstico

A continuación, se presentan los resultados emergidos del diagnóstico realizado a los colectivos escolares. A partir de las diversas técnicas, se recopiló una serie de datos con base en las experiencias

y opiniones de las y los docentes participantes. También se incluye el análisis de los resultados obtenidos de las evaluaciones diagnósticas realizadas en 2022 a los grupos de 3ro a 6to de nivel primaria con el objetivo de realizar un curso/taller que contribuya a las prácticas docentes inclusivas.

#### **4.1.1 Procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura**

Al instruir mediante un método de enseñanza, el docente se posiciona como determinante, en la actitud, la preparación y el éxito o fracaso del estudiantado. Este proceso se inicia desde la preparación del docente en el conocimiento de los métodos de lectoescritura, sus ventajas y limitaciones (Calzadilla, 2012) con el objetivo de implementar el que se adecue a sus alumnos.

##### **4.1.1.1 Métodos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura**

Las y los docentes hacen referencia de la ausencia de práctica o conocimiento de algunos métodos para la enseñanza de la lectoescritura y utilizan métodos que han sido recomendados por otros docentes a quienes les funcionó en su mayoría.

“He estado utilizando el método fonético, enseñar el sonido de las letras [...] Eh, fue que me la recomendaron varias maestras, que es con el que han trabajado y les ha funcionado, entonces, decidí utilizarlo.” -C23A

“El silábico, porque pregunté a los compañeros con más experiencia entonces me dijeron que con ese aprendían más rápido y ese fue el que implementé.” -C25N

“He utilizado el silábico y he estado utilizando uno que me dijo Sandy que estaba muy padre, el de destrezas, pero yo ahorita creo que no está haciendo mucho efecto, o todos juntos, no sé.” -C210C

Pang et al. (2006), establece que, con base en el tipo de estudiante se elegirán los métodos y los materiales que se van a utilizar, añadiendo la importancia del contexto en el que se encuentren. Es decir que a partir de las experiencias que se hayan obtenido de la convivencia, los exámenes diagnósticos y las necesidades que presente el estudiantado, se justificará el método de enseñanza, de manera que exista una comprensión lectora eficaz y se adquieran dichas habilidades. Sin embargo, aspectos como la temporalidad, tienen mayor peso ante las y los docentes, de tal manera que expresan utilizar métodos que funcionen de manera oportuna, aunque no exista un desarrollo integral en la lectura, escritura y comprensión de ambas.

“Como maestra, pienso que el método, así el silábico, el método destrezas, eh, hace que los niños aprendan fácilmente a cómo decodificar, sí, o sea, pero no comprenden lo que están leyendo, o sea, se me hace como que aislado, como sin sentido.” -C211L

“Se mencionan muchos métodos, pero con el que aprenden rápido es con el silábico.” -C12R

“Te puedo decir que el año pasado yo tuve más niños que se me quedaron con rezago, en la lectura y la escritura, que años anteriores; no sé a qué se debió, o sea intenté llevar el PALEM como lo dieron, este las palabras tal cual y no me funcionó.” -C19A

Suele existir una confusión y desconocimiento sobre los métodos de enseñanza de la lectoescritura, afectando de manera directa en la elección e implementación del método, ya que se desconoce su origen, particularidades, ventajas y desventajas. Así mismo, se otorga un tiempo amplio para modificar el método, es decir que se espera que las y los alumnos adquieran los aprendizajes de cierta manera y se prolonga el tiempo para ello, al observar que no funciona, se decide cambiar la metodología culminando en la confusión del alumnado y en la adquisición de la lectoescritura.

#### **4.1.1.2 Experiencia del aprendizaje de la lectoescritura en docentes**

Las y los docentes reconocen que el método con el cual aprendieron a leer y a escribir no fue el adecuado para ellos y esto ocasionó que se les dificultara la comprensión lectora a lo largo de su vida académica y que incluso aun es una dificultad que se mantiene.

“Ya cuando entré yo a la Normal, fue que empecé a ver las metodologías que utilizaban, eh, cuando yo aprendí a leer lo leía, pero no comprendía lo que leía, entonces ya cuando empiezo a investigar sobre eso que ya estaba en la carrera, descubrí que con ese método el 90% de los niños no tienen comprensión lectora entonces yo dije, fue por eso, o sea mi conflicto era que yo leí el texto varias veces y me costaba mucho trabajo comprender.” -C29S

“Me propongo, voy a leer este libro, voy a leer este libro y luego lo empiezo y lo dejo y me compro otro y lo empiezo y lo dejo, entonces sí, no tengo un buen hábito, no designo tiempo para eso.” -C23A

“Ah, no me gusta, me da mucho sueño, o sea es que yo soy más no sé si sea que soy más auditiva o sea a mí me gusta ver no sé cómo que me gusta más ver la tele o cositas así, o no sé si ha sido porque con todo lo de mi trayectoria de estudio siempre era leer mucho, de más y pues si o sea de educación o si entonces, como que no me llama mucho la atención leer.” -C27D

“Me gusta mucho leer, te digo, pero ya nada que ver con lo de educación, leo mucho, acerca de cómo funciona el cerebro, situaciones socioemocionales, u otro tipo de lectura.” -C24D

Cañón (2003) establece que es imperativo que las y los docentes sean personas lectoras, de tal manera que funjan como un mediador que experimente el deseo de leer y sea capaz de transmitirlo

a sus alumnos; sin embargo, aspectos como la falta de interés en las lecturas referentes a la educación, las maneras de aprender generadas a partir de la diversidad y la cotidianidad, alejan a las y los docentes de practicar la lectura.

#### **4.1.1.3 Fomento a la lectura**

Lerner (2012) menciona que la forma en que se presenta la lectura es esencial para el desarrollo del estudiantado, sin embargo, suele ser enseñada como un ejercicio que se encuentra sin objetivos certeros para el alumnado, perdiendo el sentido e interés de estos. Además, al ser fomentado a través de textos escolares se imposibilita la aparición de diferentes formas de leer, es decir que la modalidad que el docente enseña es la única y la correcta, con el fin de permanecer ante el control y medición del aprendizaje.

“Les leo cuentos, lectura guiada, así con mi dedo, les pongo, por ejemplo, un cuento y los guio con mi dedo y ya que reflexionen sobre eso, que hagan un dibujo o por medio del diálogo, de qué se trató la lectura y así, como tres veces a la semana.” -C23A

“Eh, les leo a los niños, bueno por lo general, pongo así una lecturita todos los días, todos los días estamos con el libro de lecturas y unas hojitas que siempre les doy, al terminar una hoja ya sea para terminar una sopa de letras o unas preguntitas o cosas así, referente a la lectura, después de eso, o sea, yo lo leo pero lo leo así de forma gráfica, cambio de voces, cositas así, entonces para que ellos también, como que eh, identifico que en la diferencia de leer, así nada más a leerlo, pues de forma con voces con signos de admiración entre otros.” -C25N

“Yo trato de hacer los viernes, por ejemplo, por lo general esta actividad, de leerles como el inicio de un cuento o de una lectura y luego paro y los dejo que ellos estén haciendo un dibujo, hagan, se imaginen y ya después yo ya les doy una retroalimentación entonces, eso yo siento que motiva a los niños, a pensar que va a pasar y siento que son estrategias de que los niños solitos empiecen a fomentar la lectura sin que tú andes tras de ellos.” -C29S

Algunos docentes refieren el permitir que las y los alumnos reflexionen a partir del texto presentado, no obstante, también se hace evidente el reconocimiento a una “única interpretación válida para cada texto” (Lerner, 2012, p. 12) a través de la constante solicitud de plasmar aquello que se ha escuchado o leído a partir del texto, manifestando la imperiosa necesidad del docente de comprobar que se ha comprendido lo que él ha expresado. De tal manera que la forma en que se presenta la lectura al alumnado es compleja y alejada de sus necesidades educativas, independientemente de las BAP a las que se estén enfrentando. Por si sola, la manera en que la lectura se muestra al alumnado ya representa una nueva forma de exclusión. Al respecto, Ferreiro (1999)

alude a estas acciones como una negación de la heterogeneidad, ya que se continua en busca de la homogeneidad en el alumnado.

#### **4.1.2 Formación docente**

Las y los docentes se encuentran constantemente tomando decisiones en escenarios complejos, llenos de incertidumbre y que requieren un actuar urgente (Perrenoud, 1997). Ante ello, la formación de las y los docentes se vuelve una prioridad, ya que se busca que éstos cuenten con las herramientas necesarias para la atención a la diversidad. Sin embargo, ante las múltiples actividades y realidades que se deben atender, en ocasiones, dichos elementos otorgados parecieran escasos, de tal manera a continuación se realiza un análisis a la perspectiva que tienen las y los docentes a su formación inicial, es decir las herramientas que son otorgadas a éstos para su desarrollo en las aulas, así como, a la formación continua, programas respuesta a las necesidades de la educación a nivel nacional.

##### **4.1.2.1 Formación inicial**

Freire (2004) establece que la enseñanza que no resulta en un aprendizaje, es decir que el aprendiz no fue capaz de “recrear o de rehacer lo enseñado” (p.12), no tiene validez, de tal manera que no puede categorizarse como algo funcional o significativo para el aprendiz. En la formación docente el valor que tiene el aprendizaje es similar, ya que se espera que lo aprendido en algún curso, taller, diplomado, programa de licenciatura, maestría o doctorado pueda ser aplicado en el aula y aportar a la generación de ideas, perspectivas y habilidades.

“Yo no sabía cómo los niños aprenden a leer, cuando yo estudié la carrera de licenciatura en educación, a mí no me enseñaron a leer o sea no me enseñaron a enseñar a leer ni escribir que a unos en la Normal si los enseñan a leer y a mí no, o sea yo no tuve eso verdad, no pasa en la UACJ.”-C210C

Canedo et al. (2017) puntualiza que existen diversos aspectos de la formación inicial docente que resultan ineficientes, poco pertinentes y en diversas ocasiones no relevantes para abordar y enfrentar las dificultades de los contextos tan variados que se presentan en México. Algunos de estos aspectos están relacionados con el contenido curricular y el perfil de egreso que no responde a las necesidades que se presentan en las aulas. De la misma manera, Campos (2018) establece que el currículum presentado a las y los futuros docentes se encuentra fragmentado, de tal manera que los contenidos y materias escolares se desarrollan en contextos particulares, provocando que, al enfrentarse a las aulas, los docentes carezcan de herramientas prácticas para desarrollar la adquisición de la lengua escrita.

#### 4.1.2.2 La formación continua

La orientación de la formación continua en México atiende al desarrollo de las competencias profesionales que benefician a la composición eficaz del ejercicio, al incremento del potencial humano y desarrollo de ambientes propicios para el aprendizaje (Tejada y Ferrández, 2012). De tal manera que el interés por la continuidad de cursos, talleres y diversas ofertas educativas para muchos docentes es sumamente elevado. No obstante, a través del diagnóstico las y los docentes refieren la ausencia de aplicabilidad o transferencia a su ejercicio.

“He tomado por parte de la escuela para lo mismo, como capacitaciones o cositas así, interesantes, nada más que a veces como que no se adecuan al medio en el que estamos o la realidad en la que vivimos, entonces pues ahí entra el conflicto de cómo lo puedo aplicar.”-C25N

“Pues presentan, como estrategias, verdad, para estar en el salón, los de alfabetización; qué material hacer, qué trabajo vamos a aplicar con los niños, que sea lúdico; como que nos recuerda que cada año que tenemos que hacer con los de primero y segundo y casi siempre es a primero y segundo.” -C14S

“Fueron 10 años eh, de estar en las licenciaturas, no es nada más eso, tengo diplomados, tengo este, varios o sea más estudios acerca de educación, la verdad es que ya no quiero estudiar nada que tenga que ver con educación, no me interesa, no siento que tenga un impacto sobre los niños, estudio más bien lo que es el área socioemocional, inteligencias múltiples, otro tipo de situaciones, pero ya así que tenga que ver con educación no me interesa.” -C24D

Chuquilin (2016) sostiene que las experiencias ofertadas y desarrolladas dentro de la formación continua en México tienden a invisibilizar al docente como un ser capaz de diseñar su propia ruta de desarrollo profesional, enfocados en sus intereses evaluativos, de tal forma que el docente carece de perspectiva ante su propio ejercicio. Los siguientes comentarios de docentes respaldan esta idea.

“A veces siento que nos dan algunas capacitaciones de las barreras que tienen los niños de manera general, o sea, por ejemplo a mí me mandaron a capacitación de autismo y yo ahorita no, mejor no, no tengo esa necesidad en mi grupo, yo considero que eso debería ser muy personal o sea si yo no tengo un niño con autismo ahorita pues yo no, no requiero esa capacitación obviamente que creo que como docente mínimo tienes que tener los conceptos básicos de esas discapacidades o de esas barreras que presentan los niños; ya si me toca trabajar con ese niño pues debo buscar la manera de capacitarme para poder entender a ese

niño, ¿sí me explico? O sea, como que yo considero que la capacitación debe ser de acuerdo con lo que tú necesitas en el momento.” -C211L

“Pues, por ejemplo, últimamente de tener cuidado con los protocolos y todo eso es lo que hemos estado viendo más que nada.” -C27D

“Más que nada son las que manda de gobierno en las que podemos entrar, porque son las que yo, por ejemplo, son las que me doy cuenta de que hay, porque pues por estas situaciones casi todas son de la zona 99 las que hemos tomado.” -C26C

“En la oportunidad de si me dieran a escoger ahorita pues yo creo que buscaría algo sobre el rezago sobre lectoescritura.” -C29S

“No me han ofertado de aquí mismo, la única oferta que hay es el de lectoescritura, cómo acceden los niños a la lectoescritura en primer año, pero ya para más avanzado, ya no.” -C21R

“O sea es que ahora nos lo dieron ahora a quien quisiera, porque, como estábamos teniendo muchos problemas en lectoescritura, ahora con lo de la pandemia, y pues sí ahora nos aceptaron a los de tercero y cuarto; otras veces no nos aceptaban, pero en esta, en este ciclo escolar si nos aceptaron por ese motivo.” -C16R

Las y los docentes refieren su interés por seleccionar cursos o talleres que les beneficien en el ciclo escolar que se encuentran cursando, más allá de cursos y talleres generalistas que rayan en la homogenización del alumnado. Se considera que la oferta educativa generada o propuesta por el Estado o Federación se adecua muy poco a las necesidades específicas de las y los docentes, afectando al interés de continuar con su desarrollo profesional y de transferir dichos conocimientos a la práctica educativa. Asimismo, se realizan cursos exclusivos a los niveles educativos, cuando en todos los niveles se encuentran alumnos que enfrentan BAP en la lectoescritura.

#### **4.1.2.3 Asesorías o acompañamiento**

Referente al acompañamiento que las y los docentes reciben al ingreso y permanencia de su servicio profesional se mostró inconformidad, ausencia en algunos centros de trabajo, así como desatención por parte de los agentes educativos que procuran el acompañamiento al docente.

“Pues en la primera escuela que entré, no, ya hasta que llegué aquí fue cuando me pues tuve la tutoría de un, de un director, no la maestra que está ahorita fue otro profe.” -C26C

“Ah pues la directora sí, hemos tenido pláticas, consejos que me ha dado y también algunas maestras me han dado *tips* para trabajarlos con ellos [...]” -C23A

“Con la reforma administrativa que llega y que desmiembra, deshacen esa unidad de servicios y ubican a los inspectores con un ATP entonces el ATP deja de tener ese vínculo directo con el docente, para convertirse en un auxiliar administrativo.” -C22B

Carretero et al. (2007) establece que el asesoramiento y la motivación de los docentes es esencial para que exista un interés profesional y un entusiasmo por continuar con un desempeño óptimo en lo individual y en lo grupal. Sin embargo, la ausencia de la motivación al docente entorpece su ejercicio ya que se genera una desmoralización que produce sentimientos de insatisfacción y frustración (Govindarajan, 2012).

“En momentos, bueno, no sé si todos, pero yo sí como que digo estaré bien o estaré mal, como que quisiera preguntarle a alguien cómo me ves, pero a la vez es nerviosismo porque hay muchas críticas por lo general, no, no constructivas podría decirse, entonces como que el hecho de que alguien te acompañe siempre, siempre hay temorcito de decir iiiii, ¿lo estaré haciendo bien? [...]” -C25N

“Mucho trabajo, y sí, con presión de que ¡tiene que aprender!, y ¡tengo que hacerlo!; yo en general si digo ¡tengo que hacerlo leer! Y no piensen que voy a pedir ayuda a los compañeros o al director, o etc. pero no, si se siente la presión y el trabajo, pero así individual, hacía mí misma, en mi casa [...] así funcionamos aquí.” - C15G

El apoyo brindado a las y los docentes durante el desarrollo de los ejercicios de clase, así como en aspectos generales de su desempeño, pude contribuir a mejorar la moral del docente ante su propio ejercicio, así como beneficiar las interacciones sociales que acerquen a la colaboración y apoyo ante las dificultades que se presentan en su día a día, a través de la asesoría o tutoría de directores y ATP.

### **4.1.3 Educación inclusiva**

El interés social y político por la educación inclusiva genera nuevas discusiones sobre sus aplicaciones y desarrollo en los ambientes escolares, desde la planeación, la atención a la diversidad, hasta las posturas y alcances que tienen los diversos agentes educativos para su aplicación (Ocampo, 2015). En general, las y los docentes refieren diversas acciones que se ajustan a las necesidades de sus alumnos, sin embargo, encuentran algunas dificultades como el tiempo, la falta de capacitación y materiales para abordar distintas barreras que enfrentan sus estudiantes.

#### **4.1.3.1 Complejidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje**

Los alcances que las y los docentes tienen en el salón de clases se materializa a través de las habilidades que se perciben y observan de las y los estudiantes. Ocampo (2015) menciona que “una

educación inclusiva más oportuna entiende que la educación de la totalidad debe comenzar por comprender cómo se manifiesta la heterogeneidad y diversidad cognitiva de cada ser humano” (p. 16). Es decir, a través del conocimiento de las formas de adquisición del aprendizaje de sus alumnos, todos los estudiantes pueden aprender; dicha premisa, se evidencia en las y los docentes, ya que refieren el concebir los procesos de maduración del estudiantado con el objetivo de comenzar con procesos como la lectoescritura en tiempos desfasados.

“Las actividades, por ejemplo, cuando son de español trato de generalizar el tema para que todos participemos y luego ya cuando vamos a trabajar, vamos a escribir, pongo a leer a los niños que saben leer y escribir pues dejo que hagan su proceso y los que no, me enfoco trabajando por medio de dibujos y ya así, si de plano no puedo trabajar con dibujos, retomo el de la lectoescritura.” -C29S

A través de los discursos manejados por los docentes, se manifiesta frustración por no obtener avances en todo el grupo. Sin embargo, a través del reconocimiento de que se tienen las diversas formas de aprendizaje, realizan la búsqueda y aplicación de material que le sea benéfico para el desarrollo de dichas habilidades, aunque la preocupación por continuar progresando en los contenidos curriculares no se erradica.

“Anoche me preocupé, ¿por qué no podemos avanzar?, creo, “ok, que vaya quedándose” pero no se puede, porque lo tenemos que jalar, o sea, y en lugar de que el grupo quedaba solo, está uno solo niño, un solo niño que no avanza, y están ahí. Porque como ellos ya, ya... digamos ya arrebasaron esa actividad, y yo me regreso para jalar a esos dos, el grupo se me descontrola, porque ya terminó; él ya leyó, ya aprendió esta vocal, ya no le interesa, él quiere. Entonces, está muy raro ahora, la verdad, a mí en lo personal me está pasando eso.” -C19A

“Por ejemplo, ahorita checamos qué tipo de aprendizaje tenían los niños, estamos en el kinestésico, en el visual o el auditivo; kinestésico... kinestésico; si acaso dos visuales, si acaso uno, dos, o tres auditivos, y todos kinestésicos, entonces a buscarle el material que manipule [...]” -C13T

Plancarte (2017) establece que, en la educación inclusiva, la innovación no proviene del alumno, sino que el sistema educativo, la comunidad y la escuela brinda apoyos que beneficien a sus procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo cual la ausencia de avance no depende solo del alumnado sino de las dificultades estructurales que le rodean.

#### 4.1.3.2 La diversidad en el aula

El acceso a la educación de todos los estudiantes en aulas regulares a partir de intereses sociales y políticos, así como movimientos migratorios, la crisis económica y la pandemia han generado que la diversidad en la escuela sea mayor, generando un espacio desconocido para las y los docentes (Pastor, 2018). Dichas BAP, desde la mirada docente, representan obstáculos significativos al momento de desarrollar las actividades en clase. La falta de control en el grupo, así como los tiempos en las actividades hacen evidente el estrés y la desorientación de los docentes en cuanto al manejo de actividades con el alumnado que enfrenta BAP, así como, con la respuesta del grupo en los momentos de estrés generado dentro de las aulas.

“Ahorita por ejemplo tengo un niño autista que emite mucho sonido agudo, así que me altera el grupo. Entonces llevamos trabajando con él, este, su papá me está apoyando, lo cuida él, lo cuida; porque ya intenté con el usar de tijeras, no corta; pinta cuando él quiere, arma cuando él... o sea tengo que buscarle hoy a las 8:20 qué le interesa, o sea, tengo que estar... ahorita no le interesó armar, entonces se me frustró y se me altera el grupo, y entonces, dije “bueno voy a cambiar de actividad que tengo ya de distracción, de relleno, de retroalimentación, al principio”, y ya cambié; como estaba manipulando, estaba moviendo, haga de cuenta no parece que tuviera un problema, así estaba mi niño autista. Pero si es muy desgastante estar buscando porque pues... al final de cuentas tú tienes que presentar un resultado, tienes que presentar números y gráficas de quien está al frente. Entonces, dices tú “bueno si le pongo todas las actividades que van encaminadas a la lecto-escritura, los números”, pero tengo que ir revisando, ¿cómo?, pues en su cuaderno, los avances; eso [...]” -C13T.

La realidad educativa supera los posicionamientos políticos y sociales que requiere o enuncia la educación inclusiva, ya que, ante un currículo general, se solicita una planificación y evaluación homogénea de forma que no se asegura que existan contextos de participación idóneos a subsanar las necesidades del alumnado (Pastor, 2018). Por ende, se involucran nuevas formas de inclusión excluyente (Bourdieu, 2000) es decir, espacios que se asumen inclusivos, sin embargo, a través de las acciones cotidianas, se realizan actividades que excluyen a estudiantes. De tal manera, que es importante que el docente se introduzca en la creación, modificación y reflexión de las experiencias de aprendizaje que se proponen a nivel curricular, de tal manera que se incite al trabajo colaborativo y se aborden las necesidades sus estudiantes.

“Entonces claro que si el niño trae problemas de procesos de lenguaje se le va a complicar el proceso de lectoescritura, bueno, no quiere decir que no lo va a lograr, pero si yo ya como

maestra, ya no me voy a frustrar si él no brinca en el tiempo que brincan los demás, o sea él va a brincar cuando alcance su madurez, se le puede apoyar.” -C21R

“De echo ahorita ni siquiera entramos con los libros de quinto, entonces estamos trabajando con actividades de tercero, segundo, pocos de cuarto, entonces si se está atendiendo el rezago, pero aun así es muy difícil entender a esos niños.” -C24D

Pastor (2018) nota un error constante por parte de las y los docentes en la realización de objetivos; suelen estar dirigidos por su manera de aplicar, es decir, a través de actividades que le sean más accesibles (desde su posición en el mundo) por lo que se plantea la formación de objetivos bajo las habilidades, materiales y recursos con las que el alumno cuenta para alcanzar las metas de aprendizaje.

#### **4.1.3.3 Interpretaciones de docentes acerca de la familia como BAP**

Domínguez (2010) menciona la importancia de la comunicación y acercamiento de la familia a la escuela, de tal forma que se generen acuerdos, se resuelvan inquietudes y se intercambie información con el objetivo de transmitir o reforzar los aprendizajes esperados a través de su vida cotidiana. Por ende, la ausencia de cooperación de alguno o ambos actores puede perjudicar el desarrollo educativo del estudiante.

“La falta de atención al estudio o sea de los papás al estudio yo siento que eso porque al igual los niños no tienen interés por aprender, no tienen interés por hacer los trabajos, no es como que los motive ni por hacer tareas ni cositas así. Se hacen trabajos con los papás, en una reunión con mis papás vamos a trabajar en esto más aunado a esta parte socioemocional de lectura de fomento o nada más como estos puntos que tiene que trabajar o que se tienen que ver no es muy buena [...]” -C25N

“La falta de atención de los padres de familia, de que “necesito que me apoye con esto, esto y esto”, “sí, sí maestra”, pero no lo hacen, o sea, cuando hablas con ellos te dicen que sí, pero no lo hacen, y pues no... no hay avance en los niños, por ese motivo, porque por ejemplo ahorita estamos en tercero, ya es reforzamiento, más bien es para que trabajen en casa, porque pues uno no se puede detener en cuanto a los contenidos y todo eso, y pues no, no tienes mucha respuesta por parte de los padres.” -C16R

“Entonces nos damos cuenta de que, de repente tenemos como, poco apoyo y compromiso, porque... yo creo que a mí todavía me siguen faltando niños, y les digo “¿por qué?”, “es que mi mamá no se levantó”, y la mamá me dice “ah es que estaba enferma” [...] pero el niño aquí me dijo otra cosa.” -C112Z

En general, los y las docentes hacen referencia a que existe una desatención por parte de los padres de familia hacia sus hijos e hijas, así como una falta de interés por los avances o dificultades que el alumno enfrenta en su aprendizaje. Esto provoca desánimo entre las y los docentes, generando situaciones de molestia, al respecto Domínguez, (2010) considera indispensable “evitar antagonismos o discrepancias entre ambos [padres de familia y docentes] para ello se puede usar la comunicación” (p. 3) como vía primordial para la resolución de conflictos propiciando un ambiente de aprendizaje óptimo para las familias y sus hijos.

“Pues siento que más que nada con los niños que yo tuve que no sabían leer, los papás eran así como, [emm] pues no quiero llamarles irresponsables, pero sí, o sea, porque yo les dejaba actividades para que repasaran o para avanzar con ellos y no me las hacían o así a veces me faltaban y eran los niños que faltaban, venían en una semana así tres días sí y dos no y así, entonces ellos no apoyaban para que el niño pudiera aprender a leer [...]” -C26C

“Pero nos damos cuenta de que los niños que andan más bajitos son de esos papás que nos faltan, que se les hace muy fácil no venir.” C111S

“Se les hace poca cosa tener compromiso.” -C18P

La perspectiva de las y los docentes ante la ausencia de compromiso por parte de las familias hacia la educación de sus hijos hace que las y los docentes los identifiquen como la principal BAP que sus alumnos y ellos como docentes enfrentan para el óptimo desarrollo de sus habilidades, tanto en casos con estudiantes que se enfrentan a alguna discapacidad o situación de marginación, como los que no. No obstante, de acuerdo con Pinzás (2017)

Cualquiera que sea la orientación pedagógica del docente, lo que es fundamental es que tenga muy claro que los logros de aprendizaje de la lectura de sus alumnos y alumnas son su responsabilidad (la que, es claro, comparte parcialmente con los niños, las niñas y las familias), cualquiera que sean las características con las que estos llegan a su aula y cualquiera que sea el contexto en el que deba cumplir con esta responsabilidad. (p. 70)

Ante ello, es fundamental hacer énfasis en la necesidad de esclarecer la responsabilidad de docentes y de padres de familia ante la educación, ya que esto puede generar ausencias o desatención por parte de alguno que perjudique al desarrollo de las y los niños. Además, se reconoce la importancia de propiciar espacios de diálogo que permitan conocer las diversas situaciones que viven las familias, de tal forma que se generen acuerdos de trabajo que sean funcionales para ambos.

#### **4.1.4 Acciones sobresalientes en la práctica docente**

Por medio del análisis realizado a los datos, se vislumbraron las acciones que algunos docentes realizan para mejorar las condiciones de su entorno, así como a la adquisición y desarrollo de los aprendizajes de sus estudiantes.

“Soy la encargada del Quijote, año con año, los seis años he sido la encargada del Quijote que va relacionado con la lectura y la escritura, entonces empezamos a leer libros desde septiembre y yo les doy 20 minutos para leer y pueden leer en cualquier parte de la escuela, que ellos quieran o sea ellos pueden salir, nada más la condición es que estén disfrutando de su lectura, pero si el niño quiere salir y sentarse bajo el árbol ahí se puede sentar o quiere estar en su lugar ahí se puede sentar, o si quiere tirar en el piso ahí se puede poner, o sea es libre el lugar, entonces eso les gusta mucho. sí, incluso en invierno les traigo *chocomil*, o chocolatito caliente, o algo así para que estén en la biblioteca. Tengo un listado de todos los libros que se sacan en biblioteca, entonces el libro que más se lee es el que más se saca de biblioteca, o sea, como si me gusta la lectura y no lo veo como un tema, o sea para mí es como la motivación de los niños o sea eso yo no lo evaluó no lo califico, o sea el niño no se siente presionado en ningún aspecto yo nunca lo cuestiono [...]” -C21R

“Yo me dedico por ejemplo los primeros meses a trabajar con ellos mucho lo que es, este la meditación, yo trabajo mucho el proyecto socioemocional para que ellos se hagan responsables de su aprendizaje.” -C24D

“En una reunión hice una actividad, una señora llevó un mango con mucho dulce y chilito y todo muy delicioso y en medio de la reunión la señora empezó a comérselo, ahí delante de todos y luego yo intervine y les dije a ver qué sienten, que sienten, “no pues sí se nos antojó”, bueno entonces, eso sienten sus hijos, o sea a veces tienes que ser así ponerlos a ellos en esa posición para que ellos puedan entender a los niños [...]” -C28N

Tal como dice Freire (2004) la enseñanza no es igual a transferir conocimiento, sino que es necesario que se generen las posibilidades para la propia construcción y producción de conocimientos y experiencias, por lo que el acompañamiento e instrucción que crean algunos docentes en sus aulas, propicia ambientes de aprendizaje diversos a los plasmados en el currículo general.

#### **4.1.5 Evaluaciones diagnósticas en el alumnado**

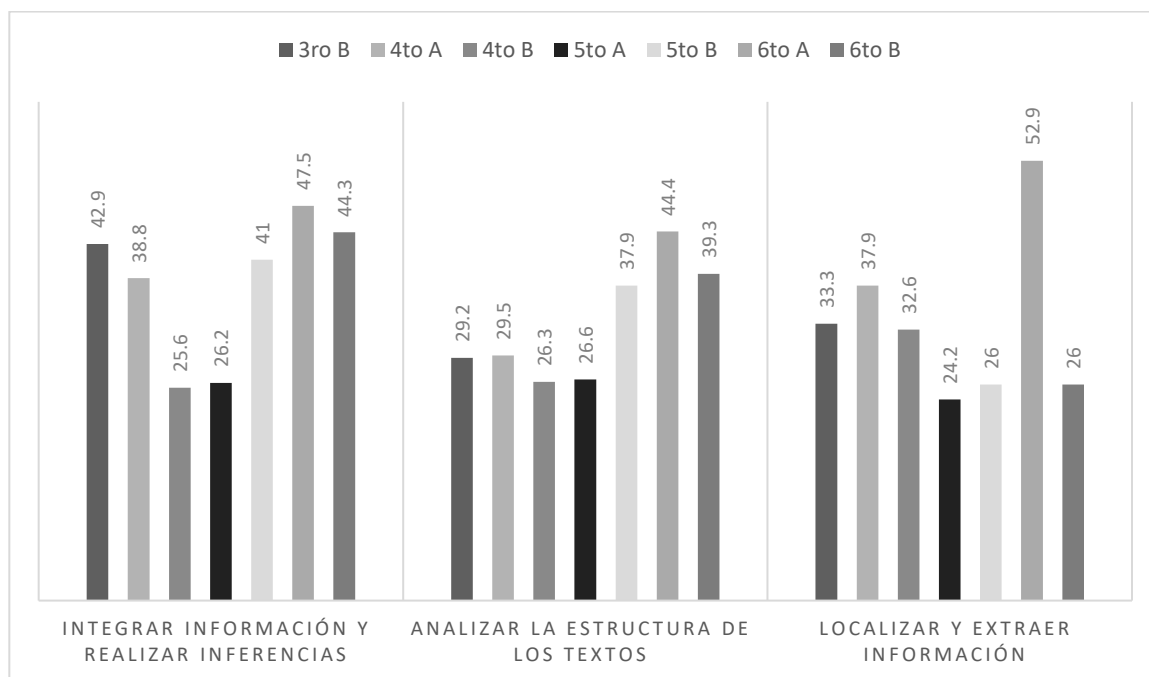
A través de la Evaluación Diagnóstica y Formativa para la Mejora del Aprendizaje de los Estudiantes de Educación Básica la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU), se pretende ofrecer una herramienta a las y los docentes para recopilar información valiosa sobre los

alumnos y los conocimientos con los cuales cuenta al momento de la evaluación. Se propone que el docente, al conocer los resultados, pueda visualizar y planear los puntos de partida, recuperación o apoyos que el alumno requiera para lograr los aprendizajes con base en su edad y grado (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2021).

Con respecto al área de lectura (véase Figura 1) se visualiza que los alumnos de 4to B y 5to A se encuentran con los puntajes más bajos en la “integración de información y la realización de inferencias” con un porcentaje de 25.6 y 26.2 mientras los grupos de 3ero B, 6to A y 6to B se encuentran con los mayores puntajes, con un 42.9%, un 47.5% y un 44.3% respectivamente. En la segunda unidad se evalúa la habilidad de “analizar la estructura de los textos” en la cual se visualiza mayor dificultad en la mayoría de los grupos, siendo 4to B y 5to A los más bajos y 6to A con 44.4% obtiene el mejor puntaje a nivel escuela. Por último, en la unidad de “localizar y extraer información” se obtiene un 52.9% de aciertos en el grupo de 6to A manteniéndose como el de mejor porcentaje y los grupos de 5to A, 5to B y 6to B son los de menor puntaje de aciertos.

**Figura 1**

*Porcentaje de aciertos por unidad de análisis y grado escolar*



Elaboración propia a partir de la evaluación diagnóstica del primer colectivo.

Nota. Se desconocen los resultados del grupo de 3° A ya que no fueron proporcionados por el colectivo.

El aprendizaje esperado es adaptado a cada grado, de tal manera que el docente al observar dificultad en las y los alumnos para reconocer cada una de las implicaciones que tiene la unidad,

buscaría partir de dichas ausencias para brindar las herramientas necesarias para repasar o procurar que los aprendizajes vayan en aumento. Los resultados de esta evaluación diagnóstica sobre la comprensión y la búsqueda de información coinciden con las declaraciones obtenidas de las y los docentes de dicho colectivo, ya que también se encontraron dificultades para la adquisición de la lectura y la comprensión lectora.

No obstante, ante las estrategias de mejora o de aplicación de herramientas para el óptimo aprendizaje, no se mencionaron los resultados de dicho diagnóstico como referencia para la elaboración de planeaciones o metas de clase; aspecto que permite generar nuevas investigaciones para conocer las dificultades o asperezas que generan los instrumentos de evaluación diagnóstica en las y los docentes para que estos no les sean benéficos o útiles en el desarrollo de sus objetivos de clase.

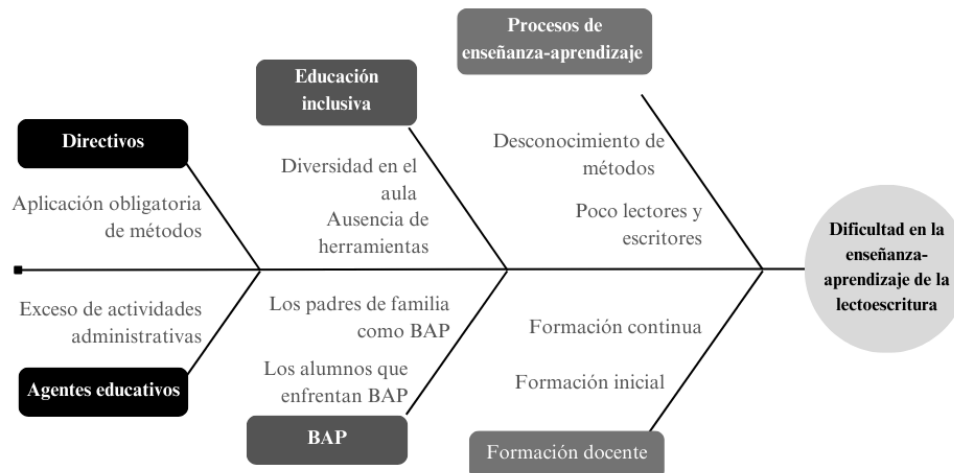
Por medio del análisis que se ha realizado en este capítulo, se reconocieron diversas dificultades estructurales que requieren un abordaje; sin embargo, el alcance de la investigación no permite que por medio de la experiencia formativa se interfiera en dichos ámbitos. A continuación, se presenta la figura 3 la cual aborda la prioridad en la intervención del curso/taller respecto a las dificultades en la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.

Dentro de la categoría de procesos de enseñanza-aprendizaje se destaca el desconocimiento de los métodos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, así como, la ausencia de interés por la lectura y la escritura creativa por parte de los docentes. Del mismo modo, se encuentra un desafío en la atención a la diversidad en el aula, desde la ausencia de herramientas y procesos a seguir cuando existe alguna discapacidad. Así como, la comunicación y creación de acuerdos con los padres de familia se vuelven complejos, de tal manera que se requieren estrategias de acción que beneficien a dichos procesos.

Por otra parte, se hizo el reconocimiento a las diversas deficiencias de distintos agentes educativos, desde directivos, asesores técnico-pedagógicos y supervisores quienes solicitan actividades administrativas que abarcan tiempo de planeación e implementación de estrategias en el aula; además de obligar a las y los docentes a implementar métodos de enseñanza de la lectoescritura sin conocimiento de las necesidades del alumnado. Aspectos que son aterrizados en el curso/taller como elementos básicos de una comunicación asertiva para propiciar un diálogo con los distintos agentes educativos con los que se labora, además de buscar la generación de acuerdos con el colectivo para una convivencia sana que responda a las necesidades de todas y todos.

## **Figura 2**

### *Prioridad en la intervención*



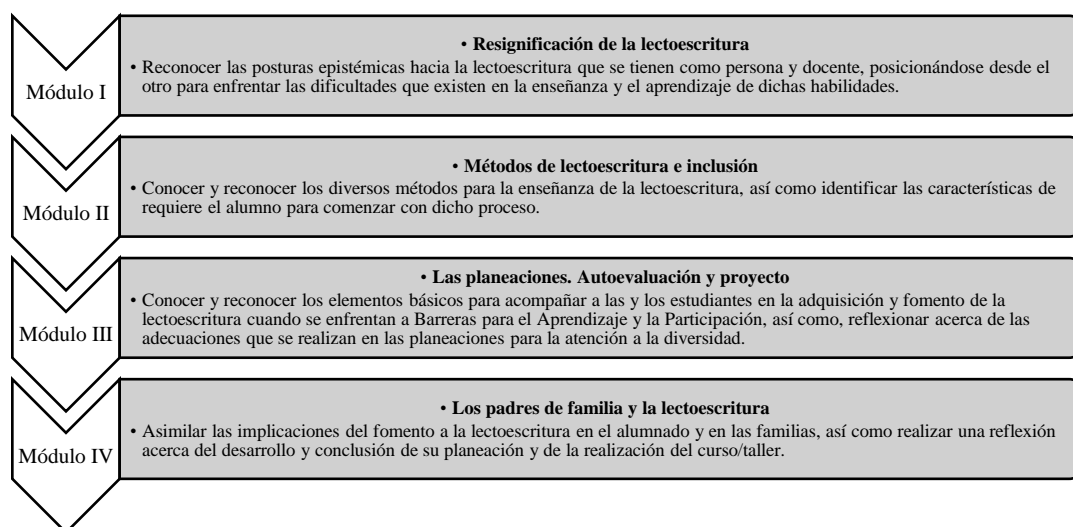
Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del diagnóstico

A partir de los hallazgos, se optó por realizar un ejercicio de horizontalidad desde la formación continua enfocada en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, atravesando los contenidos por la educación inclusiva, como un ejercicio de vida, en el cual exista un reconocimiento de las diversas BAP que se alejan de las capacidades de los alumnos y se convierten en aspectos a mejorar del docente (ver anexo 4).

La intervención consistió en un total de 40 horas, 8 horas lectivas y 2 horas sincrónicas a la semana, durante 4 semanas. La figura 3 resume la planeación del taller, el cual se analiza en el siguiente capítulo.

**Figura 3**

*Distribución de contenido*



## Capítulo 5. Resultados de la experiencia formativa

Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear  
posibilidades para su propia producción o construcción (...)  
los hombres no se hacen en silencio sino en palabra, en el  
trabajo, en la acción, en la reflexión

Paulo Freire

El presente capítulo ha sido construido a partir de los resultados del ejercicio horizontal desarrollado con docentes de nivel primaria en Ciudad Juárez. Por medio de las reflexiones, comentarios y opiniones desarrolladas en las actividades preestablecidas en la plataforma *Moodle* de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y las participaciones en las sesiones sincrónicas por medio de *Microsoft Teams*, se genera un análisis documental que plasma las diversas inquietudes, afirmaciones, logros y derrotas que las y los docentes han experimentado a lo largo de su ejercicio profesional. Asimismo, se explora las modificaciones en las ideas y creencias de las y los docentes a partir del desarrollo de la experiencia formativa.

### 5.1 Procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura

Durante el desarrollo de la experiencia formativa, se reiteraron diversas ausencias en la elección de los métodos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, así como a la intención del docente al seleccionar un método en específico, además de realizar una reflexión acerca de cómo su experiencia con la lectura y escritura afecta o beneficia a el desarrollo de sus actividades en clase.

#### 5.1.1 Métodos de lectoescritura

Borsani (2022) menciona que la escuelas están exhortadas a garantizar el derecho a aprender, de evitar suponer saberes, de privilegiar individuos, así como a no homogenizar, de tal manera que haya justicia curricular en la cual las concepciones utilizadas para el acompañamiento a los estudiantes sea el adecuado a los requerimientos de los estudiantes. Con respecto a las declaraciones de las y los docentes que tomaron el taller, existe un reconocimiento a las necesidades del alumnado de tal manera que algunos eligen el método para la enseñanza de la lectoescritura a partir de los aprendizajes del estudiantado.

“Es importante conocer los diferentes métodos de lectura ya que podemos aplicarlos a los alumnos para iniciar la lectoescritura, recordemos que no todos nuestros estudiantes aprenden de la misma manera y que debemos buscar la mejor estrategia para poder trabajar con ellos y lograr un buen aprendizaje.” -LLM17

“La metodología debe ser flexible, es decir, aquella que contemple diversas estrategias que ayude al estudiante a la adquisición de la lectoescritura de una manera evolutiva sin estancarse o limitarse solo en la decodificación y memorización.” -LMD19

“Existen muchos mitos acerca de cuál es el método apropiado para enseñar a leer y a escribir, actualmente los planes y programas se centran en la Propuesta para el Aprendizaje de la Lectura y Escritura, la cual, aunque me parece muy interesante, considero que se puede mezclar con otros métodos para lograr esta adquisición de lectoescritura realmente, cada maestro conoce el contexto de sus alumnos y el método que considere más apropiado para ellos.” -LIR14

“Como docentes no podemos trabajar con los alumnos un mismo método de enseñanza cada uno es diferente y por lo tanto debemos buscar la forma de trabajar con diferentes métodos, aunque esto sea un poco difícil o sea más trabajo para los docentes.” -LVJ43

No obstante, por parte de las y los docentes de manera constante se le atribuye al alumnado la responsabilidad total acerca de sus deficiencias lectoras (Aguirre, 2000). Si bien existen diversos trastornos que pueden hacer complejo el proceso de adquirir la lectoescritura, también se perciben diversas ausencias por parte del docente, aspectos que representan una barrera para el aprendizaje.

“Regularmente doy clase a grupos de quinto y sexto grado, por lo que mi experiencia se ha limitado a una enseñanza individualizada. Los niños que llegan a estos grados sin la adquisición de la lectoescritura, es debido a que presentan una barrera para el aprendizaje por discapacidad, por lo que la urgencia con la que se trabaja atiende a la necesidad de crear un acercamiento del alumno con la letra y su sonido.” -LMD19

“Otra cosa que pudiéramos tomar en cuenta es que enseñamos a leer como a nosotros nos enseñaron y pensamos que es un buen método para algunos maestros que ya tienen años dando clases, les resulta muy complicado aplicar nuevos métodos o a veces se rehúsan a hacerlo ya que se puede caer en la comodidad y solo se enseña con el método que ya se conoce.” -LVJ43

“El proceso de lectura puede llegar a ser una tarea difícil para nuestros niños con BAP.” -LNB25

“Años atrás laboré con un grupo de primer grado, integrado por 39 alumnos, estuve empleando el método silábico que me dio buenos resultados en la mayoría de los estudiantes; inicié con vocales, consonantes, sílabas y formulación de palabras para estimular su

aprendizaje. Cabe señalar que 3 de ellos no lograron la consolidación de la lectoescritura, estuve muy preocupada y ocupada en la repetición de silabas y los alumnos nunca lograron la habilidad lectora. Durante ese tiempo le adjudiqué el problema a la condición personal de los alumnos, ya que realmente no contaban con apoyo y atención en casa. Ahora considero que quizá también fue la falta de triangulación metodológica, puesto que cada niño aprende de manera diferente y un solo método para todo el grupo pues no es suficiente.” LNB25

A partir de las reflexiones de las y los docentes se perciben las discapacidades como una predicción acerca del desarrollo educativo del alumnado debido a la discapacidad. Sin embargo, también se observa una carencia en el conocimiento de las y los docentes acerca de los diversos métodos para la enseñanza de la lectoescritura, sus virtudes, debilidades y diversas aplicaciones.

“Conozco poco acerca de los métodos de lectoescritura.” -LRM34

“Aún no domino los métodos, me doy cuenta de que hago una revoltura de todos los materiales.” - SLSS35

“Agarro poquito de todos, poquito de este otro, eso es lo que hago, un poco de todos.” - SLCA6

“El obstáculo que he tenido al trabajar con la lectoescritura es la falta de experiencia, el desconocimiento de los métodos de lectoescritura y cómo trabajarlos [...]” -LML17

“Al inicio de mis años como docente trabajé con el método silábico, debo mencionar que me daba resultado con los niños que no presentaban barreras para el aprendizaje, con los que sí, se me iba todo el año y no lo lograba o se quedaban en silábicos, no lograban consolidar el nivel alfabético.” -LMB21

“Creo que no hay un tiempo determinado para cambiar de metodología ya que el mismo alumno me va diciendo si está funcionando o no lo que estamos trabajando.” -LLM17

De tal manera que existe un reconocimiento por parte de las y los docentes acerca de las dificultades que presentan diversos métodos para su aplicación, adquisición y desarrollo, sin embargo, en ocasiones dichos aspectos negativos se omiten y se continúa utilizando el mismo método, con todos los estudiantes, sin abordar las barreras que pudieran estar enfrentando.

“Pues hay muy poco tiempo y espacio para aplicar diferentes metodologías para unos y para otros. Entonces pues nos vamos parejo con todos.” -LIR14

“La conclusión que construyo a partir del método que utilizo para enseñar a leer y escribir es que es efectivo, en cuestión de tiempo, pero no se asegura en el alumno, una comprensión sobre los textos que decodifica [silábico fonético].”-LMD19

“En fin, yo me casé con la metodología PALEM.”-LIR14

A través de los comentarios de las y los docentes, se visualiza una dificultad en las diversas ventajas y desventajas de los métodos de enseñanza de la lectoescritura, así como un desconocimiento de estos. Además, se enfatiza la complejidad que suponen para ellos la discapacidad en los alumnos prediciendo así el fracaso en la adquisición y desarrollo de esta habilidad.

### **5.1.2 Experiencia del aprendizaje de la lectoescritura**

La experiencia de las y los docentes hacía su propia adquisición de la lectoescritura es fundamental, ya que a partir de ello se determinan en muchas ocasiones el interés que estos pondrán a la adquisición y fomento a la lectura. Granado y Puig (2015) establecen que un docente es, un lector, un aprendiz y por ello tiene una identidad lectora que define la relación que mantiene con los textos, por lo que las conexiones entre su trayectoria y sus saberes pedagógicos actuarán como filtro de la información recibida y su enseñanza.

“No recuerdo exactamente qué método utilizó mi maestra para enseñarme a leer, lo que si recuerdo es que me enseñó que a través de la lectura podía viajar a muchos lugares, sin siquiera levantarme de mi asiento o sin salir de mi habitación [...]” -LRM34

“Uno de los desafíos es la escuela tradicional que, aunque hoy en día hay más métodos muchos de los docentes aún seguimos usando lo tradicional y más que nada los docentes que ya tienen muchos años de experiencia, ellos enseñan de la forma en que aprendieron y les resulta difícil cambiar eso, otro de los desafíos es que no todas las escuelas tienen la infraestructura o recursos para poder ofrecer una educación de calidad.” -LVJ43

“No seguimos un método, aún hay actividades tradicionalistas generando fracaso en el cuál no hay avance, no queremos cambiar y enfrentarnos a lo que antes ya no nos funcionaba y ahora sí funciona.”- LSD37

“Caemos en el error de que todo sabemos, actividades que son tradicionales, satanizamos métodos.” LRM34

En ocasiones, al no tener un conocimiento amplio respecto a los métodos de lectoescritura, las y los docentes continúan reproduciendo formas de enseñar que se alejan de la perspectiva integral e inclusiva. Por ende, se presentan las mismas deficiencias de conocimiento en las y los estudiantes, sin permitir que exista un aprendizaje en función de su proyecto personal (Dirección General de Materiales Educativos, 2022).

### **5.1.3 Fomento a la lectura**

Con base en el diagnóstico, las actividades que fomentan la lectura en la escuela a menudo para las y los docentes son sinónimo de leer las instrucciones de las actividades o participar en concursos escolares como lo es “El Quijote nos invita a leer”. Sin embargo, fomentar la lectura va más allá de simplemente hacer que el alumno decodifique lo que se le está presentando. Las y los docentes refieren que reconocen que su figura lectora tiene gran impacto sobre el estudiantado.

“Para lograr que los alumnos tengan interés en la lectura no debemos obligarlos a que lo hagan, porque solo lo harán por una buena nota y ya lograda se olvidan de leer; Lo que debemos hacer es fomentar estrategias y conocimientos que se activen entre el lector, la lectura y su contexto, para así despertar su interés por leer. También debemos de favorecer programas y actividades de enseñanza de la lectura y que la conviertan en un objeto preferente de reflexión y de aprendizaje en las aulas [...] soy una docente que me gusta mucho leerles a mis niños casi a diario, diversidad de libros algunos cortos y otros largos, pero lo hago en varios días para que no se empiecen a distraer o pierdan el interés por lo extenso, aparte de que los dejo con la duda de que pasara después, en mi salón de clase los viernes se tiene dedicado dos horas para la lectura individual o colectiva, así como para realizar ejercicios de comprensión.” -LSS35

“Leer es mi pasatiempo favorito, el tener un libro en la mano y olerlo es lo mejor y es lo que trato de transmitir a mis estudiantes ese amor que yo siento por la lectura, ya que leer me permite el trasportarme a otros lugares, ser alguien más y vivir diferentes experiencias, eso es lo que trato de que a mis alumnos le interese, por eso al final del día es la hora de la lectura y todos sacamos nuestro libro favorito para leer un poco, yo me incluyo. Otra estrategia que he utilizado es que al final del día elegimos un libro y vamos leyendo por capítulos, los niños lo disfrutan.” -LLM17

A través del interés que las y los docentes manifiestan hacia la lectura, las actividades de fomento o la perspectiva que se tiene de este proceso es más evidente. Lerner (2012) refiere que dentro de la escuela se tiene una concepción de lo que es leer y escribir, habilidad utilizada para la

verificación de saberes y la conservación de estos. Sin embargo, cuando el docente logra desprenderse de la necesidad evaluativa de la lectoescritura, ésta evoluciona y se transforma a una lectura articulada al beneficio de las y los alumnos.

“Como docente en el aula dedicamos a la lectura media hora por la mañana considero la lectura recreativa o del interés de los alumnos ayuda a mantener un interés por el conocimiento.” -LTA39

“Dentro del aula trato de fomentar la lectura en mis alumnos con lecturas agradables para ellos, lectura compartida, lectura robada, el leerles cuentos, se busca la manera de concientizarlos sobre la importancia que tiene la lectura y que no solo nos sirve para la escuela sino también para la vida diaria.” -LVJ43

“Acercándolos con lecturas variadas y de su interés. Dialogado con ellos, sobre experiencias propias con lecturas realizadas. Propiciando espacios para la lectura y socialización, sin la necesidad de realizar aun producto o evidencia.” -LMD19

“Recordando mis épocas de estudiante de primaria, aunque fue mi maestra, quien me enseñó a leer y escribir, fue mi familia, quien me hizo ver la importancia de la lectura, y al crecer, encontré en la escritura, una manera de expresar mis sentimientos, como no soy buena al hablar de ellos, porque me da pena, pude expresarme a través de cartas a las personas que quiero, incluso hoy en día la lectura y la escritura se han convertido en un escape para mí, es por esto que deseo transmitirles a mis alumnos la importancia de estos, para que tal vez en el futuro puedan refugiarse en ellos, como yo lo he hecho, o simplemente, encuentren una manera de integrarse a la sociedad.” -LRM34

Por medio de diversos diálogos, análisis de documentos y análisis de experiencias se realizó una reflexión acerca de la importancia de utilizar la lectura como una herramienta para abordar temas de interés para el alumnado, concluyendo en la elaboración acuerdos con las y los docentes para implementar lecturas con las y los alumnos que aborden temáticas de la vida diaria o problemáticas que surgen de la interacción social y en la comunidad.

## **5.2 Educación inclusiva**

El reconocimiento a la importancia de la educación inclusiva fue el eje transversal de la experiencia formativa, el que las y los docentes se involucraran en el curso/taller en su mayoría fue a partir de la búsqueda de estrategias de apoyo para trabajar con las y los alumnos que presentan BAP.

“Me interesó el taller porque es común que atiendan grupos con alumnos con barreras de aprendizaje que no logran concretar su lectoescritura en grupos de 3er grado o más avanzados, me interesa mejorar mi práctica y hacer lo mejor posible mi trabajo ayudando a esos chicos para facilitarles su aprendizaje.” -LMB21

“Ha sido un reto porque tengo un niño que medio sabe leer y escribir entonces para mí es un reto por ello el interés en este curso necesito una alternativa para que mi alumno no se vaya a la secundaria sin lograr satisfactoriamente este proceso.” -LTA39

“Me gustaría aprender varias dinámicas para enseñar a leer y escribir a alumnos con condiciones diferentes.” -LIR14

“Quise tomar este curso para poder apoyar a los alumnos que presentan barreras de aprendizaje.” -LSD37

“Mi motivación e interés por tomar este curso es porque tengo dos niños que aún no dominan del todo la lectoescritura y me gustaría aprender nuevas estrategias que me ayuden a lograr que mis alumnos logren adquirir la lectoescritura.” -LVM42

Las y los docentes refieren la necesidad de aprender acerca de cómo atender a la diversidad, sobre todo en el proceso de la adquisición de la lectoescritura, aspectos que se asemejan a las necesidades de las y los docentes que participaron en el diagnóstico.

“Me gustó conocer más acerca de este curso, puesto que los cursos que se nos imparten en el sector en el que trabajo es sin ningún enfoque a la diversidad de alumnos a los que atendemos, siempre es muy generalizado.” -LVR41

“Tengo interés por este curso porque tengo algunos alumnos que aún no logran leer, y espero aprender nuevas herramientas para apoyarlos mejor.” -LVB44

Sin embargo, hablar de educación inclusiva se refiere a que todas y todos los alumnos tienen derecho a asistir a la escuela y que ésta pueda enriquecer su vida a través de los distintos conocimientos que requiere en cada etapa de su vida hasta lograr la educación superior (Boggino, 2022). No obstante, en un inicio del curso/taller a través de los comentarios de las y los docentes se identificaba a la educación inclusiva como un sinónimo de educación especial, haciendo énfasis en las y los alumnos que enfrentan una discapacidad, aspecto que limita significado y propósito de la educación inclusiva. Así como dentro de algunos discursos es evidente la carga que conlleva el tener a un alumno que enfrenta una BAP, en tiempo, atención y desarrollo curricular.

“Me han funcionado como un acercamiento al reconocimiento de la letra y su sonido, pero debido a sus condiciones de autismo y un alto grado de déficit de atención, no he logrado en el niño, una comprensión parcial de lo que lee.” -LMD19

“Las actividades que emprendamos desde el principio ayudaran a nuestros alumnos aun teniendo alguna discapacidad.” -LTA39

“Otra de las características de las adecuaciones que se plasman en la planificación, es que suelen ser breves y repetitivas debido a las condiciones del alumno que presenta autismo y TDA.” -LMD19

“Es un reto muy grande trabajar con alumnos con multidiscapacidad, ya que como centros escolares no tenemos los insumos necesarios para desarrollar una educación de calidad, primero porque tenemos en los grupos 35 alumnos, entonces que nos llegue un alumno así, pues es mucho tiempo que se le tiene que brindar a él, y pues nos quita el tiempo de calidad para los demás.” -LIR14

Las y los docentes refieren que les es difícil realizar adecuaciones para todas y todos sus alumnos, ya que la atención que requieren es mayor y con base al desarrollo de la clase y al avance de todos los otros estudiantes, así como a los requerimientos administrativos por culminar. Buscan maneras de desarrollar metas pequeñas en estos alumnos, en las cuales han tenido beneficios significativos.

“Independientemente de la discapacidad, algo tiene que llevarse. Sea volátil, falta, falta el interés de crear a los niños.” -LZJ45

“Algunas de las estrategias que se incluyen la he trabajado poco ya que no he tenido tantos alumnos con algún BAP tan marcado, con los que he trabajado fueron estrategias que logre investigar y son alumnos que recibían terapia fuera de la escuela.” -LRM34

“Un alumno con BAP no es una dificultad en nuestros grupos es una fortaleza nos ayuda como docentes a abrir nuestro abanico de enseñanza y a los demás niños su abanico de aprendizaje ellos nos marcan una pauta como sociedad en cuestión de equidad y de empatía.” -LTA39

La postura de las y los docentes se percibe como positiva y animosa hacia el desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura al tratarse de barreras para el aprendizaje y la participación generadas por ellos y como una condición que enfrente el estudiante. Sin embargo, las y los docentes identifican y refieren que la mayor BAP en su contexto, son los padres de familia.

“En algunos casos los papás se muestran receptivos, y atienden, pero en otras ocasiones se niegan rotundamente a tratar a su hijo con un profesional por la negación de la condición que se observa en su niño, pero todo en un ambiente de respeto y comunicación abierta, al menos con quien se presta a hacerlo así.” -LMB21

“El excesivo número de faltas de los alumnos, así como falta de compromiso por los padres de familia. Aunado a esto, la falta de tiempo para organizarse y atender a todos.” -LRL32

“Los obstáculos que identifiqué en la enseñanza de la lectoescritura es la falta de compromiso de los padres de familia, como docente otro obstáculo es que siempre atiendo a grupos de sexto grado, lo que ocasiona que la atención del alumno que requiere este tipo de apoyo se tiene que hacer desde lo particular en lapsos de tiempos cortos y aislados.” LMD19

“La falta de motivación de los alumnos y de los padres hacia sus hijos. El poco interés que tienen los padres de familia para dar seguimiento en casa.” -LVR41

“Los papás que no llevan a sus hijos a preescolar, la manipulación, el empeño a practicar en el hogar, porque nosotros requerimos saber qué actividades ponerle en diferente nivel, seleccionamos actividades.” -LSS35

“Muchas veces no se logra en un ciclo ni en dos como es el caso de los niños que atiendo en tercer grado, con historial de faltas, ni tareas ni presencia de padres.”-LMB21

Fons (2010) establece que los padres de familia son esenciales para el desarrollo educativo y lector de las y los niños, por lo que es indispensable que exista un acercamiento por parte de los padres de familia hacia la escuela y que ésta genere espacios de diálogo y conexión que beneficie al alumnado. No obstante, la comunicación con los padres de familia se encuentra fragmentada debido al poco tiempo que los padres de familia tienen para prestar atención a sus hijos e hijas, así como al aumento de la violencia en la ciudad en la cual se teme por repercusiones graves hacia su persona, por lo que deciden mantener los conflictos dentro de la escuela.

### **5.3 Seguimiento a los participantes**

Debido a la ausencia de participación del curso/talle se realizó un seguimiento a los participantes por medio de correo electrónico en el cual se les invitaba a ingresar a la plataforma de *Moodle* a iniciar y completar las actividades planeadas para cada módulo. Sin embargo, al no tener éxito, por medio de un *formulario de Google* se le preguntó a cada uno de los participantes la razón por la que no concluyeron el ejercicio. De los 38 docentes seleccionados, se recopilaron cuatro respuestas las cuales se mencionan a continuación:

“Buenas tardes!!!, tenía mucho interés en llevarlo a cabo, pero se me pasó la fecha y no revisé los mensajes del correo. Espero haya otra oportunidad para tomarlo. Lindo día.” –LGN13

“Buenas tardes! Se me presentó una situación de salud que me impidió seguir con el curso, además del exceso de trabajo administrativo y un posgrado que curso actualmente.”-LSD37

“Debido a la maestría que estoy cursando.” – LCD4

“Una disculpa maestra, pero por el momento tengo demasiada sobre carga de trabajo y no me da el tiempo para nada... ¡Me apena mucho y me entristece porque este curso me llamaba mucho la atención, se me hacía muy interesante... le agradezco sus atenciones! Bonito día. - LCA6

Con base en los argumentos que presentan los participantes, se puede deducir que el interés por la formación continua es real, sin embargo, existen actividades de mayor peso en el desarrollo profesional de las y los docentes, como lo son: posgrados, actividades personales y profesionales. No obstante, de acuerdo con Vezub (2007) es necesario que existan modificaciones desde las políticas educativas para desarrollar un plan de acción que posibilite a las y los docentes la gestión de sus actividades profesionales y la mejora de condiciones laborales con el objetivo de que el docente pueda cumplir con su rol dentro de la formación. Así como, generar una sensibilización en las y los docentes para otorgar el espacio a quienes se encuentran con el interés y el tiempo para desarrollar las actividades de los cursos o talleres que les son ofertados.

## Capítulo 6. Conclusiones

“... aprender es hacer, aprender es experiencia de significado (vivencia), aprender es pertenecer y aprender es hacerse”

-Wenger

En el presente capítulo se desarrollan las conclusiones del ejercicio de investigación a partir del objetivo general y los objetivos específicos establecidos al inicio de la investigación; a través de ellos se determinan los aspectos principales abordados en la experiencia formativa que plantea un cambio de perspectiva sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura por medio de la formación docente enfocados en la atención a la diversidad.

El objetivo de la investigación se enfocó en realizar un ejercicio formativo que analizara y contribuyera a los procesos de formación continua de las y los docentes de educación primaria acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva de educación inclusiva. Para lograrlo se realizó un diagnóstico para explorar cómo las y los docentes se acercan a la lectoescritura, así como en las interacciones con personas que enfrentan BAP. Con los hallazgos del diagnóstico, se diseñó e implementó un ejercicio formativo que repensara las prácticas que se llevan a cabo en las aulas para formar y fomentar en la lectoescritura.

### **6.1 Las prácticas docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura**

Con el diagnóstico se encontró que existe una severa ausencia de conocimiento con respecto a los diversos métodos para la enseñanza de la lectoescritura, desde la manera en que se aplican hasta los elementos centrales de los mismos, aspectos que perjudican en su aplicación y suelen confundir a los docentes al momento de querer utilizarlos. Este desconocimiento culmina en que se utilicen métodos que han aprendido por experiencia de otros docentes o que aplican a pesar de que conllevan algunas dificultades para los estudiantes a corto y largo plazo.

Las afectaciones generadas a partir del manejo inadecuado de los métodos de enseñanza provocan inseguridad en las y los docentes, así como se transforma en una barrera para el aprendizaje y la participación del estudiante, ya que el docente al no conocer la diversidad de métodos y sus aplicaciones intenta por largo tiempo enseñar al alumno con herramientas que no le son útiles y que no le benefician, transformándose el docente en una barrera para el alumno.

Las y los docentes, al percibir que un método beneficia a la mayoría de sus alumnos, deciden aplicarlo año con año, de tal manera que les resulta cómodo y práctico, ya que tienen experiencia

utilizándolo. Sin embargo, dicha práctica rompe con la educación inclusiva que se busca en las escuelas, ya que se ha encontrado que el método que decide el docente no funciona para todas y todos los alumnos. En otras palabras, el docente es quien decide a su conveniencia qué métodos utilizar, mientras que la teoría indica que es el alumnado quien a partir de sus necesidades desarrolla la adquisición de la lectoescritura por medio del acompañamiento que se le otorgue y la variación de métodos que el docente implemente a lo largo del ciclo escolar.

De la misma manera, la ausencia de comunicación entre los docentes, directivos y asesores técnico-pedagógicos limita el desarrollo de habilidades de los estudiantes; ya que en algunos colectivos escolares se solicita de forma obligatoria el uso de ciertos métodos de lectoescritura que en ocasiones las y los docentes no conocen o bien no comprenden, por lo que la aplicación de este termina siendo confusa o mal desarrollada.

### **6.1.1 Dilemas de la formación docente**

A través del análisis realizado en el diagnóstico acerca de las percepciones, ideas y creencias de las y los docentes con respecto a la formación docente, así como la experiencia generada a partir del curso/taller se infieren diversas inconsistencias de carácter político, así como de carácter estructural que se generan desde la concepción de las ofertas académicas que se dan a las y los docentes; se visibilizó una menor oferta para quienes pertenecen al sistema educativo del Estado que para los docentes que se encuentran ante la federación, lo cual repercute de forma directa con la igualdad de oportunidades laborales y de desarrollo profesional a docentes que laboran escuelas estatales.

Con respecto a la calidad de las ofertas, se encuentran diversas ausencias en la aplicabilidad de los contenidos, ya que al ser generalizados y homogéneos resultan poco útiles para las necesidades de las y los docentes, lo cual provoca desánimo y desinterés en continuar actualizándose en temas de educación. Aunado a ello la falta de tiempo y la sobrecarga de actividades administrativas provoca que el tiempo que las y los docentes pudieran utilizar para continuar formándose en temas educativos sea reducido. Sin embargo, algunos docentes refieren que al encontrar un curso que se adecue a sus necesidades inmediatas deciden inscribirse y tratan de concluir con el ejercicio. Eso fue el caso para la mayoría de los docentes que se inscribieron en el taller ofrecido para esta investigación.

Existen aspectos personales, de interés y afinidad que determinan si el docente permanece y culmina con satisfacción los ejercicios formativos. A través del seguimiento a los y las participantes que no culminaron el ejercicio formativo se encontró que las y los docentes tienen una sobrecarga de trabajo que no les permite continuar formándose en aspectos educativos, así como en algunos casos el estar realizando un posgrado no permite que se añadan más actividades y tareas a su día. No

obstante, también se mencionó la falta de atención a las fechas de inicio, desarrollo y conclusión del ejercicio, por lo que no hubo un seguimiento a su inscripción.

### **6.1.2 Educación inclusiva**

Existe una confusión con respecto a la educación inclusiva, sus implicaciones y los compromisos que genera para la comunidad educativa dentro y fuera de la escuela. Las y los docentes tienen interés de que sus estudiantes logren adquirir la lectoescritura, así como otros aprendizajes, sin embargo, existe un desánimo por las condiciones laborales en las que se encuentran, la carga de trabajo, la diversidad en el aula y los aspectos personales suelen dificultar el desarrollo óptimo del docente. La dificultad que permea dentro del desarrollo profesional docente es la ausencia de reconocimiento a la diversidad, aspecto que, al no ser considerado desde la planeación, la selección de contenidos, los tiempos de la clase y las habilidades requeridas genera un vacío a la hora de presentar la información a las y los estudiantes y con ello se intensifican las dificultades del alumnado para el desarrollo de su aprendizaje.

Las barreras para el aprendizaje y la participación, así como la educación inclusiva, suelen ser percibidas como un sinónimo de la educación especial, por lo que las y los docentes manifiestan complejidad con la inclusión de alumnos con discapacidad y dicha perspectiva se extiende a los padres de familia y demás alumnos. No obstante, como parte de los hallazgos de la investigación, las y los docentes se autoidentificaron como una barrera para el aprendizaje y la participación de sus alumnos al no tener el conocimiento, las habilidades y las herramientas necesarias para acompañar a los estudiantes en su formación educativa. Dicho reconocimiento es benéfico para la modificación de ideas, creencias y conductas que generan ambientes segregados debido a la percepción de que las BAP son del alumno y no del sistema en el que se desarrolla. Del mismo modo, se evidenció la necesidad de observar y reconocer las diversas BAP que se presentan en las aulas que se alejen de la discapacidad y que también generan la necesidad de abordar los contenidos desde otra perspectiva, con el fin de beneficiar al desarrollo de habilidades de todas y todos, de tal forma que se hace evidente la necesidad de abandonar los pensamientos igualitarios y trasladarse de la justicia a la equidad.

La falta de conocimiento acerca de las diversas barreras que enfrentan los estudiantes resulta en la ausencia de intervención, por lo cual no existen aplicaciones prácticas y estratégicas dentro del salón de clases, ya que con base en el desconocimiento de herramientas las y los docentes al conducirse mediante la homogeneidad comúnmente fracasaban en el proceso de enseñanza-aprendizaje con las y los alumnos que requieren una estrategia diferente.

### **6.1.3 Los padres de familia como BAP**

La perspectiva de las y los docentes hacia los padres de familia en su mayoría es negativa, debido a las constantes inasistencias, el nulo interés porqué el alumno realice las tareas y la poca participación en actividades escolares se asume una actitud irresponsable y desconsiderada por parte de los padres de familia. Sin embargo, las y los docentes reconocen no tener conocimiento sobre la estructura familiar de sus alumnos, ni conocer las dificultades que viven día a día, por lo que al realizar un ejercicio reflexivo acerca del contexto en el que se encuentran, las viviendas alrededor de la escuela y demás actividades que reflejan un poco la situación económica de las familias, logran tener interés en conocer las dificultades a las que se enfrentan los padres de familia, así como sus alumnos en el contexto familiar, resaltando lo benéfico que sería conocer más acerca de la vida de sus alumnos, ya que existen diversas situaciones de violencia, múltiples afectaciones de servicios básicos (luz, agua, drenaje, sistema de recolección de basura, viviendas dignas y transporte), de oportunidades laborales que permitan un desarrollo social y familiar pleno, de tal forma que al hacer conscientes las diversas dificultades que se presentan en la comunidad, las y los docentes se replantean la manera en que se mantienen las posturas tradicionalistas de una educación que se enfoca en el adoctrinamiento.

Las y los docentes decidieron generar compromisos hacía su ejercicio profesional, en el cual buscarán mantener una comunicación constante y desde la horizontalidad con los padres de familia y tutores de sus alumnos, con el objetivo de conocer la situación familiar de cada uno y a partir de ello, generar estrategias de intervención, puesto que se reconoció la importancia que tiene ésta hacia con el desarrollo y futuro del estudiante.

### **6.2 Hallazgos**

A través del diagnóstico y el desarrollo de la experiencia formativa se mencionó la aplicación por parte de las y los docentes la evaluación diagnóstica a las y los estudiantes, ejercicio que busca conocer de forma cercana los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el aula y la escuela (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2022), así como:

“retroalimentar el proceso educativo a través del diálogo entre el profesorado y las y los estudiantes que desencadene procesos de autorreflexión de ambas partes para identificar los logros y elementos por trabajar, los obstáculos que se han presentado y, en su caso, trazar acciones de mejoramiento” (Plan de Estudios de la Educación Básica, 2022, p. 93)

Es decir, se plantea que el uso de las evaluaciones diagnósticas sea para beneficio del alumno y el docente, ya que por medio de una autorreflexión por parte de ambos se pueda generar un plan de acción que lleve a mejorar en dicha área. No obstante, la realidad es que las y los docentes no

concuerdan con dicha apreciación, ya que no se utilizan los resultados de las evaluaciones diagnósticas para generar modificaciones al currículo educativo, ni se parte del resultado para comenzar el proceso de enseñanza-aprendizaje e incluso se suele apreciar como una actividad administrativa más, lo cual es preocupante debido al auge e interés que se tiene por parte de la SEP para su desarrollo y uso.

### **6.3 Limitaciones**

Con respecto a las limitaciones de la investigación, se percibe el factor tiempo como una limitante, ya que la duración del ejercicio formativo es breve para la profundidad de los temas y las implicaciones de este. Sin embargo, con el objetivo de respetar las actividades profesionales y personales, se decidió realizar un ejercicio de 40 horas, que, si bien tuvo excelentes resultados, se considera que se pudiera profundizar aún más. Aunada a esta limitante, se adjunta el compromiso de las y los docentes a la culminación del ejercicio, ya que, a pesar de ser seleccionados, no se tuvo un seguimiento al acuerdo de participar en el trayecto.

Dentro de la investigación no se consideró la emergencia sanitaria vivida en el periodo 2019-2021 por la COVID-19, virus que paralizó a los países en diversos aspectos, desde pérdidas humanas, financieras y de desarrollo. Al respecto, las y los docentes refieren que el hecho de que las y los estudiantes perdieran dos ciclos escolares afectó en la estimulación al lenguaje, la convivencia con las y los otros, así como en el desarrollo psicomotor, retrasando la adquisición de la lectoescritura y otras habilidades. No obstante, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2022) menciona que antes de la llegada de la COVID-19, el sistema educativo mexicano ya presentaba diversas coyunturas respecto a las habilidades adquiridas por las y los estudiantes en las disciplinas de lectura, matemáticas y ciencia. Estimando un retroceso en la educación de al menos dos años, de la misma manera refieren el aumento a la vulnerabilidad de las poblaciones que ya se encontraban en una situación de marginalidad (PNUD, 2022).

### **6.4 Recomendaciones**

A lo largo del trayecto educativo se vislumbraron diversas ausencias con respecto a la participación de los agentes educativos como lo son directivos, supervisores y Asesores Técnico-Pedagógicos quienes enmarcan la dirección que se da al currículo y las herramientas o estrategias que las y los docentes aplican a sus estudiantes. Es por ello por lo que se realiza la recomendación de generar espacios horizontales entre directivos, supervisores y Asesores Técnico-Pedagógicos en los cuales se establezca la necesidad de acompañar al profesorado en las dificultades en clase, evitando que se les obligue a las y los docentes a desarrollar métodos de enseñanza sin contemplar el diagnóstico del

grupo, atendiendo a la diversidad y canalizando a herramientas que sirvan de apoyo para la mejora continua.

Además, se considera primordial investigar el por qué las y los docentes no utilizan las evaluaciones diagnósticas para modificar el currículo educativo, de tal forma que sirva de guía para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

## Referencias

- Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos* [Ponencia], The University of Manchester, San Sebastián
- Alvídrez, S. (2022). Tutoría a docentes nóveles. Un fragmento de lucernario desde la frontera de Ciudad Juárez. *Chihuahua Hoy*, 20(20), 193-228. <https://bit.ly/3Xegh66>
- Aguirre, R. (2000). Dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura. *Educere*, 4(11), 147-150. <https://bit.ly/3BLuGNN>
- Angenscheidt, L. y Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias psicológicas*, 11(2), 233-243. <https://bit.ly/3oAx9FB>
- Arboleda, L. (2008). El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 26(1), 69-77. <https://bit.ly/2MvuPeb>
- Aróstegui, J. (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. Crítica.
- Arnaut, A. (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. Secretaria de Educación Pública (SEP). <https://bit.ly/3pvMszB>
- Báez, C. y García, P. (2013). *Vigencia y pertinencia curricular del plan de estudios 1990* [Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. <https://bit.ly/3BbvWab>
- Borsani, M. (2022). *Aulas inclusivas, teorías en acto*. Homo Sapiens Ediciones
- Bourdieu, P. (2007). *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica. <https://bit.ly/3FSUV7j>
- Caballeros, M., Sazo, E. y Gálvez, J. (2014). El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: experiencias exitosas de Guatemala. *Interamerican Journal of Psychology*, 48(2), 212-222. <https://bit.ly/3mITI8z>
- Caldera, R., Escalante, D. y Terán, M. (2010). Práctica pedagógica de la lectura y formación docente. *Revista de pedagogía*, 31(88), 15-37. <https://bit.ly/3AbSrLB>
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *SCIELO Uruguay*, 6(1), 1-22. <https://bit.ly/3IFfzr3>
- Calzadilla, O. (2012). *Métodos de enseñanza de la lectoescritura en la Educación Primaria*. Editorial Académica Española

- Campos, E. (2011). Tres retos en la formación inicial de docentes en México [Conferencia]. *Foro de análisis sobre Formación y Desarrollo Profesional de los maestros de Educación Básica*. Senado de la República Mexicana.
- Canedo, C., Reyes, A. y Chicharro, M. (20-24 de noviembre de 2017). Formación inicial de docentes de educación básica: una mirada desde los actores [Discurso]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE). San Luis Potosí, México. <https://bit.ly/3GX3A9yCano> ,
- R. y Casado, M. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista electrónica interuniversitaria de Formación del profesorado*, 18(2), 15-28. <https://bit.ly/3A8g5c4>
- Cañón, M. (07-27 de febrero de 2005). *El docente lector en la educación general básica* [Discurso]. V Congreso Internacional Virtual de Educación, Mar de la Plata, Argentina. <https://bit.ly/3KTzRPQ>
- Carrasco, A. (2000). Leer, leyendo, lectura. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 5(9). 169-171. <https://bit.ly/3ty4dPm>
- Carretero, R., Liesa, E., Mayoral, P. y Mollá, N. (2007). El papel de la motivación de los asesores y profesores en el proceso de asesoramiento. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1), 1-15. <https://bit.ly/3njNSyE>
- Castillo, C. (2016). La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro. *Actualidades investigativas en educación*, 15(2), 1-33. <https://bit.ly/3uGXWkx>
- Chuquilin, J. (18 de octubre de 2016). *La formación continua de los docentes en México: problemas y perspectivas* [Discurso]. XI Seminario Internacional de la Red Estrado. Tlaxcala, México <https://bit.ly/3AavLxN>
- Cohen, V. (Coord.). (2012). *La lectura y la escritura en la escuela. Textos para compartir*. Ministerio de Educación de la Nación. <https://bit.ly/3vArSRn>
- Comboni, S. y Juárez, J. (2015). La educación como proceso de interculturalización. Una vía hacia las pedagogías insumisas. En P. Medina (Ed.), *Pedagogías insumisas; movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina* (pp. 385-418). JUAN PABLOS Editorial. <https://bit.ly/3eGfPvO>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2020). *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. <https://acortar.link/QisDIY>

- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2021). *Evaluaciones diagnósticas para la mejora de los aprendizajes. La nueva generación de evaluaciones para los estudiantes de educación básica.*
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022). *Lineamientos específicos para la realización de las evaluaciones diagnósticas de los aprendizajes de las y los alumnos de educación básica correspondientes al ciclo escolar 2022-2023.* Diario Oficial
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022). *Modelo de la evaluación diagnóstica, formativa e integral. La evaluación al servicio de la mejora continua de la educación.* <https://bit.ly/3Eqswov>
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). (2012). *Crear las condiciones para vivir experiencias de lectura. Guía de fomento a la lectura y la escritura.* CONAFE. <https://bit.ly/3HJJSeQ>
- Cruz, R. (2020). Estudiantes con discapacidad, inclusión y justicia educativa: una mirada desde los estudiantes de Licenciatura en Educación Especial. *Emerging Trends in Education*, 3(5), 118-140. <https://acortar.link/8UdXkH>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa, Manual de investigación cualitativa.* Vol. I Gedisa. <https://bit.ly/3L45Xqr>
- Dirección General de Materiales Educativos. (2022). *Plan de Estudios de la Educación Básica.* Secretaría de Educación Pública.
- Domínguez, M. (2007). El maestro y la escritura desde la perspectiva de la formación docente. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 8(2), 57-67. <https://bit.ly/3uIP79O>
- Domínguez, S. (2010). La Educación, cosa de dos: la escuela y la familia. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (8), 1-15.
- Dueñas, M. (2010). Educación inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358-366. <https://bit.ly/3013c7l>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (noviembre de 2008). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente* [Conferencia principal]. 48ª Conferencia Internacional de Educación promovida por la UNESCO y el BIE “La educación inclusiva. El camino hacia el futuro”. Ginebra, Suiza.
- Elliott, J. (1993). *El cambio desde la investigación acción.* Morata.

- Escalante, P., Gonzalbo, p., Tanck, D., Staples, A., Loyo E., Greaves, C. y Zoraida, J. (2010). *Historia mínima de la educación en México*. MÍ-NTMA. <https://bit.ly/3BcXPyy>
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreriro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres*. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI editores. <https://bit.ly/41q8i7G>
- Finocchio, S. (2006). La formación de los maestros mexicanos en clave ProNap (1996-2006). Centro de Estudios en Políticas Públicas. <https://bit.ly/3an6tms>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2016). *Informe sobre niñas y niños fuera de la escuela: México*. <https://uni.cf/3AnAgpw>
- Fons, M. (2010). Leer y escribir. Ideas para ayudar tus hijos. En Ministerio de educación. *Con firma 2010, leer para aprender, leer en la era digital*. 158-163
- García, C. (2007). La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes. *Olhar de Professor, 10*(1), 63-90. <https://bit.ly/3014IMb>
- Gómez, D., Carranza, Y. y Ramos C. (2016). Revisión documental, una herramienta para el mejoramiento de las competencias de lectura y escritura en estudiantes universitarios. *Revista Chakiñan, 1*, 46-56.
- González, A. (2007). *La sociología constructivista de Berger y Luckman como perspectiva para el estudio del turismo* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Iberoamericana. <https://bit.ly/3CQguF7>
- Govindarajan, K. (2012). Moral de los profesores. *Revista Internacional de Comportamiento Social y Ciencias del Movimiento, 1*, 57-61. <https://bit.ly/3LmY8yb>
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes en k. Denzin e Y. Lincoln (Ed.), *Manual de investigación cualitativa, paradigmas y perspectivas en disputa* (Vol. II, pp. 38-78). Gedisa.
- Granado, C. y Puig, M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura, (13)*, 43-63. <https://bit.ly/3pWesyF>

- Guilherme, M. y Dietz, G. (2014). Diferencia en la diversidad: perspectivas múltiples de complejidades conceptuales multi, inter y transculturales. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas. *Redalyc*, 20(40), 13-36. <https://bit.ly/3S08eqr>
- Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(1), 55-60. <https://bit.ly/3MzHiMG>
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGRAW-HILL Education. <https://bit.ly/3uzkm7B>
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2020, 13 de mayo). *Estadísticas a propósito del día del maestro. Docentes en educación básica en México. Datos nacionales* [Comunicado de prensa]. <https://bit.ly/3Cwhawd>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2019). *Marco referencial y metodológico para la evaluación de contenidos y métodos educativos*. INEE. <https://bit.ly/3nskdPE>
- Kaufman, A. (2004). *Constructivismo y lectoescritura*. AMEI. <https://bit.ly/3OIPPUq>
- Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica. <https://bit.ly/3EK5sSd>
- Larrauri, R. (2005). La reforma curricular de la educación normal: percepción de su discurso educativo en el Estado de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 35(1-2), 89-126. <https://bit.ly/3GhH6Om>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción, conocer y cambiar la práctica educativa*. GRAÓ. <https://bit.ly/2lZAGPn>
- Lerner, D. (2012). ¿Es posible leer en la escuela?, en M. Terry (Ed.), *La lectura y la escritura en la escuela*. Textos para compartir, (1ª ed., pp. 9-29)
- Londoño, O., Maldonado, L. y Calderón, L. (s.f.). *Guía para construir estados del arte*. International Corporation of Networks of Knowledge. <https://bit.ly/3iAgmhS>
- Martínez, G., Guevara, A. y Valles, M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Ximhai*, 12(6), 123-134. <https://bit.ly/2X5f7Oq>

- Ministerio de Educación de la Nación. (2019). *Educación inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. <https://acortar.link/JVI9xW>
- Morga, L. (2016). La educación inclusiva en México: una asignatura reprobada. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa [REIIE]*, 2(1). 17-24. <https://bit.ly/3gcY0pc>
- Navarro, J. y Moctezuma, D. (2012). Analfabetismo en México: una deuda social. Realidad, datos y Espacio. *Revista Internacional de Estadística y Geografía*, 3(3), 5-17. <https://bit.ly/3Oizxvj>
- Ocampo, A. (2015). Los fundamentos de una educación inclusiva más oportuna en el siglo XXI en A. Ocampo (Ed.), *Lectura para todos, el aporte de la fácil lectura como vía para la equiparación de oportunidades* (1ª ed., pp. 13-50). Asociación Española de Comprensión lectora-AECL y Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva CELEI.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2021 a). *Día Mundial de los Docentes 2021 en América Latina y el Caribe*. <https://bit.ly/3CaWoCl>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2021 b). *Docentes*. <https://bit.ly/3pA2usm>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020). *Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos. 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO*. UNESCO. <https://bit.ly/2Y00vCp>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (1991). *Escuela y calidad de la enseñanza*. Paidós. <https://bit.ly/3jRjyBV>
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 19(2). 93-110. <https://bit.ly/2M2I4m8>
- Pang, E., Muaka, A., Bernhardt, E. y Kamil, M. (2006). *La enseñanza de la lectura*. Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C., Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y Universidad Pedagógica Nacional
- Parra, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista educación y desarrollo social*, 5(1), 139-150.
- Pastor, C. (2018). Educación inclusiva y enseñanza para todos en C. Pastor (Ed.), *Diseño Universal para el aprendizaje. Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusiva*, 11-19. Madrid

- Pearman , C., Bowles, F. & Polka, W. (2021). Teacher educator perceptions of characteristics of Self-Efficacy. *Critical Questions in Education*, 12(1), 81-99. <https://bit.ly/3a7ypY3>
- Perreneoud, P. (1997). *Diez nuevas competencias para enseñar*. <https://acortar.link/UVkZme>
- Pinzás, J. (2017). *Leer pensando: introducción a la visión contemporánea de la lectura*. <https://acortar.link/T3iQdh>
- Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes [PLANEA]. (2015). *Resultados nacionales 2015, 6° de primaria y 3° de secundaria. Lenguaje y Comunicación, Matemáticas*. INEE. <https://bit.ly/3HnCFSF>
- Plan Estratégico de Juárez, A.C. (2021). *Informe de Educación en Juárez 2021*. <https://bit.ly/3Dh4slm>
- Plancarte, P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2022). COVID-19 y educación en México: primeras aproximaciones de una desigualdad agudizada. PNUD
- Quintero, L. (2020). Educación inclusiva: tendencias y perspectivas. *EDUCACIÓN Y CIENCIA*, (24), 1-17. <https://bit.ly/3HOMmIW>
- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Unife*, 23(1), 9-17. <https://bit.ly/3B9FYMd>
- Ramos, Y. y González, M. (2017). Un acercamiento a la función educativa de la familia. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 33(1), 100-114. <https://bit.ly/3017Jqk>
- Reyes, W. y González, R. (2007). Aproximación de la fundamentación teórica de un modelo de formación docente constructivista. *Revista Omnia*, 13(3), 131-154. <https://bit.ly/3V4EGcD>
- Rico-Gómez, M. y Ponce, A. (2022). El docente del siglo XXI. Perspectivas según el rol formativo y profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa [RMIE]*, 27(92), 77-101. <https://bit.ly/3GpmxIR>
- Robles, B. (2011). Métodos cualitativos de investigación, la entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuiló*, 18(52), 39- 49. <https://bit.ly/3D2qbjf>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones ALJIBE

- Rodríguez, J. (2003). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Investigación educativa*, 7(12), 23-40. <https://bit.ly/36AhI9I>
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit, revista de psicología*, (13)71-78. <https://bit.ly/3wJszst>
- Saldarriaga-Zambrano, P., Bravo-Cedeño, G. y Loor-Rivadeneira, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Revista Científica dominio de las Ciencias*, 2(especial), 127-137. <https://bit.ly/3tLBAyp>
- San Martín , C., Villalobos, C., Muñoz, C. y Wyman , I. (2017). Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en Educación básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la educación*, (46), 20-52. <https://bit.ly/3Fjma9i>
- Sandberg, G. & Norling, M. (2020). Teacher´s Perspectives on Promoting Reading and Writing for Pupils With Various Linguistic Backgrounds in Grade 1 of Primary School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 300-312. <https://bit.ly/3iweff2>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2011). Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. *Educación Primaria*. SEP. <https://bit.ly/2YMhQ1U>
- Suárez, N., Rodríguez, C., O´Shanahan , I. y Jiménez, J. (2014). ¿Qué teorías sobre el aprendizaje de la lectura se atribuyen los profesores que enseñan a leer con diferente metodología? *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 4(1), 55-65. <https://bit.ly/3Bg23GI>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea. <https://bit.ly/3onrzIg>
- Tejada, J. y Ferrández, E. (2012). El impacto de la formación continua: claves y problemáticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(3), 1-14. <https://bit.ly/2U5jsQ5>
- Tovar, R. (2009). La formación como lector y escritor: un reto para el docente. *Educere*, 13(44), 109-116. <https://bit.ly/3tGgamA>
- Vaillant, D. (2021). La inserción del profesorado novel en América Latina: hacia la integridad de las políticas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 25(2), 79-97. <https://bit.ly/3FMwwyY>

- Valladares, L. (2017). La práctica educativa y su relevancia como unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico en el campo de la educación y la pedagogía. *Perfiles educativos*, 39(158), 186-203. <https://bit.ly/3b7tyqu>
- Vallés, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. <https://bit.ly/3huoUZY>
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Gedisa Editorial
- Vázquez, M., Méndez, J. y Mendoza, F. (2015). Educación inclusiva y aprendizaje colaborativo en el aula: un estudio de la práctica docente universitaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(3). 171-187. <https://bit.ly/3V04hTY>
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado Revista de curriculum y formación del profesorado*, 11(1), 1-23. <https://bit.ly/3FkAEpy>
- Vieira, F. (2020). Pedagogy of experince in teacher education for learner and teacher autonomy. *Profile Issues in Teachers Professional devlopment*, 22(1), 142-158. <https://bit.ly/3a9HboB>

## **Anexos**

### **Anexo 1. Carta de consentimiento informado**

#### **Nombre de la institución**

Presente. -

Por este conducto les hacemos llegar un atento saludo. Así mismo, les realizamos una invitación a participar en el estudio de investigación titulado: “Formación docente para la enseñanza de la lectura y la escritura desde una perspectiva de educación inclusiva”.

De aceptar, su participación consiste en:

#### **Etapa de diagnóstico**

1. Participar en una reunión plenaria en la que se les exponga el proceso de la investigación y se dialogue acerca de sus problemáticas relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura.
2. Participar en un grupo focal con base al grado escolar en el que se desempeña durante el ciclo escolar 2022-2023 (mediante pares, maestros de los grados de 1ero-2do, 3ro-4to y 5to-6to).
3. Brindar información de las evaluaciones que la escuela ha realizado acerca del aprendizaje de la lectura y la escritura, correspondientes al ciclo 2022-2023 (Diagnóstico realizado al inicio del ciclo escolar)
4. Responder un instrumento cualitativo para indagar las concepciones y prácticas inclusivas en la escuela o brindar la información recopilada a través del instrumento Diagnóstico para las y los alumnos de educación básica, emitido por MEJOREDU.
5. Responder un instrumento elaborado por el equipo de investigación, para indagar las prácticas relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva inclusiva.

#### **Etapa de desarrollo**

6. Participar en un curso-taller de 40 horas (10 horas por semana); en el cual se abordará una sesión de análisis de los resultados obtenidos a partir de los instrumentos aplicados y analizados entre el equipo de investigación y el equipo de personas voluntarias del colectivo escolar que decidan integrarse a la coordinación del ejercicio. Durante este taller se analizará la información de forma colectiva, se construirán los resultados y se generarán conocimientos colectivos acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.
7. Elaborar, editar y difundir, con apoyo del equipo de investigación, 7 videos breves (10 minutos cada uno) en los que reflexionen acerca de su experiencia en la etapa de diagnóstico y en la etapa del proyecto de intervención.

#### **Cierre**

8. Participar en un evento presencial, transmitido a través de redes sociales, en una jornada de difusión de sus experiencias y aprendizajes durante el proyecto de investigación.

#### **Cronograma de trabajo:**

---

Actividades	Fecha de aplicación (tentativa)
-------------	------------------------------------

---

Presentación del proyecto de investigación a la institución	04-10-22
Presentación y acuerdos con el colectivo escolar	06-10-22
Grupos focales (presencial)	10-10-22 al 14-10-22
Desarrollo del taller de lectoescritura (híbrido)	16-10-22 al 13-11-22
Entrevista (presencial)	14-11-22 al 18-11-22

**Consentimiento informado.**

El estudio al que se le invita presenta las siguientes aportaciones: realizar una reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva inclusiva, entrelazando los saberes del colectivo escolar con las aportaciones de la investigación educativa, de forma que se genere conocimiento contextualizado que aporte fortalecimiento de la práctica docente y de las figuras educativas involucradas (personal directivo y de asesoría técnico-pedagógica), así como a la formación integral del alumnado.

Si por algún motivo desea abandonar la participación en la investigación, esta acción no repercutirá de ninguna manera a su persona o en sus vínculos con ninguna instancia de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez; la información que proporcione, así como su identidad y datos personales, se resguardarán de forma confidencial y usados exclusivamente para propósitos de la investigación. A continuación, se le solicita leer el siguiente mensaje y firmar si está de acuerdo:

Se me ha explicado que mi participación es voluntaria y que puedo abandonar el estudio en el momento que lo desee sin que esto afecte mi relación con el colectivo escolar al que pertenezco ni con ninguna instancia de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Se me ha garantizado que mis datos son confidenciales y al hacer públicos los resultados se destruirán los audios y registros que pudieran identificarme. Por lo que, en consideración a lo antes expuesto, OTORGO MI CONSENTIMIENTO a que se obtengan y analicen los datos que brinde y sean utilizados para cubrir los objetivos especificados en el proyecto mediante las entrevistas y mi participación en el proyecto.

\_\_\_\_\_  
Nombre y firma del participante

Nombre y firma del investigador: \_\_\_\_\_

## Anexo 2. Entrevista semiestructurada

Buenos días/tardes, me presento, mi nombre es Yessica Trujillo González, soy estudiante de la Maestría en Investigación Educativa Aplicada de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, becada por CONACyT, me encuentro realizando una investigación acerca de la formación docente para la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura con enfoque de educación inclusiva. Agradezco su participación y le comento, esta entrevista tiene una duración aproximada de (en construcción) y está siendo grabada para facilitar la captura de sus valiosas respuestas.

### Datos generales

Nombre	
Género	
Edad	
Lugar de nacimiento*	
Licenciatura de egreso	
Posgrado/ título obtenido	
Fecha de ingreso al servicio docente	
Años de servicio	
Escuelas en las que ha laborado	
Escuela(as) en la que labora actualmente	
Además de su plaza, ¿cuenta con algún otro trabajo?, ¿cuál?	
Durante este ciclo escolar, ¿qué grado atiende?	

### Procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura

1. En su aprendizaje como estudiante, desde qué edad comenzó a leer y a escribir, ¿recuerda alguna dificultad?
2. De manera personal, en la actualidad, ¿disfruta leer?, de ser así, ¿qué género literario suele leer?, ¿con qué frecuencia lee?
3. De forma particular, ¿disfruta escribir?, ¿sobre qué escribe?
4. Antes de su ingreso al aula, ¿se le brindó tutoría o algún tipo de acompañamiento?, ¿por parte de quién lo recibió?
5. Durante su trayecto educativo (educación inicial), ¿se le proporcionó alguna formación para la enseñanza de la lectoescritura?, ¿qué obstáculos presentó?
6. Desde su ingreso a la docencia, ¿ha recibido talleres/cursos o diplomados relacionados con la enseñanza de la lectoescritura?, de ser así, ¿tuvo algún obstáculo? (costos, tiempo, social o familiar)

7. ¿Se le ha proporcionado por parte del Servicio Profesional Docente algún curso/taller o diplomado para la enseñanza de la lectoescritura?, ¿qué obstáculos presentó?, en cuanto a contenido, ¿qué le pareció?
8. ¿Qué método utiliza para la enseñanza de la lectura y la escritura?, ¿por qué ha elegido ese método?
9. ¿Dónde aprendió este método?, ¿qué lo motiva a seguir utilizándolo?
10. El modelo que utiliza la escuela ¿establece qué método de enseñanza de lectoescritura utilizar? (si la escuela utiliza uno, ¿por qué lo cambia?)
11. ¿Considera que el aprender a leer y a escribir tiene un tiempo determinado?, ¿por qué?
12. Con base en su experiencia, ¿Qué proceso de enseñanza-aprendizaje presenta mayor dificultad para adquirirse, la lectura o la escritura, ¿por qué?
13. Sobre esto anterior ¿considera que su enseñanza va a la par o primero uno y luego el otro?
14. ¿Cuánto tiempo dedica a la lectura grupal y a la lectura individual?, ¿cuál utiliza más?
15. ¿Qué métodos/estrategias utiliza para fomentar la lectura?
16. ¿Cómo recopila los textos presentados a los y las alumnas?
17. ¿Cuenta con un espacio determinado en su aula para la lectura?, ¿fue adaptado por usted para ser de fácil acceso?
18. ¿Cuenta con biblioteca en su escuela?, ¿con qué frecuencia asisten?
19. De ser así, ¿qué libros suelen leer? (libros infantiles, los de los programas de la SEP, clásicos, etc.)
20. ¿De qué forma involucra a los padres de familia en los procesos de adquisición de la lectura y la escritura?, ¿cómo considera que es la comunicación entre usted y los pares de familia de su grupo?
21. En el ciclo actual, ¿hay alumnos(as) que no hayan aprendido a leer o escribir?, ¿a qué atribuye este rezago?

#### Educación inclusiva

22. ¿Cómo definiría la educación inclusiva?
23. ¿Qué diferencias encuentra entre las Necesidades Educativas Especiales y la educación inclusiva?
24. Durante su trayecto educativo (educación inicial), ¿se le proporcionó formación en educación inclusiva?
25. Desde su ingreso a la docencia, ¿ha recibido talleres/cursos o diplomados relacionados con la educación inclusiva?, de ser así, ¿tuvo algún obstáculo? (costos, tiempo, social o familiar)
26. De manera general, con base en su evaluación diagnóstica, ¿qué dificultades encuentra en sus alumnos(as)?
27. En su experiencia, ¿ha tenido algún alumno/a en situación de migración, pobreza extrema, con problemas de identidad, con discapacidad o algún problema de aprendizaje?, ¿qué hizo para atender estos casos?
28. ¿Utiliza algún término para referirse a los y las alumnas que se encuentran en alguna de estas condiciones?
29. Con respecto a las planeaciones, ¿realiza alguna adecuación para el alumnado con alguna de estas condiciones?, proporcione un ejemplo.
30. ¿De qué manera dedica tiempo en clase para fomentar la inclusión en sus alumnos(as)?
31. ¿Conoce el término de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP)?, ¿cómo lo definiría?
32. Al percibir una BAP, ¿qué acciones toma?
33. Como colectivo, ¿realizan alguna modificación o consideraciones particulares?
34. ¿Comparte estrategias de atención a alumnos con BAP con sus compañeros docentes? ¿qué hacen para trabajarlas?, ¿qué podría hacer para comenzar a trabajar estrategias de atención?
35. Por parte de su centro directivo, ¿se han tomado algunas acciones complementarias para el abordaje de las BAP?

### Anexo 3. Grupo focal

<b>Formación docente</b>
Al inicio de su servicio profesional, ¿se le brindó alguna tutoría o acompañamiento?, ¿por parte de quién lo recibió? Por parte del Servicio profesional docente, sobre qué temas ha recibido talleres, cursos o diplomados; ¿qué le implica realizarlos (costo, tiempo, dedicación o traslados) ¿la asistencia fue voluntaria u obligatoria? ¿Cuál es la mayor motivación para ingresar a un taller, curso o diplomado? Con base los contenidos, ¿qué le pareció? (categorizar temas de los talleres)
<b>Procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura</b>
¿Qué método para la enseñanza de la lectoescritura utiliza?, ¿por qué razón?, ¿cuál método le solicitan en la escuela? ¿Considera que el aprender a leer y a escribir tiene un tiempo determinado?, ¿por qué? Con base en su experiencia, ¿Qué proceso de enseñanza-aprendizaje presenta mayor dificultad para adquirirse, la lectura o la escritura, ¿por qué? Sobre esto anterior ¿considera que su enseñanza va a la par o primero uno y luego el otro? ¿Cuánto tiempo dedica a la lectura grupal y a la lectura individual?, ¿cuál utiliza más? ¿Cuenta con biblioteca en su escuela?, ¿con qué frecuencia asisten? ¿De qué forma involucra a los padres de familia en los procesos de adquisición de la lectura y la escritura?, ¿cómo considera que es la comunicación entre usted y los pares de familia de su grupo?
<b>Educación inclusiva</b>
¿Cómo definiría la educación inclusiva? ¿Qué diferencias encuentra entre las Necesidades Educativas Especiales y la educación inclusiva? En su experiencia, ¿ha tenido algún alumno/a en situación de migración, pobreza extrema, con problemas de identidad, con discapacidad o algún problema de aprendizaje?, ¿qué hizo para atender estos casos? ¿Conoce el término de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP)?, ¿cómo lo definiría? Por parte de su centro directivo, ¿se han tomado algunas acciones complementarias para el abordaje de las BAP?

#### Anexo 4. Planeación de curso/taller

<b>Duración</b>	40 horas			
<b>Fecha</b>	Inicio: 27 de marzo de 2023. Cierre: 08 de mayo de 2023		<b>Sesiones TEAMS</b>	27 de marzo, 17 y 24 de abril y 02 de mayo
<b>Objetivo general</b>	Las y los docentes desde la horizontalidad educativa generan espacios de diálogo, reflexión y análisis pertinentes para la atención e intervención del alumnado que enfrenten barreras para el aprendizaje y la participación, así como a su comunidad.			
<b>Módulos</b>	<b>Nombre</b>	<b>Objetivo módulo</b>	<b>Documentos</b>	<b>Producto</b>
Módulo 0	Introducción al aula virtual	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conocer los datos generales de las y los participantes, así como, dar conocimiento sobre la plataforma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>No aplica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Foro de presentación</li> <li>Cambio de foto de perfil</li> <li>Conocimiento y exploración de plataforma. (secuencia didáctica)</li> </ul>
Módulo I.	Resignificación de la lectoescritura	Conocer y reconocer los diversos métodos para la enseñanza de la lectoescritura, así como identificar las características que requiere el alumno para comenzar con dicho proceso. Así como, analizar las ventajas y desventajas de los métodos de la enseñanza de la lectoescritura, atravesados por la diversidad y los retos que estos enfrentan.	<p>Lomas (2003). <i>Leer para entender y transformar el mundo</i>.</p> <p>Grzona, M. (2015). Alfabetización para los estudiantes con discapacidad. El desafío de la accesibilidad. En A. Ocampo, <i>Leer para todos</i>. 118-125</p> <p>Asociación colombiana de lectura y escritura. (2007). <i>La formación de lectores y escritores</i> p. 1-11</p> <p>Terry, M. (2012). <i>La lectura y la escritura en la escuela</i>. 9-29</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cuadro de doble entrada</li> <li>Foro de conocimientos</li> <li>Presentación PPT</li> </ul>
Módulo II.	Métodos de lectoescritura e inclusión	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conocer y reconocer los diversos métodos para la enseñanza de la lectoescritura, así como identificar las</li> </ul>	<p>Estalayo, V. y Vega, R. (2003). Métodos para la enseñanza de la lecto-escritura en <i>Leer bien, al alcance de todos. El método</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Presentación PPT</li> <li>Reflexión escrita</li> <li>Preguntas detonantes</li> </ul>

		<p>características de requiere el alumno para comenzar con dicho proceso.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ventajas y desventajas de los métodos.</li> </ul>	<p><i>Doman adaptado a la escuela.</i></p> <p>Grunfeld, D., Kuperman, C. y Cuter, M. (2012). Focalizar la mirada en la enseñanza de la escritura. En C. Kuperman., D. Grunfeld., M. Cuter, M. Castedo. y M. Torres. <i>La enseñanza de la lectura y la escritura.</i> Cátedra Nacional de alfabetización</p> <p>Pang, S., Muaka, A., Bernhardt, E. y Kamil, M. (2003). La enseñanza de la lectura. 9-35</p> <p>Calzadilla. (2012). Métodos de enseñanza de la lectura en la educación primaria 9-52</p>	
Módulo III.	Las planeaciones. Autoevaluación y proyecto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar una autoevaluación de las planeaciones en las cuales se identifiquen los métodos (revisar los materiales que se presentan al alumnado para identificar al método que pertenece y reflexionar a partir de los métodos que se solicitan y refuerzan)</li> <li>• Realizar una secuencia didáctica en la cual se involucre a los padres de familia en el proceso de la lectoescritura.</li> </ul>	<p>Aceves, I. y Mejía, R. (2015). <i>El desarrollo de la literacidad en los niños.</i></p> <p>Cassany. D. (2006). Tras las líneas, <i>leer hoy</i> 3-19. <i>Leer desde la comunidad</i> 21-43</p> <p>Jiménez, A. (2015) Plan de lectura inclusivo para el desarrollo de competencias interculturales. en Ocampo, <i>Leer para todos.</i> 151-165.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planeación con enfoque inclusivo</li> <li>• Cuadro de doble entrada</li> <li>• Ejemplo de secuencia didáctica</li> </ul>
Módulo IV.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los padres de familia y la lectoescritura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Llevar a cabo la secuencia didáctica en la cual involucran a padres de familia</li> </ul>	<p>Fons, M. (2010). Leer y escribir. Ideas para ayudar tus hijos. En Ministerio de educación. <i>Con firma 2010, leer para</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensayo reflexivo</li> <li>• Fotografías de evidencia.</li> </ul>

			<i>aprender, leer en la era digital. 158-163</i>	
--	--	--	--	--