

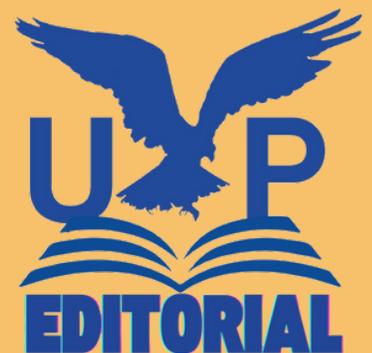
# MÁS ALLÁ DEL AULA

DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES DE LA FORMACIÓN DOCENTE



## COORDINADORES

María Luisa Pereira Hernández  
Luis Miguel Díaz Rodríguez





# COORDINADORES



## **María Luisa Pereira Hernández**

[pereirahdz.malu@gmail.com](mailto:pereirahdz.malu@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-4748-5397>

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa,  
Culiacán, Sinaloa, México.

## **Luis Miguel Díaz Rodríguez**

[luis.diaz@upes.edu.mx](mailto:luis.diaz@upes.edu.mx)

<https://orcid.org/0000-0003-3636-9742>

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa,  
Culiacán, Sinaloa, México.

## **Marcia Ayala Elenes**

[marcia.ayala@upes.edu.mx](mailto:marcia.ayala@upes.edu.mx)

<https://orcid.org/0009-0004-8261-1661>

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES),  
Unidad Mazatlán.  
Culiacán, Sinaloa, México.

## **María Esmeralda Sánchez Navarro**

[esmeralda.sanchez@upes.edu.mx](mailto:esmeralda.sanchez@upes.edu.mx)

<https://orcid.org/0000-0002-8812-2189>

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa,  
Unidad Culiacán.  
Culiacán, Sinaloa, México

## **Roberto Carlos Cárcamo Aréchiga**

[roberto.carcamoa@uas.edu.mx](mailto:roberto.carcamoa@uas.edu.mx)

<https://orcid.org/0000-0001-9631-9865>

Universidad Autónoma de Sinaloa,  
Unidad Académica Preparatoria Emiliano Zapata.  
Culiacán, Sinaloa, México.

## **Adriana Isabel González Espinoza**

[adriana.gonzalez@upes.edu.mx](mailto:adriana.gonzalez@upes.edu.mx)

<https://orcid.org/0009-0006-5041-3120>

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa,  
Unidad Culiacán.  
Culiacán, Sinaloa, México.

## **Elisa Esther Chavarín Campos**

[elisa.chavarin@upes.edu.mx](mailto:elisa.chavarin@upes.edu.mx)

<https://orcid.org/0000-0001-9987-4506>

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa,  
Unidad Culiacán.  
Culiacán, Sinaloa, México.

## **Gissel Iridian Campillo Bastidas**

[iridiancampillo6@gmail.com](mailto:iridiancampillo6@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0002-6906-905X>

Instituto Altum,  
Culiacán, Sinaloa,  
México.

## **Ana Paola Retamoza Castañeda**

[aprc301001@gmail.com](mailto:aprc301001@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0001-4584-5854>

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa,  
Unidad Culiacán.  
Culiacán, Sinaloa, México

## **Juan José Ramírez Gámez**

[juan.ramirez@upes.edu.mx](mailto:juan.ramirez@upes.edu.mx)

<https://orcid.org/0000-0002-2254-8486>

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa,  
Unidad Culiacán.  
Culiacán, Sinaloa, México





Editado por la Universidad Tecnocientífica del Pacífico S.C.  
Calle Morelos, 377 Pte. Col. Centro, CP: 63000.  
Tepic, Nayarit, México. Tel. (311) 441-3492.  
Página web: <https://www.editorial-utp.com/>.  
Primera Edición digital.  
Abril 2025.

**ISBN:**

**978-607-26962-0-4**

**DOI:**

**10.58299/utp.247**

Esta publicación es resultado de actividades académicas, científicas y tecnológicas innovadora, fortaleciendo el desarrollo y la divulgación de las ciencias en contextos locales nacionales e internacionales.



*La distribución de este libro es bajo Licencia de Reconocimiento- No Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). La cual permite compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, adaptar, remezclar, transformar y crear a partir de los documentos publicados por la revista siempre dando reconocimiento de autoría y sin fines comerciales.*

Editorial UTP, una editorial indizada, cuyo objetivo es fortalecer la difusión y divulgación de la producción científica, tecnológica y educativa con altos niveles de calidad; teniendo como base fundamental la investigación y el desarrollo del potencial humano; a través de publicaciones de artículos, libros, capítulos de libros, vídeos, recursos educativos, conferencias, congresos y programas especiales; brindando oportunidades para profesores, investigadores, estudiantes de los distintos niveles educativos en contextos locales, nacionales e internacionales.

## CERTIFICA

Que el libro “**Más allá del aula: Desafíos y oportunidades de la formación docente**” presentado por **Marcia Ayala Elenes, María Esmeralda Sánchez Navarro, Roberto Carlos Cárcamo Aréchiga, Adriana Isabel González Espinoza, Elisa Esther Chavarín Campos, Gissel Iridian Campillo Bastidas, Juan José Ramírez Gámez y Ana Paola Retamoza Castañeda** es producto de investigación científica, tecnológica y/o educativa, dado que ha superado un proceso exhaustivo de arbitraje mediante evaluación por pares académicos integrantes del Comité de Evaluación de la Producción Científica, Académica y Tecnológica a través de criterios de evaluación establecidos para investigaciones de alta calidad.

Se extiende el presente **certificado**, a los **dos** días del mes de **abril** del año **2025**.

**Transformando con Ciencias**  
Tepic, Nayarit; México



**Dra. Ana Luisa Estrada Esquivel**  
Directora de la Editorial UTP  
**Universidad Tecnocientífica del Pacífico**



# ÍNDICE

1

## **Formación y práctica profesional de los docentes. Un análisis desde la autonomía.**

Marcia Ayala Elenes y María Esmeralda Sánchez Navarro.

**17**

2

## **Educación ambiental: Un análisis del estado de la cuestión.**

Roberto Carlos Cárcamo Aréchiga y Adriana Isabel González Espinoza.

**52**

3

## **Formación docente frente a las adecuaciones curriculares para la inclusión educativa.**

Elisa Esther Chavarín Campos y Gissel Iridian Campillo Bastidas.

**82**

4

## **Inclusión educativa y educación diferenciada: Un análisis del caso de una escuela pública en México.**

Juan José Ramírez Gámez y Ana Paola Retamoza Castañeda.

**114**

5

## **Identidad docente: Evaluación del constructo a partir de la escala de Medida Identidad Docente (EMID)**

María Esmeralda Sánchez Navarro y Marcia Ayala Elenes.

**134**



# INTRODUCCIÓN

La educación contemporánea enfrenta retos multifacéticos requiriendo no solo el dominio de contenidos académicos, sino una adaptación constante a las realidades cambiantes de la sociedad. Los docentes, como agentes clave, deben gestionar una amplia variedad de factores incluyendo su propia autonomía, la inclusión de todos los estudiantes, la enseñanza de temas relacionados con el medio ambiente y el fortalecimiento de su identidad profesional. Su papel, su formación continua y su capacidad de adaptarse a nuevos enfoques pedagógicos cobran relevancia, por lo cual el presente libro tiene como objetivo explorar la realidad de la formación de diferentes profesionales de la educación en distintos niveles y contextos, a partir del análisis de las prácticas profesionales que configuran su desempeño profesional diario.

A lo largo de cinco capítulos, se abordan diversas temáticas vinculadas al proceso formativo del docente en diferentes contextos educativos de México, con un énfasis particular en la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y las implicaciones de su autonomía, su identidad, la inclusión y la educación ambiental, contribuyendo a una reflexión crítica sobre políticas educativas y la necesidad de repensar las prácticas pedagógicas para garantizar una educación más equitativa, inclusiva y efectiva.

El primer capítulo analiza la cultura del docente de educación básica a través de su autonomía en el proceso formativo de sus alumnos, impulsada por el plan de estudios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Mediante un corte cualitativo se explora su realidad social, con la intención de medir y valorar el desempeño de su autonomía, en su práctica diaria en el salón de clases. A través de indagación documental, cuestionarios y entrevistas semiestructuradas, el trabajo recupera voces y experiencias del ejercicio docente, haciendo un contraste entre el discurso de la NEM y los acontecimientos en las aulas, específicamente en el proceso de enseñanza, es ahí el momento en donde se representa de manera significativa su formación e intereses, donde finalmente se proyectan los aprendizajes significativos de las y los alumnos.

Los resultados muestran la discrepancia, todavía latente en la educación básica, entre la comodidad, la rutina, la falta del dominio del plan de estudios y la concepción errónea de la autonomía, presentan un problema para la educación básica.

El segundo capítulo amplía la mirada de la formación docente en educación ambiental en el nivel medio superior, considerando su impacto en la enseñanza y en la promoción de prácticas sostenibles. A través de un enfoque cualitativo de análisis documental, se revisaron estudios nacionales e internacionales publicados entre 2009 y 2024, organizando la información en tres enfoques: educativo, científico y medioambiental. Los resultados evidencian una desconexión entre el conocimiento teórico y la aplicación práctica en el aula, limitando la efectividad de la educación ambiental. Se concluye que la capacitación continua del profesorado y el diseño de planes de estudio integrales son esenciales en el fortalecimiento de la educación ambiental. Asimismo, la participación de la comunidad y la familia juega un papel clave en la generación de cambios sostenibles.

El tercer capítulo analiza la formación docente en el contexto de la inclusión educativa en el nivel secundaria, centrándose en las adecuaciones curriculares para atender a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Mediante un enfoque cualitativo y el método de estudio de caso, se aplicaron entrevistas semiestructuradas revelando actitudes de resistencia y oposición, además de una notable carencia de capacitación específica en el área. Los resultados evidencian la disposición en la adopción de prácticas inclusivas, la falta de formación y sensibilización limitando la implementación efectiva de las adecuaciones curriculares, afectando la calidad de la educación y la participación plena del alumnado. La investigación destaca la urgencia de reforzar la formación inicial y continua del profesorado con el fin de garantizar una educación inclusiva y equitativa.

El cuarto capítulo examina la educación diferenciada por género en una escuela primaria pública de Culiacán, Sinaloa. Un caso emblemático, el cual refleja la tensión entre tradición e inclusión educativa. Mediante un enfoque cualitativo y un diseño de caso único, se investigan los factores históricos, culturales y organizativos que han permitido la permanencia del modelo, así como las barreras al aprendizaje y la participación generada. El estudio se basa en entrevistas semiestructuradas, análisis documental y observación, permitiendo una comprensión profunda de las dinámicas escolares y las implicaciones de la segregación por género. Se examina cómo la práctica refuerza estereotipos de género, influye en la identidad de las estudiantes y desafía los principios de equidad promovidos por la educación inclusiva. Los resultados revelan que, si bien la escuela ha mantenido su modelo por más de un siglo debido a factores socioculturales y organizativos, también enfrenta presiones en la adaptación a las exigencias contemporáneas de equidad y diversidad. En este sentido, el capítulo invita a una reflexión crítica sobre la necesidad de transformar las dinámicas educativas para garantizar un acceso igualitario a la educación sin distinciones de género.

El quinto capítulo explora la complejidad de la identidad docente, un constructo multifacético el cual resulta crucial para el desarrollo profesional y el bienestar emocional de los educadores en un entorno educativo en constante cambio. Mediante un enfoque cuantitativo descriptivo-correlacional, se aplicó la Escala Medida de la Identidad Docente (EMID) a docentes en formación inicial y principiantes, permitiendo analizar de manera empírica los dominios de motivación, autoimagen, autoeficacia y percepción de la tarea. Los resultados señalan una relación significativa entre la identidad docente y los cuatro dominios, lo que significa que, a mayor apropiación de la identidad, se tendrá mayor motivación, autoeficiencia, autoimagen y percepción de la tarea, y percepción de la tarea de enseñar. Los hallazgos no solo enriquecen la comprensión teórica de cómo se construye y reconfigura la identidad profesional del docente, sino que también subrayan la importancia de fortalecer esta identidad.

En su conjunto, el libro ofrece una mirada profunda y matizada sobre los desafíos que enfrenta la formación docente en México. Cada capítulo contribuye a la reflexión sobre cómo las representaciones sociales, las políticas educativas y las prácticas pedagógicas pueden ser transformadas en la mejora de la calidad educativa y el bienestar del estudiantado y profesorado. El compendio se convierte entonces, en una herramienta útil tanto para investigadores y educadores comprometidos con la mejora continua de los procesos educativos y la construcción de una educación más justa e inclusiva.

*Coordinadores*

*María Luisa Pereira Hernández y Luis Miguel Díaz Rodríguez*

# FORMACIÓN Y PRÁCTICA PROFESIONAL DE LOS DOCENTES. UN ANÁLISIS DESDE LA AUTONOMÍA

Teacher training and professional practice: An analysis from the perspective of autonomy



**Marcia Ayala Elenes**

[marcia.ayala@upes.edu.mx](mailto:marcia.ayala@upes.edu.mx)

<https://orcid.org/0009-0004-8261-1661>

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES),  
Unidad Mazatlán.

Culiacán, Sinaloa, México.

**María Esmeralda Sánchez Navarro**

[esmeralda.sanchez@upes.edu.mx](mailto:esmeralda.sanchez@upes.edu.mx)

<https://orcid.org/0000-0002-8812-2189>

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa,  
Unidad Culiacán.

Culiacán, Sinaloa, México

## RESUMEN

La autonomía del docente cobra sentido cuando se deciden acciones pedagógicas acordes con el contexto de los estudiantes, y el desarrollo de esta depende de la perspectiva de la formación del profesor. La presente investigación tiene como objetivo conocer la cultura de los docentes de educación básica a través de su autonomía. Es de corte cualitativo y se implementó el método socio-antropológico, donde en un primer momento se aplicó un cuestionario tipo Likert a docentes en formación inicial en su último semestre y a profesores principiantes; en un segundo momento se realizaron entrevistas a profesores formadores de docentes quienes también se desempeñan en educación básica. Los hallazgos encontrados revelan que la cultura de docentes en formación y docentes en servicio no varía mucho, siendo una franja considerable la de quienes, aún con la apertura de la Nueva Escuela Mexicana, no logran poner en práctica plenamente su autonomía.

**Palabras clave:** Formación profesional, Docentes, Autonomía.

## ABSTRACT

The autonomy of teachers gains significance when pedagogical actions are determined in accordance with the students' context, and the development of this autonomy depends on the perspective of teacher training. This research aims to understand the culture of basic education teachers through their autonomy. It employs a qualitative approach using a socio-anthropological method. Initially, a Likert-type questionnaire was administered to pre-service teachers in their final semester and to novice teachers; subsequently, interviews were conducted with teacher trainers who also work in basic education. The findings reveal that the culture of both pre-service and in-service teachers does not differ significantly, with a considerable proportion of teachers, despite the opportunities presented by the New Mexican School, still struggling to fully implement their autonomy.

**Keyword:** Professional training, Teachers, Autonomy.

# INTRODUCCIÓN

En la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022), se desafían las nociones fundamentales del docente sobre su práctica, sin importar el tiempo de experiencia. Además, se resalta la necesidad de resignificar la autonomía profesional, con el fin de reflexionar sobre su labor y se reconozca como agente de cambio, con saberes y conocimientos en constante evolución.

En el contexto actual de cambio curricular, la autonomía profesional del docente se define como la capacidad para tomar decisiones que faciliten la contextualización, jerarquización y organización de los contenidos nacionales, así como la inclusión de contenidos locales; llevándose a cabo a partir de los intereses, habilidades y necesidades de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, con el propósito de fomentar su aprendizaje (MEJOREDU, 2023).

Con base en la pertinencia del tema, el objetivo de esta investigación es explorar la cultura de los docentes de educación básica en relación con su autonomía. Al comprender esta cultura, se podrán abordar prácticas habituales del docente y crear así oportunidades para repensar su labor y su autonomía profesional, con el fin de construir alternativas pertinentes y transformar la enseñanza.

La educación es, ante todo, un fenómeno social, siendo “la sociedad en su conjunto, y cada ámbito social específico, los que determinan el ideal que la educación realiza” (Durkheim, 1990, p. 62). Es la sociedad la que establece y define el tipo de ciudadano ideal que necesita para satisfacer sus exigencias, y actualmente exige un ciudadano con competencias genéricas en torno a la alfabetización digital, trabajo colaborativo, liderazgo, resolución de conflictos entre otras.

Lo anterior porque el siglo XXI se caracteriza por grandes cambios, avances y desafíos en la vida humana y en diversos ámbitos sociales, y el ámbito educativo no ha estado exento de estas transformaciones.

Conceptos que antes parecían neutrales y ajenos a la educación, como el neoliberalismo, la globalización, la globalización cultural, la agenda global y las competencias, han influido en la modificación de sus bases. Sin embargo, en lugar de innovar, estos conceptos tienden a homogenizar, privatizar y perpetuar la hominización del ser humano.

Ante este panorama, donde las sociedades han acumulado demandas sobre las escuelas, la docencia se considera una de las profesiones de mayor exigencia. Se trata de una profesión que implica saberes, conocimientos y experiencias altamente complejas, y que requiere un ejercicio permanente de adaptación de la enseñanza a las condiciones en que aprenden los estudiantes (SEP, 2022).

Dentro de las propuestas formuladas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016), se plantea la formación ideal del ciudadano del futuro, enfatizando que debe ser universal y centrada en la condición humana, tal como señala Morin (1999). Por su parte, Delors (1996) argumenta que la educación debe desarrollarse a partir de cuatro pilares que constituyen los aprendizajes esenciales para toda la vida: “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a ser” y “aprender a convivir”, los cuales promueven en los individuos un pensamiento autónomo.

En México, por su parte, las reformas educativas anteriores han llevado a las escuelas a establecer conocimientos y valores provenientes de especialistas, políticos y personas ajenas a la realidad escolar, omitiendo completamente al docente y en lo relacionado a la construcción de los programas de estudio, se han desestimado las experiencias, saberes y opiniones de los docentes, ignorando su autonomía, impidiendo otorgar nuevos significados a los aprendizajes y reorganizar la enseñanza según sus responsabilidades (SEP, 2022). No obstante, desde 2022, se implementó la política educativa de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que impulsa al docente a desarrollar plenamente su autonomía como un actor clave en el proceso formativo de sus alumnos.

La autonomía docente, según el Plan de Estudios de Educación Básica (SEP, 2022), radica en el ejercicio crítico del docente durante los procesos de enseñanza, en constante diálogo con los estudiantes, decidiendo los alcances y

limitaciones de sus acciones pedagógicas, tanto dentro como fuera de la escuela. La autonomía entonces permite realizar una lectura constante de la realidad, facilitando la contextualización y redefinición de enseñanza, así como la planificación y evaluación, de acuerdo con las circunstancias de cada proceso y los saberes de los actores implicados.

La educación actual presenta un desafío significativo, centrándose en el desarrollo de competencias técnicas y cognitivas, evidenciándose en diversas investigaciones a niveles educativos, las cuales señalan limitaciones éticas en la cultura docente, donde los rasgos predominantes de los docentes se enfocan en la dimensión técnica cognitiva, a detrimento de la formación integral del estudiantado.

## ANTECEDENTES

Durán e Izaguirre (2013), quienes, en sus investigaciones, han observado que el énfasis de los modelos curriculares y las tradiciones pedagógicas continúa recayendo en los contenidos. Sanz y Escámez (2013) también critican la orientación economicista de la planificación actual de los currículos educativos. En este sentido, López (2011) señala que “las competencias técnicas y cognitivas han sido el principal referente en el ejercicio de la docencia” (p. 33), lo que ha generado un predominio de la racionalidad técnica en la relación educativa.

Durán (2010) encuentra que los docentes analizados tienden a reducir lo pedagógico al conocimiento y dominio de técnicas, sin reflexionar sobre la persona como un elemento crucial en su formación (pp. 51-52). En este contexto, la realidad de los docentes revela que raras veces logran relacionar la información contextualizada de la clase con los contenidos, ni hacen una crítica a la problemática social. Lo preocupante es que existen docentes, han expresado cierto desagrado por el uso del conocimiento para desarrollar valores sociales de manera abierta, privilegiando la dimensión académica por encima de estos aspectos (López, 2010; 2011).

Actualmente, “hay un predominio de contenidos cognitivos y técnicos en la formación profesional de los estudiantes universitarios, dejando generalmente de lado la inclusión de contenidos, competencias y habilidades de carácter ético, social y afectivo-emocional” (Hirsch, 2014, p. 45). Lo anterior, se relaciona con las prioridades de los docentes y del estudiantado, quienes, al cursar programas de formación, se centran en apropiarse de técnicas o estrategias para enseñar, mientras que el interés por problematizar su labor se desvanece, eliminando la consideración del sujeto como persona en el proceso educativo (Durán, 2010, p. 43).

Existe una necesidad de cuestionar la necesidad de la formación técnico-profesional del egresado universitario; sin embargo, se critica la concepción limitada de la formación universitaria y, por ende, la visión ética de la docencia

que impera en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los futuros profesionales (López et al., 2012). En esta línea, Sanz Ponce y Escámez (2013) critican la orientación economicista de la planificación curricular actual, proponiendo que el empoderamiento de la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes es clave para el ejercicio ético de su profesión. Los autores enfatizan que la ética del profesional docente debe centrarse en la resolución de los problemas de la sociedad a la que pertenece.

Además, investigaciones sobre la cultura del docente en escuelas normales de México han revelado tensiones, sedimentaciones, resistencias y olvidos en su configuración (Navia y Hirsch, 2013). Las dinámicas son el resultado de la selección de documentos oficiales y las respuestas a interrogantes sobre los rasgos de un buen profesional. Se ha revelado una ética vinculada a la figura del transmisor de conocimientos, que ha prevalecido, así como resistencias hacia las nuevas funciones asignadas a los docentes. Lo que se traduce en la ausencia de rasgos que configuren una ética del investigador, tutor, facilitador y usuario crítico de las TIC, cualidades esenciales en la actualidad. Hay, asimismo, una presencia limitada de rasgos que promueven una ética del cuidado y atención a la diversidad, sumando omisiones de términos como justicia y equidad, destacando la falta de compromiso social por parte de una gran cantidad de docentes.

Dado que la autonomía docente desempeña un papel crucial en la Nueva Escuela Mexicana (NEM), es preocupante lo que revelan las investigaciones realizadas en los últimos años (López Zavala, 2011; Sanz y Escámez, 2013; Hirsch, 2014; Durán e Izaguirre, 2013), las cuales indican una debilidad ética en los profesores. Las investigaciones muestran que la práctica docente se centra más en lo técnico e instrumental de la educación que en la formación para una vida plena y significativa.

## Formación profesional del docente: una mirada conceptual.

La formación docente es un proceso complejo que afecta de manera integral el desarrollo profesional de los educadores, dotándolos de las habilidades y competencias necesarias para participar en procesos sistemáticos y experiencias que mejoran su labor pedagógica. No se puede considerar simplemente como una responsabilidad académica centrada en la adquisición de conocimientos teóricos útiles para la práctica. Más bien, debe verse como un proceso que prepara a los profesionales para intervenir de manera efectiva en el arte de la enseñanza (Pérez, 2000).

Desde la opinión de Marcelo, la formación profesional docente la define como:

*Los procesos mediante los cuales los profesores –en formación o en ejercicio- se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del currículum y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos. (1995, p. 183)*

La formación docente y su función se comprenden desde diversas concepciones de la práctica educativa (Pérez, 2000). Cada propuesta o plan de formación está influenciada por diferentes tradiciones y perspectivas que responden a opciones ideológicas marcadas por la sociedad y sus intereses, los cuales determinan las finalidades de la escuela y, por ende, su rol (Perrenoud, 2009). Existen conceptos que delinear estas perspectivas formativas. Según Liston y Zeichner (1993), se reconocen tradiciones de formación que incluyen la académica, la eficiencia social, el desarrollismo y la reconstrucción social. Marcelo (1995) las refiere como orientaciones conceptuales, identificando la orientación académica, tecnológica, personalista, práctica y social-reconstruccionista.

Por su parte, Pérez (2000) presenta las perspectivas en la formación docente, incluyendo la académica, técnica, práctica y de reflexión para la reconstrucción social.

De acuerdo con Pérez (2000), la formación docente abarca un conjunto de perspectivas desde las cuales se desarrolla la práctica pedagógica. Estas perspectivas se traducen en enfoques que representan tanto la función como la formación. Sin embargo, la diversidad de enfoques no implica que los docentes deban restringir su formación a una única perspectiva. El riesgo de perder la práctica reflexiva radica en caer dogmáticamente en el academicismo, el tecnicismo, el practicismo o el reconstruccionismo social, sin lograr una formación transversal que integre todas estas dimensiones. La formación docente debe desarrollarse a partir de la creatividad y autonomía de los educadores, no mediante imposiciones externas. No obstante, se enfrenta el desafío del fuerte dominio del contexto escolar y la cultura institucional en este proceso:

*La fuerza del ambiente, la inercia de los comportamientos de los grupos docentes y estudiantes y familiares, van minando los intereses, las creencias y las actitudes de los docentes [...], acomodándolos, sin debate ni deliberación reflexiva, a los ritmos habituales del conjunto social que forma la escuela. (Pérez, 2000, p. 412)*

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

La formación docente es ese primer momento de formación institucionalizada que le permite a los futuros docentes adquirir y desarrollar habilidades, destrezas y conocimiento propios del arte de enseñar, y que se concretan en su práctica profesional, es por ello, que la formación debe dar paso a la transformación y no a la reproducción, puesto que la práctica requiere de una formación que supere la acumulación de conocimiento y de lugar a la reflexión crítica e intelectual.

## Práctica profesional de los docentes.

La práctica docente se entiende como una acción institucionalizada que precede a la asunción individualista; se concibe como la actividad que se desarrolla en el aula, centrada principalmente en el proceso de enseñanza (De Lella, 1999). García et al. (2008) la describen como una actividad dinámica y reflexiva que abarca los procesos educativos en el aula y la intervención pedagógica, considerando también lo que ocurre antes y después de la enseñanza.

Tanto la formación como la práctica docente están definidas por programas de capacitación impuestos en nombre de una supuesta innovación, a menudo denominada “nuevo modelo educativo”. Sin embargo, estos enfoques, en lugar de favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, representan una amenaza significativa para la formación de los actuales y futuros docentes, debido al crecimiento de ideologías instrumentales que enfatizan un enfoque tecnocrático en su formación y en la pedagogía del aula (Giroux, 1990, pp. 172-173). Esta presión ideológica socava la práctica docente reflexiva al imponer un enfoque técnico que se concentra en el cumplimiento de objetivos, sin cuestionar la pregunta fundamental: ¿para qué educar?

El rol del docente se ve determinado y limitado por la ideología dominante, que promueve una visión de la enseñanza como un proceso de “producción” y como un simple «ejecutor» de leyes y principios de aprendizaje efectivo (Giroux, 1990, p. 173). Bajo esta perspectiva, se convierte en un mero administrador de los intereses del Estado, incapaz de ejercer su profesionalidad de manera que lo libere de las ataduras de la cultura dominante. Así, su función social termina enfocándose en mantener y legitimar el “statu quo” (Giroux, 1990).

A pesar de los intentos de implementar “propuestas innovadoras” en la educación, como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje colaborativo y el enfoque por competencias (Díaz, 2009), la formación y práctica del docente han estado determinadas por un conjunto de estrategias y conocimientos que son obligatorios en el ámbito escolar.

Esto impide que los docentes se vean a sí mismos como individuos libres, dedicados a fomentar valores de inteligencia y a enfrentar la capacidad crítica de los jóvenes (Giroux, 1990, p. 176), transformándose en reproductores pasivos de las exigencias de la sociedad y la cultura dominante.

Es ante todo un problema silencioso y tradicional que priva a los docentes de experiencias significativas en su práctica profesional, como lo muestra Pérez (2000):

*Cuando la práctica por la fuerza del tiempo se vuelve repetitiva y rutinaria y el conocimiento en la acción se hace cada vez más tácito, inconsciente y mecánico, el profesional corre el riesgo de reproducir automáticamente su aparente competencia práctica y perder valiosas y necesarias oportunidades de aprendizaje en y sobre la práctica y sobre la acción. (p. 420)*

Descuidar cualquier aspecto de la práctica docente es un peligro que asedia principalmente a los alumnos, a los futuros ciudadanos quienes regirán el entramado social. En el desarrollo de una práctica reflexiva se requiere desde la formación inicial y continua ir encausando el empoderamiento profesional de los docentes con una formación libertadora capaz de despertar y promover el desarrollo de su práctica profesional desde una perspectiva intelectual transformativa, en lugar de dejarse moldear por los ideales e intereses de la cultura institucional y de la sociedad.

En este tenor, cabe resaltar que la NEM (2023) en sus orientaciones pedagógicas promueve la reflexión en la práctica educativa en el día a día de los docentes, ayudando a fortalecer el acercamiento de los alumnos a la realidad cotidiana para afrontar en lo colectivo los problemas circundantes que se viven en los diversos contextos del país.

Aquí surge la necesidad de que el docente base su práctica educativa en la realidad, tomando en cuenta las vivencias de sus alumnos. Es fundamental que reconozca su influencia en la formación de futuros ciudadanos.

Así, es imprescindible que el educador ejerza su autonomía para resignificar los contenidos de los programas de estudio, contextualizándolos en la realidad social, territorial, cultural y educativa de sus estudiantes.

## Autonomía de los docentes de educación básica

De acuerdo con la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022), la autonomía docente se concibe como un ejercicio crítico que se lleva a cabo durante el proceso educativo, permitiendo "una lectura permanente de la realidad para redefinir su enseñanza, planeación y evaluación en función de las circunstancias que cada proceso impone en relación con el sujeto y sus saberes" (SEP, 2022, p. 70). Por tanto, es fundamental comprender la cultura del docente de educación básica, en lo relacionado a la práctica de su autonomía.

Además, la Nueva Escuela Mexicana reconoce que el ejercicio de la enseñanza se fundamenta en la autonomía curricular del docente, lo que les otorga la capacidad de decidir sobre su práctica didáctica, los programas de estudio y establecer un diálogo pedagógico con los estudiantes durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, implicando considerar la diversidad de sus grupos, el contexto en el que viven, sus trayectorias formativas, su propia formación como docentes y su compromiso con el ejercicio del derecho humano a la educación (SEP, 2022).

Una verdadera autonomía docente requiere el desarrollo de una práctica reflexiva e intelectual transformadora en su desarrollo profesional. "El trabajo docente no consiste solo en transmitir información ni siquiera en impartir conocimientos" (Delors, 1999, p. 161); se trata de convertir un tema en una experiencia de aprendizaje significativo, donde se estimule el desarrollo de un espíritu reflexivo y crítico.

Delors y la comisión consideran a los docentes como responsables de "despertar la curiosidad, desarrollar la autonomía, fomentar el rigor intelectual y crear las condiciones necesarias para el éxito de la enseñanza formal y de la educación permanente" (Delors, 1999, p. 157). Estos mismos principios están presentes en la Nueva Escuela Mexicana, donde se establece que los acuerdos entre docentes y estudiantes deben basarse en "el proceso de reflexión y autorreflexión sobre las situaciones de enseñanza y aprendizaje" (SEP, 2022, p. 94), junto con la autonomía del docente.

Según el Plan de Estudios de Educación Básica (SEP, 2022), el papel principal del currículo es establecer las condiciones de libertad y autonomía en donde el docente y el estudiantado puedan definir los problemas o temas centrales que consideran relevantes para abordar durante el curso. En este sentido, la autonomía curricular se manifiesta como la libertad que se tiene para ejercer un enfoque crítico y reinventar la docencia, a través del intercambio de experiencias y la problematización y contextualización de la realidad mediante sus conocimientos y saberes.

## **Antecedentes**

Son diversas las investigaciones que han abordado esta temática, Gimeno (2000) en su trabajo: El sentido y las condiciones de la autonomía profesional de los docentes, describe a profundidad el concepto y lo relaciona directamente con la libertad que tienen los docentes, la potencialidad de desarrollo, la realización personal, la independencia de criterio intelectual y moral, la ausencia de opresión y de interferencias externas.

Por su parte, Diaz Barriga (2022) hace un análisis al Plan de Estudios 2022, señalando que éste responde a la orientación de reconocer a los docentes como responsables de su interpretación y adecuación; donde la relación escuela/comunidad/territorio responde a una tendencia del debate educativo actual. Estos postulados provienen del pensamiento freiriano, puesto que desde Friere (2002) todo acto educativo necesita reconocer su responsabilidad social y política, acompañando al alumno a realizar una lectura del mundo y contexto donde vive, tarea que demanda del docente el desarrollo de su autonomía en su práctica profesional.

Torres, Yépez y Lara (2020), en su investigación, analizan las percepciones de los docentes sobre su reflexión en sus respectivas docencias y cómo llevan a cabo este proceso en su práctica profesional, desde un enfoque

de tipo cualitativo-interpretativo, con la realización de entrevistas a profundidad a 12 docentes.

Otra investigación relacionada es la de Vezub (2007) donde señala que a pesar de la importancia creciente de los gobiernos a los programas de reforma educativa y al fortalecimiento profesional de los docentes, la realidad denota estar lejos de tener el profesorado que desea, puesto que en la última década varios países de América Latina reformaron el currículum de la formación inicial de maestros, tanto en sus contenidos como en su estructura y fundamentos y comenzaron un proceso de reconversión y acreditación de las instituciones a cargo. Sin embargo, subsisten serios problemas tanto en el funcionamiento de las instituciones como en el perfil de sus cuerpos docentes y en la organización, planificación y conducción del subsistema formador.

# DESARROLLO

## Método socioantropológico

La presente investigación se centra en la tradición de estudios culturales en investigación educativa de corte cualitativo, donde una de las herramientas principales para conocer la problemática en cuestión, es a través del método socio antropológico, el cual se refiere al estudio del hombre bajo la mirada de su tejido social, la forma de ordenarse y de construir instituciones a fin de darle respuesta a las necesidades sociales. García Salord (2008) lo define así:

El enfoque socioantropológico de la cuestión educativa implica entonces introducirse en el mundo de “*habitus*”, es decir, aquellas “estructuras estructuradas y estructurantes que señala Bourdieu\_ y en el espacio natural de su reproducción que es la vida cotidiana. Implica registrar lo vivido por otros como natural en el carácter rutinario de las actividades diarias, y donde se entrecruzan la normatividad formal e informal, explícita e implícita que organiza su cotidianidad como evidencia y estructura de las relaciones y significados que sedimentan el proceso de socialización. (p. 432)

## Apoyo técnico de la investigación

Dentro de los elementos de la construcción de la ruta metodológica se identificaron:

a) Indagación documental. En una primera instancia, se llevó a cabo una revisión de documentos sobre el tema en cuestión, donde se ubicó la autonomía docente, un referente de la Nueva Escuela Mexicana, asumiendo a la autonomía como una responsabilidad esencial en la formación y el desempeño de los educadores.

b) Cuestionario. En segundo lugar, se aplicó un cuestionario tipo Likert, compuesto por cuatro ítems, cuyo objetivo fue medir y valorar el desempeño de la autonomía docente. Los ítems abordaron la realidad social del profesorado, enmarcados en principios éticos. El cuestionario se aplicó a una muestra de 237 docentes en formación inicial de escuelas normales y universidades, y docentes principiantes, de un total de 1,501 inscritos en cursos extracurriculares en el Centro de Actualización del Magisterio, Unidad Mazatlán, durante el primer cuatrimestre de 2023, permitiendo que el instrumento alcanzara un nivel de confianza superior al 90% y un margen de error de  $\pm 5\%$ .

La función del cuestionario consistió en explorar la cultura de los profesores, permitiendo apreciar la discrepancia entre los resultados de la indagación empírica de dicha cultura y el discurso de la NEM. A partir de la información obtenida, fue posible elaborar una guía de entrevista.

c) Entrevistas semi estructuradas. Como tercera instancia, se realizaron entrevistas semi estructuradas a los docentes, con el fin de escuchar sus voces y recuperar experiencias que ayudaran a dar significado a los resultados del cuestionario, así como a aclarar algunos rasgos de subjetividad reflejados en el mismo. La entrevista se elaboró a partir de la indagación documental y el análisis de los resultados del cuestionario, que evidenció ciertas tendencias en las actitudes de los educadores. Así, los datos empíricos obtenidos del cuestionario sirvieron para formular las preguntas rectoras.

Las entrevistas se llevaron a cabo con nueve docentes de educación básica, quienes tenían experiencia en instituciones formadoras de educadores;

tres de ellos frente a grupo, dos como directores, uno de subdirector y dos como asesores técnicos pedagógicos de primaria.

Los profesores entrevistados se citan literalmente, salvo cuando es necesario la modificación para mejorar la articulación de sus frases. En el caso de los docentes de primaria son citados de la siguiente manera: Docente- 1, Docente- 2, los directores de preescolar son citados así: D preescolar -1, D preescolar- 2, y así sucesivamente., los directores de primaria son citados del modo siguiente: D Primaria- 1, D primaria- 2, los subdirectores de primaria son citados de la siguiente forma: Sub. D. Primaria- 1, Sub. D. Primaria- 2, y así sucesivamente, y los Asesores técnicos pedagógicos de primaria son citados así: ATP- 1, ATP- 2 y así sucesivamente. Cabe mencionar que todos los entrevistados también se desempeñan como profesores en distintas instituciones formadoras de docentes.

Otro aspecto destacado de la metodología de la presente investigación es el análisis hermenéutico de la información proveniente de las diferentes concepciones teóricas que han orientado la labor docente. Las técnicas e instrumentos mencionados forman parte de la tradición cualitativa, que permite acercarse a la comprensión de la ética profesional del profesorado. A través del método socioantropológico, se interpretaron y dotaron de significado las vivencias y la cultura de los educadores.

## RESULTADOS

### **Explorando la autonomía de los docentes de educación básica**

Desde lo normativo de la NEM la autonomía profesional del docente se concibe como la “capacidad para decidir sobre la forma de interpretar e implementar el currículo” (SEP, 2022, p. 69), así como la libertad para seleccionar los criterios de evaluación de los aprendizajes, la didáctica implementada en la disciplina. Asimismo, la autonomía curricular implica que los programas de estudios sean instrumentos de orientación pedagógica, permitiendo la reformulación de su enfoque y sus contenidos con el fin de replantearlos de acuerdo con las necesidades formativas del estudiantado, teniendo en consideración cuestiones culturales, sociales y familiares.

En esta idea de conocer las percepciones de los docentes en el último semestre de licenciaturas en formación docente y docentes principiantes.

El análisis revela que solo el 20.85% de los docentes encuestados expresan total acuerdo en buscar la calidad de la enseñanza, aunque se oponga a las políticas de las autoridades de su escuela, y el 25.53% señala estar simplemente de acuerdo, sin embargo, el 31.91% están abiertamente en contra y, un 21.70% optó por una posición neutral, lo cual significa que un poco más de la mitad de los participantes, es decir el 53.61% de los docentes no tiene desarrollada la idea de la autonomía, dificultando su ejercicio durante su desarrollo profesional (ver tabla 1).

En la tabla 1 se señalan las proposiciones de identidad y discrepancia de la dimensión social utilizadas en el cuestionario, con cinco opciones de respuesta en escala Likert, donde: 1= totalmente desacuerdo, 2= desacuerdo, 3= ni de acuerdo, ni desacuerdo, 4= de acuerdo, y 5= totalmente de acuerdo.

**Tabla 1.**

*Cuestionario tipo Likert. Docentes en formación inicial y docentes principiantes.*

<b>Proposiciones de identidad y discrepancia</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Busco la calidad de la enseñanza, aunque me oponga a las políticas de las autoridades de mi escuela.	15.74%	16.17%	21.70%	25.53%	20.85%
El cumplimiento de las reglas institucionales del programa siempre lo considero como la base de la calidad de mi docencia.	15.74%	9.36%	14.47%	34.04%	26.38%
Considero que la buena docencia depende de contextualizar los contenidos de los programas de estudio de acuerdo con la realidad social de los estudiantes.	14.47%	5.53%	4.68%	25.11%	50.21%
Mantener la organización de la clase es lo más adecuado sin dar pauta a la interacción entre la escuela y la comunidad.	21.28%	29.36%	17.87%	14.47%	17.02%

Fuente: Elaboración propia (2023).

Otro punto en relación con este hecho, son las respuestas sobre las reglas institucionales, la mayoría de los encuestados consideran que el cumplimiento de las reglas institucionales del programa son la base de la calidad de su docencia, el 26.38% señaló estar totalmente de acuerdo y el 34.04% mostró estar en acuerdo. Solamente el 25.1% mostró desacuerdo y el 14.47% no tomó ninguna postura.

En relación con lo establecido en la NEM, sobre la importancia de la contextualización los contenidos por el docente, atendiendo la idea de la inevitable influencia del contexto en la formación del sujeto, el 50.21% de los docentes están totalmente de acuerdo y un 25.11% señalan en acuerdo al considerar que un rasgo de la buena docencia depende de contextualizar los contenidos de los programas de estudio, de acuerdo con la realidad social de los

estudiantes, solo una minoría del 24.68% de los participantes mostró estar en contra o en posiciones neutrales.

Para corroborar si los docentes realmente contextualizan los contenidos con la realidad social de sus alumnos, se les preguntó sobre la organización de la clase, los resultados fueron que el 17.02% de los docentes estuvo totalmente de acuerdo en la idea de que mantener la organización de la clase es lo más adecuado, sin dar pauta a la interacción entre la escuela y la comunidad, mientras el 14.47% también mostró aceptación por tal cuestión, lo cual significa que 3 de cada 10 docentes no está realmente contextualizando los contenidos ni dando pauta a la interacción entre la escuela y la comunidad. El 17.87% se sostuvo en una postura ambigua ante este hecho. No obstante, el 21.28% mostró total rechazo y el 29.36% también estuvo en desacuerdo ante dicha premisa.

La tendencia general de la encuesta respecto a la autonomía docente indica que, en su mayoría aún no está suficientemente desarrollada y, por ende, no se traduce en prácticas efectivas entre los participantes. Los hallazgos revelan que muchos educadores se preocupan por seguir estrictamente el plan de clase centrado en los contenidos, mostrando poca flexibilidad para apartarse de lo convencional, implicando una limitación en su capacidad de interactuar con el estudiantado y dificultando la contextualización de los contenidos, así como su relación con la realidad social que enfrentan los infantes y los adolescentes. Como resultado, se observa un rol restringido en su labor docente. Los resultados obtenidos sobre las actitudes de los profesores de educación básica cuestionan su desempeño, evidenciando que la autonomía se ve restringida en su perfil ético.

## **Voces de los docentes de educación básica desde la autonomía profesional**

El acercamiento con los docentes y autoridades de educación básica, y que a su vez también se desempeñan como docentes en instituciones formadoras de docentes con el propósito de escuchar sus argumentos y opiniones con respecto a la autonomía profesional fue enriquecedor, se les pudo dar respuesta a algunos rasgos de subjetividad que arrojaron los resultados del cuestionario.

La Nueva Escuela Mexicana reconoce que el ejercicio de la enseñanza se basa en la autonomía profesional del magisterio para decidir con sustento en los programas de estudio, sobre su ejercicio didáctico, los conocimientos, saberes y establecer un diálogo pedagógico con los estudiantes considerando la diversidad del grupo y el contexto donde se desarrollan (anexo), sin embargo, las tendencias del cuestionario señalan que en la práctica docente de educación básica, no es muy común el ejercicio de la autonomía profesional, situación que lleva a escuchar las voces de los sujetos investigados así como también de las autoridades educativas a fin de conocer a profundidad la problemática, analizando directamente la autonomía curricular de los docentes.

## En busca de la calidad en la enseñanza

En el discurso educativo planteado en el Plan de Estudios de Educación Básica 2022, se señala la autonomía docente como un ejercicio crítico que practican los maestros durante los procesos educativos, la cual se lleva a cabo mediante un constante diálogo con los estudiantes y mediante las necesidades del contexto. El desarrollo de la autonomía les permite a los docentes tener una lectura permanente de la realidad, redefinir su enseñanza, planeación y evaluación de acuerdo con las circunstancias que marca cada proceso en relación con el sujeto y sus saberes (SEP, 2022).

Dentro de la autonomía de los docentes se encuentra la búsqueda constante de la calidad de la enseñanza en su labor diaria, ante esto, los resultados del cuestionario acerca de las actitudes de los docentes en formación revelan que solo el 46.38% buscan la calidad de la enseñanza, aunque esto les lleve a oponerse a las políticas de las autoridades de su escuela, y por otra parte, el 60.42% acepta el cumplimiento de las reglas institucionales y del programa considerándolo como la base de la calidad de su docencia.

Al cuestionar en la entrevista sobre el por qué, solamente la minoría de los docentes en formación, están en la búsqueda constante de la calidad en la enseñanza y 6 de cada 10 tienden a no salirse del programa, apegándose rígidamente a las reglas institucionales. Los entrevistados comentan lo siguiente:

*Yo creo que ahorita hay mucho maestro y autoridades que se quedaron en los tipos de proceder anteriores, a lo que ya está marcado, a que le digan lo que tiene que hacer, a el “no te salgas de aquí”. Los docentes frente a grupo son los que están y observan más de cerca las necesidades de los alumnos, las problemáticas que existen, pero a veces son coartados por ciertas autoridades que en el afán de ejercer autoridad se convierten en autoritarios. (D. preescolar- 1, 10 septiembre 2024).*

*Como autoridades requerimos ciertos lineamientos y que haya congruencia con el plan que se está trabajando, sin embargo, los*

*docentes tienen esa autonomía dentro de sus aulas para abordar los conocimientos y el desarrollo de las planeaciones, pero también logramos ver nosotros aquí en la escuela que hay mucha inseguridad sobre todo el desconocimiento del plan, eso les ha costado entender esta parte de la articulación y también les ha costado comprender cómo pueden ellos hacer ese tejido de los diversos elementos, entonces esa es la parte donde se ven también ellos limitados y siento que la autonomía está presente y es una gran oportunidad que ellos tienen para desarrollar su creatividad docente, sin embargo, vemos que todavía se sienten como acorralados, como limitados pero yo siento que viene de este desconocimiento de lo que pueden hacer. (D. primaria- 2, 12 septiembre 2024)*

El Plan de Estudios de Educación Básica plantea la autonomía profesional y curricular del docente como “la libertad de decidir sobre los contenidos de la disciplina que van a trabajar de manera conjunta con los contenidos de otras disciplinas en el campo de formación que les corresponde” (SEP, 2022, p. 71). Sin embargo, en las opiniones de los entrevistados se revela confusión sobre el término de autonomía, al señalar que tienen toda la libertad de hacer cambios en los temas del plan de estudios, así lo comentan las siguientes voces:

*Hay confusión del término autonomía, siento que estamos en un panorama donde no entendemos el concepto, entonces lo ven como esta libertad de hacer lo que ellos quieren hacer, sin embargo, tenemos ciertas directrices sobre las que tenemos que sujetarnos, hay un plan de estudios que hay que seguir, hay ciertos contenidos que son los que tenemos que ver, sin embargo, la autonomía te lleva más allá, a no limitarte. (D. primaria- 2, 12 septiembre 2024).*

*La autonomía los docentes la ven como las universidades de mandarse solo, pero aquí se habla de una autonomía profesional, y no es mandarse solo, es que a partir de ser un buen profesional tienes ciertas libertades de actuación y que en muchas ocasiones no va a ser posible seguir al pie de la letra un programa un plan de estudios, sino que vas a hacer lo que beneficie más a tus alumnos. (D. primaria- 1, 11 septiembre 2024).*

*La autonomía creíamos que era a hacer lo que nosotros quisiéramos hacer con el programa, con los contenidos, y no, tienes la autonomía de decidir por dónde empezar, con qué contenidos empezar mas no de decidir todo lo que ellos quieran, porque veían demasiados contenidos y decían: este no, este no, porque así empezamos confundidos en ese tipo de autonomía, al final de cuentas siempre es una autonomía regulada. (Sub. D. Primaria- 1, 12 septiembre 2024).*

Ante las presentes opiniones de los sujetos investigados cabe mencionar que “la autonomía curricular que plantea la NEM implica que los programas de estudios serán instrumentos útiles de orientación pedagógica toda vez que el magisterio los asuma como propios, lo que implica un trabajo de reformulación de su enfoque y sus contenidos” (SEP, p. 70), y su ejercicio conlleva que desde su práctica el docente tiene toda la libertad de resignificar los contenidos, es decir, el docente puede replantear la pertinencia de dichos contenidos según el contexto social y cultural de los alumnos.

Por otra parte, los entrevistados también coinciden al señalar a la autonomía docente como eje medular en su práctica, sin embargo, argumentan que dicha autonomía no siempre se lleva a cabo por miedo a perder el control del programa y por las presiones administrativas, orillándolos a seguir un plan rígido para no salir mal en las evaluaciones. Así lo comentan desde sus opiniones:

*Las presiones institucionales son bastante asfixiantes para el cumplir ciertas metas y objetivos preestablecidos que a veces no tienen mucho que ver con las realidades que estamos viviendo. A los alumnos se les tiene que preparar para que salgan bien en las pruebas estandarizadas, entonces los docentes están mecanizados a responder a un cierto mecanismo evaluador y no tanto a la necesidad, que es lo que está buscando en la Nueva Escuela Mexicana, entonces, a veces nos podemos llegar a cerrar en modelos tradicionalistas, porque las autoridades nos piden que saquemos adelante a los alumnos de acuerdo a ciertos lineamientos... por otra parte también hay miedo a perder el*

*control y no saber hacia dónde voy, y mejor me guío por lo que ya está establecido. (D. preescolar-1, 10 septiembre 2024).*

*Lo rígido que a veces es el mismo sistema lo es, porque si bien es cierto que el sistema le otorga autonomía al docente, te entregan un plan de estudios y de acuerdo a la NEM te da total autonomía y libre albedrío de cómo lo vas a desarrollar con los alumnos, sin embargo, al momento de ser evaluado ya sea por instancias como MEJOREDU, o por instancias internas de la misma Secretaría de Educación Pública te das cuenta que esa autonomía se ve reducida a buscar lo que siempre se ha hecho, el desarrollo de conocimiento, el manejo del concepto por parte de los alumnos y la habilidad que tienen a la hora de contestar un instrumento de evaluación, entonces les vamos restando su autonomía al maestro. (ATP- 1, 10 septiembre 2024).*

El hecho de que los docentes se estén enfocando más en cuestiones como las evaluaciones estandarizadas en lugar de seguir los objetivos o requerimientos solicitados, significa el desconocimiento del papel como del docente como agente autónomo.

## La buena docencia contextualiza contenidos de acuerdo con la realidad social

La autonomía profesional y curricular del docente, según el Plan de Estudios de Educación Básica (2022) se desarrolla en un contexto de relaciones sociales, definiéndose en función del compromiso y la interacción con la escuela y con la comunidad. Ante esta premisa cabe la pregunta si consideran que la buena docencia depende de contextualizar los contenidos de los programas de estudio de acuerdo con la realidad social de los estudiantes, las respuestas resultaron esperanzadoras, el 75.32% de los participantes se mostraron en acuerdo. Uno de los entrevistados comentó lo siguiente:

*Yo creo que vamos avanzando sobre lo que se plantea en la NEM, de que relacionemos más los contenidos con el contexto, que el alumno sienta que eso que está aprendiendo realmente le sirve en su vida, que no solamente es para contestar un examen. Pero mientras se transite en eso desafortunadamente seguirá habiendo docentes que se enfoquen en contenidos y en el aula, solamente. (ATP- 1, 10 septiembre 2024).*

Ante esto el Plan de Estudios de Educación Básica (2022) denota la importancia que el docente disponga y participe en la creación de puentes institucionales, organizativos y curriculares para construir, junto con sus estudiantes, vínculos pedagógicos con la comunidad, y así comprender las necesidades y demandas de ésta, especialmente a través de las familias. Corroborando se obtuvo que 5 de cada 10 docentes en formación encuestados, estén totalmente de acuerdo en mantener la organización de la clase sin dar pauta a la interacción entre la escuela y la comunidad.

Las voces entrevistadas comentan sobre el hecho que un porcentaje considerado de docentes, no le apuestan a la contextualización de contenidos en su práctica:

*El maestro por la gran cantidad de contenido que tiene que abarcar a lo largo del ciclo escolar desafortunadamente no prioriza sobre relacionar el contexto con la escuela, entonces, creo yo que si bien es cierto que la nueva escuela mexicana pide que esos mismos contenidos se relacionen con proyectos, con situaciones de la comunidad, a veces no se logra tan fácil, los proyectos no siempre los pueden realmente asociar a la comunidad por varias situaciones y pasa que al final el maestro muchos de esos proyectos los desechan, toman los contenidos y los trabajan de otra manera y empiezan a deslindarse un poquito de la escuela, a deslindarse de la comunidad y a enfocarse más en lo que tiene que ver con los contenidos. (ATP- 1, 10 septiembre 2024).*

En la parte teórica se quedan en eso de que es importante, pero no salen, no invitan a un padre de familia, rara vez se presta a que entren a la escuela profesionales por ejemplo de la salud, bomberos, policías, a dar pláticas a intervenir, como parte del contexto intervenir dentro del aula, incluso hasta las culturas y las costumbres de la comunidad como que las dejamos de lado, somos a veces un poquito celosos de nuestro espacio y creo que nada más lo manejan como requisito en la planeación, como un requisito administrativo teórico que tiene que estar ahí pero pues si uno observa las clases pues casi no se da, casi no se toma en cuenta el contexto. (D. primaria- 1, 11 septiembre 2024).

Ante la tendencia de que un número considerable de docentes no logra contextualizar su enseñanza como se exhorta en la Nueva Escuela Mexicana, varias voces entrevistadas atribuyen esta situación a la persistencia de "viejas costumbres" y al desafío de "romper ese cascarón de lo que se hacía antes" (D. primaria-2). Un subdirector de primaria señala: "Eso me saca de mi zona de confort y prefiero seguir igual, trabajando al pie de la letra los libros del programa, porque lo demás implica más esfuerzo; es más fácil seguir la línea" (Sub. D. Primaria-1, 12 de septiembre de 2024).

Otras voces entrevistadas complementan la idea al afirmar señalando:

*Hay miedo a perder el control, y ¿cómo va a venir alguien externo a involucrarse, a participar, a ser parte de? [...] Esa autonomía del docente creo que sería muy interesante si realmente nos permitieran esa autonomía, porque en ocasiones solamente es de palabra, pero nos piden hacerlo de cierta manera, entonces no es tan autónomo, el proceder del docente en su grupo no es autónomo, y a veces las mismas autoridades nos cuartan esas posibilidades de involucrar a nuestros alumnos y de contextualizar los conocimientos con la comunidad o incluirla al aula, entonces a veces es difícil que se compaginen lo que las instituciones quieren con lo que se requiere en la sociedad. (D. preescolar- 1, 10 septiembre, 2024).*

*En nuestras escuelas y en las normales se sigue priorizando el orden y la disciplina y eso debe pasar a segundo nivel porque la prioridad es que el niño se desarrolle integralmente, y eso te obliga a que tienen que interactuar a salir del aula, incluso en los escenarios en los que estamos trabajando que es aula escolar y comunitario se están enfocando mucho en el aula y nosotros como directores estamos en ese constante e invitar a los docentes de salgan a la escuela, que invitemos a los papás, hay comunidad, vamos saliendo también a la comunidad pero les ha costado hacerlo. (D. primaria- 2, 12 septiembre, 2024).*

Ante este panorama es necesario resaltar, si bien todavía hay dificultades de los docentes para relacionar el programa educativo con el contexto, se están haciendo esfuerzos por trabajar en ello, resultando pertinente debido a que “el trabajo pedagógico cobra sentido al diseñar, construir, seleccionar diversas estrategias metodológicas que contribuyan al aprendizaje de las y los estudiantes” (SEP, 2023, p. 21). Como estrategia, la NEM propone el contextualizar las actividades realizadas en torno a la familia, comunidad, región, entre otros, es decir, siempre vinculando los conocimientos con el contexto social.

## DISCUSIÓN

Considerando la autonomía del docente analizada desde la vertiente teórica de la Nueva Escuela Mexicana, donde el profesor se concibe como un profesional crítico, los resultados obtenidos difieren con lo expresado en la NEM, ya que una gran franja de docentes muestra cierta debilidad ética en su profesión al no lograr ejercer plenamente su autonomía y no asumir ese papel crítico que se requiere, siendo un problema menor, al ser estos partícipes como profesionales en la formación de las nuevas generaciones, es decir el profesor solo se centra en la transmisión de conocimientos académicos.

Ante esta problemática, se requiere un cambio en la cultura del docente, así como también lo revela la investigación realizada por González (1995), quien define al docente como el profesional con una responsabilidad basada en la reflexión crítica de la enseñanza como práctica social, en la que se apoye la necesidad de una mayor autonomía y concienciación en los procesos educativos; que facilite la autodeterminación de sus alumnos y busque su identidad personal y social, es decir, educar para emancipar.

En la misma idea está la investigación de Arellano (1999) quien considera necesario que el profesor vaya más allá del trabajo del aula y se haga partícipe de la cultura escolar para dar paso al arraigo de culturas pedagógicas con modos de pensar integrado con “los comportamientos, las maneras de entender el conocimiento y el saber, las relaciones de autoridad, los intercambios grupales e individuales, las expectativas e intereses colectivos, la pluralidad de visiones y paradigmas” (pp 48-57). El cambio en la cultura docente significaría el compromiso con la sociedad de también formar buenos ciudadanos.

## CONCLUSIONES

Los resultados indican que, aunque lentamente, se está avanzando en el trabajo docente conforme a lo planteado por la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022). Se coincide en la necesidad de que los estudiantes adquieran aprendizajes aplicables a la vida cotidiana, y no solo para rendir exámenes. Sin embargo, este enfoque aún se implementa de manera incipiente en la práctica diaria. Una franja considerable de docentes no ha logrado ejercer su autonomía. Las tendencias del cuestionario aplicado reflejan un panorama preocupante: aproximadamente la mitad de los docentes (cinco de cada diez) aún no desarrollan autonomía en su desempeño cotidiano. Las voces de los entrevistados identifican diversos factores que contribuyen a esta situación:

a) Algunos docentes se han quedado anclados en antiguos enfoques y están acostumbrados a recibir instrucciones sobre su quehacer.

b) La autonomía docente es restringida por ciertas autoridades educativas, que imponen un desarrollo según sus lineamientos.

c) Los docentes se sienten inseguros y no dominan bien el plan de estudios, dificultando entender la articulación de los contenidos y su capacidad para relacionar diversos elementos.

d) No comprenden adecuadamente el significado de ser un docente autónomo; hay confusión en el concepto, y algunos lo interpretan como la libertad de hacer lo que desean, lo cual limita su aplicación práctica.

e) Los docentes enfrentan presiones institucionales para cumplir con metas y objetivos preestablecidos que poco tienen que ver con las realidades de sus alumnos, llevándolos a centrarse en preparar a los estudiantes para obtener buenos resultados en pruebas estandarizadas, convirtiendo su labor en algo mecánico y distanciado de los principios de la NEM.

f) Algunos temen perder el control de su trabajo, lo que los lleva a enfocarse en lo que ya conocen y en prácticas usuales. Al evaluarse, se dan

cuenta de que su autonomía se limita a seguir las viejas fórmulas de enseñanza y en priorizar el dominio de conceptos y habilidades para responder a instrumentos de evaluación.

g) Ante la amplia cantidad de contenido que deben cubrir a lo largo del ciclo escolar, los docentes no priorizan la relación entre el contexto escolar y la comunidad, lo que dificulta la asociación de los contenidos con la realidad que atraviesan sus alumnos.

El análisis revela una falta de autonomía en la práctica de los docentes de educación básica, lo que representa un foco rojo en la educación y señala una debilidad ética en su desempeño profesional. La situación afecta la formación integral de las nuevas generaciones. Los resultados indican que varios factores influyen en la escasa práctica de la autonomía, entre los que se encuentran la comodidad y la rutina en seguir instrucciones; la falta de dominio del plan de estudios que genera inseguridad; la confusión sobre el concepto de autonomía; las presiones institucionales que los llevan hacia prácticas mecánicas enfocadas únicamente en los resultados de las evaluaciones; y el miedo a perder el control sobre su trabajo, que les hace optar por métodos familiares que aseguran el dominio de conceptos por parte de sus alumnos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arellano, A. (1999) Una reflexión: Tres miradas sobre las reformas escolares. *Acción Pedagógica*, 8(1), 48-57.
- Delors, J. (1999). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. París.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Ediciones Morata. Madrid.
- Díaz, Á. (2009). *Pensar la Educación*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Díaz Barriga, A. (2023). Recuperar la pedagogía. El plan de estudio 2022. *Perfiles Educativos*. 45(180). IISUE-UNAM
- Durán, E. (2010) *Formación, Cultura y Persona*. En López Zavala y Félix Salazar (coords.) *Perfiles culturales de la formación universitaria*. México: UAS, Juan Pablos Editor.
- Durán, E., Izaguirre (2013) *La docencia como virtud, de la utopía a la realidad*, en López Zavala, Solís y Durán (coord.) *La docencia como proyecto ético*. Juan Pablos Editor, S.A.
- Durkheim, É. (1990). *Educación y sociología*. Liberdúplex s.l. Barcelona.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- García, B. Loredo, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Especial.
- Gimeno, S. (2000). El sentido y las condiciones de la autonomía profesional de los docentes. *Revista Educación y Pedagogía*, 12(28), 9-24.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós. España.
- González, S. (1995): *Formación Docente: Perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. PPU. Barcelona.
- Hirsch, A. (2014) *Formación en ética profesional para estudiantes universitarios* en Hirsch y López Zavala (coord.) *Ética profesional en educación superior. Finalidades, estrategias y desafíos de la formación*. Ediciones Lirio. México.
- Liston y Zeichner (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Ediciones Morata. Madrid.
- López, R. (2007). *Profesorado, conocimiento y enseñanza conservadora*. Plaza y Valdés, UAS. México.
- López, R. (2010). *Ética y cultura en el profesorado universitario*. En López Zavala, R. y Félix, S. V (coord.). *Perfiles culturales de formación universitaria*. Juan Pablos Editor, S.A. México. D.F.
- López, R. (2011). *Ética de la profesión académica. Valores del profesorado en la sociedad del conocimiento*. Juan Pablos Editor. México.
- López, R., Durán, E., Félix, V., Solís, M., Izaguirre, R., (2012). *Ética de la profesión docente. Una mirada al profesorado universitario*. En Hirsch y López Zavala. *Ética profesional en la docencia y la investigación*. Ediciones Lirio. México.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Poblgráfic, S. L. Barcelona
- Navia Antezana, C. & Hirsch Adler, A. (2013). Actitudes y opiniones sobre valores profesionales en profesores normalistas: estudios y propuestas socio-educativas, *Edetania* (43) 187-201.

- Pérez Gómez, Á. (2000). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En Comprender y transformar la enseñanza. Morata. Madrid.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, Universidad de Ginebra.
- Rosas, L. (2000). La formación de maestros, un problema planteado. Revista Electrónica Sinéctica. (17), 3-13. México
- Sanz, R. y Escámez, J. (2013). Pensar y hacer hoy ética profesional. Revista Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas, (43), 203-215.
- SEP (2022). Plan de Estudios de la educación básica 2022. Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública. México.
- SEP (2023). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas.
- Torres, M., Yépez, D., y Lara, A. (2020). La reflexión de la práctica docente. Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades. (10), 87-101.
- UNESCO (2016) Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la cultura. París, Francia.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado, 11(1), 0.

# EDUCACIÓN AMBIENTAL: UN ANÁLISIS DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN

Environmental education: A state of the art analysis



**Roberto Carlos Cárcamo Aréchiga**

[roberto.carcamo@uas.edu.mx](mailto:roberto.carcamo@uas.edu.mx)

<https://orcid.org/0000-0001-9631-9865>

Universidad Autónoma de Sinaloa,  
Unidad Académica Preparatoria Emiliano Zapata,  
Culiacán, Sinaloa, México.

**Adriana Isabel González Espinoza**

[adriana.gonzalez@upes.edu.mx](mailto:adriana.gonzalez@upes.edu.mx)

<https://orcid.org/0009-0006-5041-3120>

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa,  
Unidad Culiacán,  
Culiacán, Sinaloa, México.

## RESUMEN

El presente trabajo tuvo como objetivo analizar el estado de la cuestión relacionada a la educación ambiental en el nivel medio superior. Empleando una metodología cualitativa de análisis documental, se recopilaron artículos científicos mediante Google Académico considerando palabras clave como “bachillerato” y “educación ambiental” en un rango temporal de 2009 al 2024. El método consistió en cuatro fases: recolección, clasificación, sistematización y análisis. Se revisaron trece revistas científicas, organizando los artículos por enfoques educativos, científicos y medioambientales. En relación con los resultados obtenidos, se logra evidenciar una desconexión entre el conocimiento ambiental y las acciones sostenibles. Se concluye que la efectividad de la educación ambiental depende de un enfoque integral que vincule conocimiento, acción y contexto sociocultural. Es esencial la formación docente continua y el diseño de currículos que promuevan habilidades críticas y colaborativas. La participación familiar y comunitaria también juega un papel clave en la generación de cambios sostenibles.

**Palabras clave:** Educación ambiental, Enseñanza, Investigación.

## ABSTRAC

The lack of ecological awareness has generated environmental degradation, presenting local and global challenges in educational contexts. The objective of this research work was to systematically analyze the state of the art related to environmental education at the high school level; international and national studies were taken up. Using a qualitative methodology of documentary analysis, scientific articles were collected through Google Scholar considering keywords such as “high school” and “environmental education” in a time range from 2009 to 2024. The method consisted of four phases: collection, classification, systematization and analysis thirteen scientific journals were reviewed, organizing the articles by educational, scientific and environmental approaches. In relation to the results obtained, a disconnection between environmental knowledge and sustainable actions is evident. It is concluded that the effectiveness of environmental education depends on a comprehensive approach that links knowledge, action and sociocultural context. Continuous teacher training and the design of curricula that promote critical and collaborative skills are essential. Family and community participation also plays a key role in generating sustainable changes.

**Keywords:** Environmental education, Teaching, Research.

## INTRODUCCIÓN

La vida en comunidad se fundamenta en la capacidad de reconocer e integrar las mejores cualidades de cada individuo que la compone. En este contexto, la educación desempeña un papel esencial como herramienta de socialización y desarrollo del pensamiento crítico, proporcionando respuestas adecuadas a los desafíos globales contemporáneos. Uno de los retos más significativos en la actualidad es la continua degradación del medio ambiente, un fenómeno que genera preocupación a nivel mundial (Villaverde, 2009). El concepto de medio ambiente está intrínsecamente relacionado con el ecosistema en el que habitan los seres vivos. Sin embargo, su alcance ha evolucionado para incluir elementos socioculturales y consideraciones de integración social, económica y política, lo que representa una ampliación del significado original (Tello & Pardo, 1996).

La educación ambiental juega un papel fundamental en la formación de ciudadanos conscientes y responsables con el medio ambiente. Según la UNESCO (2020), la educación ambiental no solo proporciona conocimientos sobre los sistemas ecológicos y las problemáticas ambientales, sino que también fomenta actitudes, motivaciones y compromisos para tomar decisiones informadas y actuar de manera responsable.

Aunado a lo anterior y a pesar de la creciente relevancia de estos problemas, muchos educadores no cuentan con el conocimiento ni las herramientas necesarias para integrar la educación ambiental en sus programas, lo cual limita el alcance y la efectividad de este tipo de enseñanza. Por ello, se hace urgente implementar un enfoque sistemático de formación ambiental para los docentes, lo que les permitirá transmitir estos conocimientos de manera efectiva y formar ciudadanos responsables y comprometidos con la sostenibilidad (Guzmán, 2024).

Los programas educativos en países en desarrollo suelen ser rígidos y estar orientados a los exámenes, lo que deja poco margen para la inclusión de la EE (Educación Ambiental). Desarrollar programas de EE culturalmente relevantes que se ajusten a los valores y prácticas locales es esencial para superar estos retos y garantizar la aceptación de la comunidad (Kunche et al, 2024).

Es ante esta problemática el objetivo de este trabajo es analizar de manera sistemática el estado de la cuestión sobre educación ambiental, encontrado en la base de datos de libre acceso.

Lo anterior se justifica a partir de la problemática mundial abarcando desafíos que van desde la disparidad en el acceso y la calidad hasta la necesidad de adaptar los enfoques educativos a un mundo en rápida evolución.

La educación ambiental no es solo una herramienta para transmitir conocimientos, sino un catalizador fundamental para el cambio social y ambiental. A medida que enfrentamos desafíos ambientales cada vez más urgentes, la importancia de una educación ambiental efectiva y generalizada no puede ser subestimada. Es a través de la educación que podemos cultivar una generación de ciudadanos globales conscientes, capaces y comprometidos con la protección y restauración de nuestro planeta.

La educación ambiental debe integrarse como una dimensión fundamental del currículo escolar para fomentar una comprensión integrada del entorno, capaz de responder tanto a las necesidades sociales como a las particularidades ecológicas. Además, debe ser un proceso continuo, transversal y orientado a la práctica, con un impacto tangible en la vida cotidiana (Rodríguez & Ramos, 2019; Espejel et al., 2018). El camino hacia una educación ambiental verdaderamente efectiva y global es larga y desafiante, pero los esfuerzos en esta dirección son cruciales para el futuro sostenible de nuestro planeta. Solo a través de un compromiso continuo con la mejora y expansión de la educación ambiental podremos esperar abordar los complejos desafíos ambientales que enfrenta nuestro mundo y construir un futuro más sostenible y equitativo para todos.

## Historia de la Educación Ambiental

La educación ambiental ha evolucionado desde una perspectiva antropocéntrica hacia un enfoque más holístico, incorporando aspectos económicos y socioculturales. Sus raíces se encuentran en el movimiento conservacionista de finales del siglo XIX y principios del XX, con la creación del Movimiento Conservacionista Americano en 1890, precursor de las organizaciones defensoras de la naturaleza (Zabala & García, 2008). En la década de 1960, la publicación de obras como *Silent Spring* de Rachel Carson (1962) y *La tragedia de los comunes* de Garrett Hardin (1968) aumentó la relevancia global de las preocupaciones ambientales (Hollmann, 2017). A partir de los años 70, la educación ambiental se consolidó como campo académico, marcando un hito en 1972 en la Conferencia Internacional sobre el Medio Ambiente en Estocolmo, donde se introdujo por primera vez el término "Educación Ambiental" (Zavala & García, 2008).

En 1975, la Conferencia de Belgrado, organizada por la UNESCO, adoptó la Carta de Belgrado, abogando por una educación ambiental participativa y un nuevo enfoque ético y económico para el desarrollo (Alonso Marcos, 2010). Ese mismo año, la UNESCO y el PNUMA lanzaron el Programa Internacional de Educación Ambiental (IEEP), mientras que entre 1975 y 1977, se realizaron varias reuniones internacionales, destacando la Conferencia de Tbilisi como un parteaguas para la educación ambiental (UNESCO, 1980). En 1987, el informe Brundtland definió el concepto de desarrollo sostenible, reforzando la educación ambiental como una herramienta clave para la sostenibilidad global (Gómez de Segura, 2015).

En 1992, la CNUMAD en Río de Janeiro adoptó la Agenda 21, que enfatizó la educación para el desarrollo sostenible, y en 2002, la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Sostenible en Johannesburgo subrayó la importancia de la educación para lograr este objetivo (Martínez, 2018; Gutiérrez, 2013). En 2015, el Foro Mundial sobre Educación, organizado por la UNESCO y otras agencias internacionales, destacó el papel crucial de la educación para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2016).

La educación ambiental ha evolucionado desde sus orígenes en el movimiento conservacionista hasta convertirse en una herramienta clave para lograr el desarrollo sostenible global. A través de eventos y documentos internacionales como la Conferencia de Estocolmo, la Carta de Belgrado y la Agenda 21, se ha consolidado como un enfoque integral que aborda desafíos ecológicos, económicos y socioculturales

## **Educación Ambiental en Iberoamerica**

En Iberoamérica, el primer Congreso de Educación Ambiental se celebró en México en 1992 con el lema “Una estrategia para el futuro”, destacando el papel de las organizaciones sociales en la creación de una sociedad ambientalmente responsable (Zavala & García, 2008). El segundo congreso, realizado en 1997, también en México, subrayó la necesidad de profesionalizar a los educadores ambientales y adoptar un enfoque de educación ambiental comunitaria. En 2000, la tercera edición se celebró en Caracas y enfocó en redefinir el perfil de la educación ambiental, mientras que el cuarto congreso en Cuba en 2003 propuso revisar las políticas nacionales en este ámbito. Finalmente, el quinto Congreso, realizado en Brasil en 2006, reafirmó la importancia de la educación ambiental para la sustentabilidad planetaria (Zavala & García, 2008).

## **Educación Ambiental en México**

En México, las políticas ambiental y educativa están vinculadas a los objetivos internacionales promovidos por diversas instituciones, comenzando con la participación en reuniones regionales de la CMAAH en Estocolmo. La Constitución de 1917 ya contemplaba la protección de los recursos naturales (Terrón, 2004), y el artículo 3º establece la obligación de incluir el cuidado al medio ambiente en la educación.

La Ley Federal de Protección al Ambiente de 1982 promovió la participación de instituciones educativas en la protección ambiental. La educación ambiental se formalizó con la reforma educativa de 1993, como parte del Programa Nacional para la Modernización Educativa (PROMODE) (Amigón, 2019).

En 1994, se creó la Secretaría de Medio Ambiente, Recursos Naturales y Pesca (SEMARNAP), que reconoció el rol de las Instituciones de Educación Superior (IES) en el desarrollo sustentable, estableciendo el Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable (Bravo, 2022).

En 1999, la ANUIES desarrolló un Plan de Acción para el Desarrollo Sustentable en las IES, que integró dimensiones académicas, empresariales, ambientales e investigativas (Gutiérrez y Martínez, 2010). A partir de este plan, se creó el Consorcio Mexicano de Programas Ambientales Universitarios para el Desarrollo Sustentable (COMPLEXUS) en 2000, con el objetivo de mejorar el trabajo académico en sostenibilidad (Nieto-Caraveo, 2001).

En 2005, México se comprometió al Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible, promoviendo la colaboración entre el gobierno, empresas, universidades y sociedad (Reyes y Bravo, 2008). En la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Sostenible en Johannesburgo (2002), México apoyó la Carta de la Tierra, destacando la importancia de la educación formal orientada hacia la sostenibilidad (Colín-Mercado et al., 2020).

De igual manera los objetivos de Desarrollo Sostenible, adoptados en 2015, refuerzan la importancia de la educación ambiental en la lucha contra el cambio climático (Hollmann, 2017). La investigación en educación ambiental sigue siendo un área clave, dada la creciente preocupación pública por la calidad ambiental (Hart & Nolan, 1999).

México ha integrado de manera progresiva la educación ambiental en su marco normativo y educativo, reconociendo su importancia tanto a nivel nacional como internacional. A través de diversas reformas, políticas y acuerdos internacionales, el país ha establecido una sólida base para promover la sostenibilidad y el desarrollo sustentable, involucrando a instituciones educativas, gobiernos, empresas y la sociedad en general. La creación de programas y centros específicos, como la SEMARNAP y el COMPLEXUS, ha permitido un enfoque integral en la educación para la sustentabilidad, impulsando la participación de las instituciones de educación superior en la protección del medio ambiente

# DESARROLLO

## Metodología

Este trabajo se desarrolló en el marco de una investigación cualitativa con metodología documental, que facilitó la recopilación de la información necesaria para construir fundamentos teóricos y abordar un tema específico de manera precisa. Según Vélez y Galeano (2002), un estado del arte consiste en un análisis documental que posibilita la revisión y reflexión crítica sobre el conocimiento existente relacionado con un objeto de estudio específico

La investigación documental, basada en un enfoque cualitativo, tiene como objetivo analizar las perspectivas relacionadas con la realidad de las personas. Según Vélez y Galeano (2002) la investigación cualitativa tiene como objetivo entender los motivos y creencias que subyacen a las acciones humanas. Por esta razón, se enfoca en técnicas de recolección de información que facilitan la interacción interpersonal y permiten una comprensión interna de los actores sociales que experimentan y dan forma a la realidad sociocultural.

Adoptar esta postura metodológica en el desarrollo de la presente investigación permitió ir más allá de los lineamientos expuestos en los artículos analizados, logrando un análisis profundo que facilitó la comprensión de la educación ambiental en el contexto educativo a nivel mundial y nacional.

Siguiendo los lineamientos de Vélez y Galeano (2002), se realizaron cuatro fases:

1. Recolección: Diseño de la investigación y definición de criterios para rastrear documentación.
2. Clasificación: Búsqueda de documentos y primera categorización.
3. Sistematización: Organización del material documental y establecimiento de categorías de análisis.
4. Análisis: Evaluación de los documentos recopilados, enfocándose en enfoques, perspectivas y tendencias.

## Recolección de documentos

Se realizó una investigación preliminar con tres parámetros de consulta y recolección; en primera instancia se delimitó consultar solo artículos de revistas científicas, como segundo parámetro se buscaron documentos usando el motor de búsqueda de Google Académico con las palabras clave “Educación Ambiental”, “Bachillerato”. En un principio se filtraron documentos del 2024, sin embargo, la búsqueda se amplió debido a la falta de resultados positivos tomando en cuenta manuscritos desde 2009 en adelante.

A continuación, se presenta la Tabla 1, la cual incluye las revistas consultadas a través de la búsqueda realizada según los criterios mencionados anteriormente. Además, se enumeran los ejes temáticos, es decir, los temas que son objeto de investigación de dichas revistas.

**Tabla 1.**

### *Revistas consultadas*

#	Nombre de la Revista	Eje Temático	Numero de Documentos
1	<i>Procedia - Social and Behavioral Sciences</i>	Educación, Salud y TIC para un mundo transcultural	1
2	<i>International Journal of Environmental and Science Education</i>	Educación científica y educación ambiental	1
3	<i>Revista de Gestão Social E Ambiental</i>	Investigaciones académicas en temas sociales y ambientales.	1
4	<i>Journal of Cleaner Production</i>	Investigación y la práctica de producción más limpia, medio ambiente y sostenibilidad.	1
5	<i>International Journal of Science Education</i>	Educación científica.	1
6	<i>Revista Electrónica de Investigación Educativa</i>	Prácticas educativas.	1
7	<i>Alteridad</i>	Gestión Educativa, Educomunicación, Didáctica, Políticas Públicas, TIC, Pedagogía Social	1
8	<i>Revista de curriculum y formación del profesorado</i>	Formación inicial y Desarrollo profesional del docente.	1
9	<i>UNED Research Journal</i>	Todos los campos de la ciencia.	1
10	<i>Educación Química</i>	Investigación educativa	1
11	<i>El Periplo Sustentable</i>	Investigación sobre el turismo, enfocado en la sostenibilidad	1
12	<i>Revista Mexicana de Investigación Educativa</i>	Investigación educativa, sobre México y América Latina	1
13	<i>Desafíos Educativos</i>	<i>Desafíos Educativos</i>	1
<i>Total</i>			13

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 2, se enlistan los artículos obtenidos de las revistas y que cumplieron con los criterios de búsqueda, además, se enlistan los años de publicación y los títulos de los artículos.

**Tabla 2.**

*Documentos de investigación*

	<b>Título</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Año</b>
1	La educación para la sustentabilidad: análisis y perspectiva a partir de la experiencia de dos sistemas de bachillerato en comunidades rurales mexicanas.	Mallén, I. R., Barraza, L., & Adame, M. P. C.	2009
2	The status on the level of environmental awareness in the concept of sustainable development amongst secondary school students	Hassan, A., Noordin, T. A., y Sulaiman, S	2010
3	Cultura ambiental en estudiantes de bachillerato: Estudio de caso de la educación ambiental en el nivel medio superior de Campeche.	Isaac-Márquez, R., García, O. o. S., Spencer, A. E., Arcipreste, M. E. A., Aguilar, M. A. A., Isaac-Márquez, A. P., Valladares, J. L. S., y Acevedo, L. A. M.	2011
4	Greening due to environmental education? Environmental knowledge, attitudes, consumer behavior and everyday pro-environmental activities of Hungarian high school and university students.	Zsóka, Á., Szerényi, Z. M., Széchy, A., y Kocsis, T.	2012
5	Influence of a Non-formal Environmental Education Programme on Junior High-School Students' Environmental Literacy	Goldman, D., Assaraf, O. B. Z., y Shaharabani, D.	2012
6	La educación ambiental en el bachillerato: El caso de los docentes que imparten la materia de ecología, Puebla-Tlaxcala (México).	Espejel Rodríguez, A., Flores Hernández, A., y Castillo Ramos, I.	2012
7	Impact of Environmental Education On the Knowledge and Attitude of Students Towards the Environment	Erhabor, N., I., y Don, J. U	2016
8	Educación ambiental en el bachillerato: De la escuela a la familia	Rodríguez, A. E., y Ramos, I. C.	2019
9	Nuevos desafíos para la educación ambiental: la vulnerabilidad y la resiliencia social ante el cambio climático	Gaudiano, E. J. G., Benavides, L. B., González, A. L. M., Sánchez, G. E. C., & Andrade, L. M. M.	2019
10	Educación ambiental y cambio climático en el bachillerato tecnológico de México.	Benavides, L. o. B.	2019
11	Mirada compartida del cambio climático en los estudiantes de bachillerato.	Flores, R. C.	2020
12	Does Environmental Education Curriculum Affect Student's Environmental Culture in Islamic Boarding School	Lutfauziah, A., Al-Muhdhar, M. H. I., Suhadi, N., y Rohman, F.	2024
13	La educación ambiental: avances y retos en el bachillerato de la Universidad Autónoma de Querétaro.	Dionicio Hernández, R. M., & Cruz Nieto, H. G.	2024

Fuente: Elaboración propia.

Una vez clasificados los documentos, se procedió a realizar la lectura e interpretación de estos, para de esta manera, poder establecer los ejes bajo los cuales se establecerán las categorías de análisis pertinentes a la siguiente fase.

## Sistematización de documentos

Una vez concluida la lectura de los documentos, se llevó a cabo la sistematización en dos parámetros. Primero, se organizaron los documentos según las categorías definidas en la fase de recolección (Educación, Ciencia, Turismo y Medio Ambiente). En segundo lugar, se clasificaron de acuerdo con los ejes temáticos identificados durante la lectura.

La mayoría de los artículos presentan un enfoque educativo; en las otras categorías (ciencia, turismo y medio ambiente), solo se hallaron uno o dos que destacaban la relevancia del factor educativo en otros contextos. A continuación, se presenta la Tabla 3, que muestra la sistematización de los documentos por categorías.

**Tabla 3**

*Sistematización de Documentos*

<b>Componente</b>	<b>Documentos</b>
Educación	1, 2, 3, 6, 7, 8, 10, 12, 13
Ciencia	4
Turismo	11
Medio Ambiente	5, 9

Fuente: Elaboración propia.

## RESULTADOS

Los documentos muestran que, a pesar de abordar lugares y situaciones diferentes, se encontraron numerosos aspectos en los que coinciden. Sin embargo, también existen elementos que, debido a sus resultados divergentes, merecen un estudio más profundo y con una mayor cantidad de datos. Para ello, se elaboró un resumen de cada uno de ellos, lo cual facilita la comprensión de la naturaleza principal de cada caso y brinda una visión más clara al momento de aplicar alguna de estas metodologías.

### **Educación Ambiental en el Bachillerato a nivel internacional**

El deterioro ambiental es una preocupación global; de hecho, en 2015, 193 países firmaron la Agenda 2030, un ambicioso programa de acción que aborda desafíos mundiales como la pobreza, el hambre, la corrupción y el cambio climático. En este contexto, la educación ambiental ha cobrado relevancia en todo el mundo, impulsando numerosas investigaciones para fomentar una cultura más respetuosa con el medio ambiente entre los estudiantes de educación media superior. Además, los sistemas educativos varían entre países, tanto en nomenclatura como en duración. Por ejemplo, en México, el nivel medio superior abarca tres años para jóvenes de 15 a 18 años, mientras que, en España la secundaria dura cuatro años y el bachillerato dos. Por lo tanto, las edades de los sujetos de estudio pueden no coincidir con las del sistema mexicano.

A continuación, se analizarán algunos estudios que buscan comprender la relación entre la educación media superior y la educación ambiental.

La investigación realizada por Hassan et al. (2010) en Malasia se enfocó en evaluar la conciencia ambiental y la comprensión del desarrollo sostenible en estudiantes de secundaria de entre 13 y 17 años. A través de un cuestionario, se encontró que el 75.8% de los encuestados reconocieron su responsabilidad ambiental. Sin embargo, mostraron dificultades para integrar los componentes sociales, económicos y energéticos en la sostenibilidad. Sus hallazgos destacan la necesidad de un enfoque educativo más holístico que permita a los estudiantes desarrollar conexiones significativas entre los diferentes aspectos del desarrollo sostenible. Los autores concluyen que las escuelas deben ofrecer mayor acceso a recursos relevantes, promoviendo a los estudiantes como agentes de cambio en sus hogares.

El estudio de Erhabor y Don (2016) en Nigeria abordó la relación entre los conocimientos ambientales y las actitudes hacia el entorno en estudiantes universitarios. Utilizando un análisis correlacional, los resultados mostraron que, aunque los estudiantes poseían altos niveles de conocimiento y actitudes positivas, la relación entre ambas variables era débil o inexistente. Lo anterior sugiere que el conocimiento ambiental por sí solo no es suficiente para influir en el comportamiento sostenible, destacando la importancia de enfoques pedagógicos que conecten el aprendizaje cognitivo con experiencias emocionales y prácticas.

En Indonesia, Lutfauziah et al. (2024) llevaron a cabo una investigación experimental para analizar el impacto de un currículo de educación ambiental en estudiantes de un internado islámico. Utilizando un cuestionario validado, midieron actitudes y comportamientos relacionados con la cultura ambiental. Los resultados mostraron un impacto significativo del currículo, con mejoras en la cooperación, la responsabilidad y el cuidado ambiental. El estudio resalta el potencial transformador de la educación ambiental cuando se aborda de manera integral, incorporando componentes afectivos y colaborativos en el proceso de enseñanza.

La investigación exploratoria de Zsóka et al. (2012) en Hungría examinó la relación entre la intensidad de la educación ambiental y los comportamientos sostenibles de estudiantes universitarios. Los autores clasificaron a los participantes en cinco grupos según sus niveles de conocimiento, actitud, consumo y conciencia ambiental. Encontraron una correlación positiva entre la educación intensiva y los comportamientos sostenibles, aunque reconocieron la influencia de factores externos, como la motivación intrínseca y las fuentes de información. Además, subrayan la complejidad de separar los efectos de la educación formal de otros determinantes del comportamiento.

En Israel, Goldman et al. (2012) evaluaron la efectividad del Programa del Consejo Verde, un modelo educativo subcontratado por la Sociedad Israelí para la Protección de la Naturaleza. Utilizando un diseño de preprueba y postprueba, los resultados revelaron un cambio significativo en la percepción de los estudiantes sobre la relación entre la actividad humana y el medio ambiente. El enfoque participativo del programa, que involucró a los estudiantes en la resolución de problemas locales, fue clave para promover un cambio de perspectiva hacia una visión más ecocéntrica.

La tabla 4 muestra un análisis comparativo entre las investigaciones internacionales.

**Tabla 4.**

*Investigaciones Internacionales*

Investigación	País	Objetivo	Metodología	Resultados	Conclusiones
<b>Hassan et al. (2010)</b>	Malasia	Evaluar el nivel de conciencia ambiental y comprensión del desarrollo sostenible en estudiantes de secundaria.	Cuestionario aplicado a estudiantes de 13-17 años.	75.8% de los estudiantes conscientes de su responsabilidad ambiental, pero con dificultad para integrar aspectos sociales y económicos.	Necesidad de enfoque holístico en la educación para conectar dimensiones de sostenibilidad.
<b>Erhabor y Don (2016)</b>	Nigeria	Analizar la relación entre conocimiento ambiental y actitudes hacia el medio ambiente.	Análisis correlacional entre actitudes y conocimientos de estudiantes universitarios.	Conocimientos altos y actitudes positivas, pero correlación débil.	La educación ambiental debe vincular conocimiento con acciones concretas.
<b>Lutfauziah et al. (2024)</b>	Indonesia	Evaluar el impacto del currículo ambiental en la cultura ambiental de un internado islámico.	Cuestionario validado sobre actitudes y comportamientos; estudio experimental.	Impacto significativo en actitudes de cuidado (55%), responsabilidad (39%) y cooperación (30%).	La integración curricular es clave para cambios actitudinales positivos.
<b>Zsóka et al. (2012)</b>	Hungría	Explorar la relación entre educación ambiental, conocimiento, actitudes y comportamientos sostenibles.	Encuesta clasificando estudiantes en cinco grupos según compromiso ambiental.	Fuerte relación entre educación intensiva y comportamientos sostenibles.	Factores externos y motivación intrínseca afectan la efectividad de la educación ambiental.
<b>Goldman et al. (2012)</b>	Israel	Evaluar el impacto del Programa del Consejo Verde en alfabetización ambiental.	Diseño preprueba/postprueba con métodos mixtos.	Aumento en la conciencia sobre impacto humano y cambio hacia perspectiva ecocéntrica.	Un enfoque participativo contextualizado es esencial para mejorar la comprensión ambiental.

Fuente: Elaboración propia.

## Investigaciones en México

La educación ambiental en el nivel medio superior ha sido objeto de diversas investigaciones en México, cuyo objetivo principal ha sido evaluar y mejorar la conciencia ecológica de los estudiantes. Estos estudios reflejan una variedad de enfoques y contextos en diferentes estados del país, abarcando tanto la implementación de programas específicos como la evaluación de la efectividad de las estrategias pedagógicas empleadas. En general, las investigaciones han identificado la necesidad de integrar componentes cognitivos, actitudinales y conductuales en los programas educativos, así como la importancia de la capacitación docente y la colaboración con las familias y la comunidad para lograr un impacto significativo y duradero en las actitudes y comportamientos ambientales de los estudiantes. A continuación, se presentan algunos de los estudios más representativos que abordan estos temas desde diversas perspectivas y regiones de México.

El estudio de Isaac-Márquez et al. (2011) en Campeche buscó diagnosticar la cultura ambiental de los estudiantes de preparatoria mediante un cuestionario adaptado del *Wisconsin Environmental Literacy Survey*. Los resultados indicaron un bajo nivel de cultura ambiental, con actitudes positivas pero conocimientos y comportamientos deficientes. Esta investigación destaca la necesidad de equilibrar los componentes cognitivos, actitudinales y conductuales en los programas de educación ambiental para lograr un aprendizaje efectivo y sostenible.

Rodríguez y Ramos (2019) implementaron un Programa Ambiental Familiar (PAF) en Tlaxcala para fomentar la participación de las familias en la protección ambiental. Los estudiantes diseñaron proyectos comunitarios enfocados en problemas locales, invitando a sus familias a participar. Los autores concluyeron que la familia es una plataforma fundamental para la transmisión de valores ambientales, aunque subrayaron la necesidad de integrar estas acciones con estrategias escolares más estructuradas y sostenibles.

En Puebla y Tlaxcala, Espejel et al. (2012) investigaron la educación ambiental en centros de bachillerato tecnológico, realizando entrevistas con docentes de Ecología. Descubrieron que la materia se imparte de manera superficial, con un enfoque predominantemente teórico. La falta de formación especializada en los docentes limita la efectividad de la EA. Los autores sugieren que el fortalecimiento curricular y la capacitación docente son esenciales para mejorar las prácticas pedagógicas.

González et al. (2019) exploraron la resiliencia social frente al cambio climático en estudiantes de bachillerato de Veracruz. Utilizando cuestionarios y talleres prácticos, los autores diseñaron actividades que ayudaron a los estudiantes a comprender el cambio climático y desarrollar estrategias de resiliencia. Esta investigación demuestra la importancia de la educación ambiental continua y situada para la gestión del riesgo y la adaptación comunitaria.

En Xalapa, Benavides (2019) lideró un proyecto educativo sobre cambio climático con estudiantes de primer año de bachillerato. A través de actividades prácticas, como la creación de biodigestores, los alumnos desarrollaron competencias ecociudadanas. El enfoque del estudio subraya cómo la integración de proyectos prácticos en la enseñanza puede conectar el conocimiento científico con la acción comunitaria.

El estudio de Flores (2020) en Michoacán utilizó métodos cualitativos para analizar las representaciones sociales del cambio climático en estudiantes de preparatoria. Las representaciones variaron entre optimismo y catastrofismo, reflejando ambigüedades en la comprensión del fenómeno. La investigación resalta la necesidad de formación docente continua para abordar las percepciones ambivalentes y construir discursos coherentes sobre sostenibilidad.

Finalmente, Dionicio y Cruz (2024) investigaron las estrategias de educación ambiental en la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro. A través de entrevistas y revisión documental, identificaron esfuerzos aislados y una falta de continuidad en los proyectos ambientales. Los

autores concluyeron que la eco-pedagogía debe institucionalizarse para generar cambios sostenibles en las actitudes de los actores educativos.

La tabla 5 muestra un análisis comparativo entre las investigaciones nacionales.

**Tabla 5.**

*Investigaciones Nacionales.*

Investigación	País	Objetivo	Metodología	Resultados	Conclusiones
<b>Isaac-Márquez et al. (2011)</b>	México (Campeche)	Diagnosticar la cultura ambiental de estudiantes de preparatoria.	Cuestionario adaptado del Wisconsin Environmental Literacy Survey.	Baja cultura ambiental; actitudes más desarrolladas que conocimientos y comportamientos.	Es necesario equilibrar componentes actitudinales, cognitivos y conductuales.
<b>Rodríguez y Ramos (2019)</b>	México (Tlaxcala)	Implementar el Programa Ambiental Familiar (PAF).	Diseño participativo con actividades comunitarias.	Fortalecimiento de valores ambientales en la familia.	La integración de estrategias familiares con escolares es fundamental.
<b>Espejel et al. (2012)</b>	México (Puebla y Tlaxcala)	Examinar la educación ambiental en bachilleratos tecnológicos.	Entrevistas a docentes sobre conocimientos y prácticas de EA.	Enfoque superficial de Ecología; falta de formación docente.	Urge mejorar formación y planificación curricular.
<b>González et al. (2019)</b>	México (Veracruz)	Desarrollar resiliencia social frente al cambio climático.	Cuestionarios y talleres educativos.	Mejora en la comprensión y gestión del riesgo climático.	La educación ambiental debe ser continua y situada.
<b>Benavides (2019)</b>	México (Xalapa, Veracruz)	Fomentar competencias ecociudadanas en estudiantes de Química II.	Proyectos prácticos sobre cambio climático.	Desarrollo de habilidades para la mitigación del cambio climático.	Los proyectos prácticos conectan conocimiento científico con acción ambiental.
<b>Flores (2020)</b>	México (Michoacán)	Analizar representaciones sociales del cambio climático.	Técnicas cualitativas de evocación libre y escalas de actitudes.	Representaciones ambivalentes entre optimismo y catastrofismo.	Formación docente es clave para construir narrativas coherentes.
<b>Dionicio Hernández y Cruz Nieto (2024)</b>	México (Querétaro)	Identificar estrategias de educación ambiental en bachilleratos.	Entrevistas y revisión documental.	Estrategias fragmentadas y falta de continuidad.	Necesidad de institucionalizar la eco-pedagogía para cambios sostenibles.

Fuente: Elaboración propia.

El análisis exhaustivo de las investigaciones sobre educación ambiental (EA) revela un panorama multidimensional que va más allá de la incorporación curricular de conceptos de sostenibilidad. Se observa una relación intrincada entre conocimientos, actitudes y comportamientos, así como una variedad de enfoques pedagógicos cuya efectividad depende no solo de las metodologías empleadas, sino de factores contextuales, culturales y socioeconómicos profundamente interrelacionados. Los hallazgos recopilados demandan una reflexión crítica y sistémica sobre el papel de la EA en la formación de ciudadanos comprometidos con el desarrollo sostenible, abriendo la puerta a interrogantes sobre la configuración de políticas públicas, los mecanismos de aprendizaje intergeneracional y la construcción de marcos éticos y cognitivos que permitan una transición hacia modelos de vida sostenible.

## DISCUSIÓN

En términos globales, los estudios de Malasia (Hassan et al., 2010) y Nigeria revelan que, aunque la conciencia ambiental ha ganado terreno entre los jóvenes, las capacidades para integrar dimensiones sociales, económicas y ecológicas permanecen limitadas.

Esta fragmentación cognitiva sugiere que la educación ambiental, tal como se implementa, sigue estando atrapada en paradigmas reduccionistas que separan las disciplinas del conocimiento, lo que obstaculiza una comprensión sistémica de la sostenibilidad. En contraste, la investigación de Lutfauziah et al. (2024) en Indonesia muestra cómo un enfoque integral y contextualizado, basado en la colaboración y la responsabilidad, puede generar transformaciones significativas en las actitudes ambientales. Este caso ejemplifica la importancia de los enfoques pedagógicos que no solo transmiten información, sino que desarrollan habilidades de acción y reflexión crítica, un aspecto que debería ser central en las reformas educativas globales.

La relación compleja entre la intensidad de la educación ambiental y los comportamientos proambientales es otro punto crucial destacado por Zsóka et al. (2012) y Goldman et al. (2012) sugieren que la educación formal, aunque necesaria, es insuficiente para generar cambios conductuales sostenibles sin la mediación de experiencias significativas y motivaciones intrínsecas. Aquí emerge una problemática fundamental: ¿cómo puede la educación promover valores y hábitos sostenibles cuando las fuerzas sociales, económicas y culturales dominantes favorecen el consumo excesivo y el uso irresponsable de los recursos naturales? El dilema resalta la necesidad de una educación ambiental crítica que cuestione las estructuras de poder y los modelos de desarrollo prevalecientes, alineándose con perspectivas teóricas como la pedagogía crítica de Paulo Freire o el enfoque ecocrítico de David Orr, que abogan por un aprendizaje que transforme tanto al individuo como a la sociedad.

En el contexto mexicano, los estudios revisados ponen de manifiesto la fragmentación y debilidades estructurales del enfoque nacional de EA. La investigación de Isaac-Márquez et al. (2011) en Campeche y el trabajo de Rodríguez y Ramos (2019) en Tlaxcala revelan un conocimiento ambiental insuficiente, actitudes positivas pero incongruentes con el comportamiento, y disparidades significativas relacionadas con el contexto socioeconómico. Estas tendencias reflejan la falta de una política educativa integral que articule la EA con otros componentes formativos, como la ética ambiental, la ciudadanía global y la justicia social. El hecho de que los estudiantes de escuelas públicas presenten una mayor conciencia ambiental que sus contrapartes de instituciones privadas plantea interrogantes sobre la relación entre vulnerabilidad social y sensibilidad ecológica, sugiriendo que los contextos de privación pueden agudizar la percepción de las crisis ambientales.

Por otro lado, estudios como el de Benavides (2019) en Veracruz, donde la implementación de proyectos de mitigación del cambio climático involucró a estudiantes, docentes y comunidades, constituyen ejemplos paradigmáticos de cómo la educación ambiental puede trascender el aula y convertirse en una herramienta transformadora para la acción colectiva. Sin embargo, la replicabilidad de estos enfoques depende de la voluntad política, la disponibilidad de recursos y la capacidad de las instituciones educativas para fomentar redes de colaboración sostenibles. La experiencia mexicana también destaca el potencial de las representaciones sociales para mediar en las actitudes y prácticas ambientales, como lo señala Flores (2020). La ambivalencia de las representaciones observadas —optimismo frente a catastrofismo, proactividad frente a indiferencia— sugiere la necesidad de un enfoque pedagógico que facilite la construcción de marcos interpretativos coherentes y críticos.

Las investigaciones en Puebla y Tlaxcala, como las de Espejel et al. (2012) y Dionicio Hernández y Cruz Nieto (2024), subrayan las carencias en la formación docente como una de las principales barreras para una educación ambiental efectiva. La falta de competencias especializadas, combinada con un currículo superficial y enfoques didácticos predominantemente teóricos, perpetúa una desconexión entre conocimiento y acción.

La formación continua de docentes es, por tanto, una condición sine qua non para avanzar hacia un modelo educativo que no solo informe, sino que inspire y habilite a los estudiantes para convertirse en agentes de cambio.

## CONCLUSIÓN

Los estudios sobre educación ambiental revelan que, si bien se han realizado avances en este campo, persisten varios desafíos. Uno de los principales problemas identificados es la falta de actualización y contextualización de los planes y programas de estudio, lo que limita su efectividad en la formación de una conciencia ambiental significativa en los estudiantes. Además, aunque no se encontraron diferencias significativas en cuanto a género, se destacó la relación entre el nivel de ingreso económico de las familias y la conciencia ambiental, lo que sugiere la importancia de abordar las desigualdades sociales en la educación ambiental.

La investigación realizada permite concluir que el éxito de la educación ambiental (EA) depende en gran medida de la preparación de los docentes, quienes requieren formación continua y especializada para promover un aprendizaje contextualizado y transformador. La falta de competencias pedagógicas, combinada con enfoques reduccionistas que separan las dimensiones sociales, económicas y ecológicas, perpetúa una desconexión entre el conocimiento teórico y la acción práctica. Este hallazgo subraya la necesidad de integrar marcos conceptuales holísticos y metodologías críticas en la formación de los educadores, permitiéndoles fomentar en sus alumnos habilidades de reflexión, acción proambiental y pensamiento sistémico.

Asimismo, la colaboración de la familia se destacó como un factor fundamental. La participación de los padres en el proceso educativo, no solo en el ámbito ambiental, sino en todas las áreas del aprendizaje, es esencial para lograr cambios significativos en la conciencia y comportamiento de los estudiantes.

Por otra parte, los estudios revisados confirman que la educación formal, aunque indispensable, es insuficiente por sí sola para generar cambios conductuales sostenibles. La relación compleja entre la intensidad de la educación ambiental y los comportamientos proambientales indica que las experiencias significativas y las motivaciones intrínsecas desempeñan un papel crucial en la adopción de hábitos sostenibles. Esta observación destaca la importancia de diseñar entornos de aprendizaje participativos y experienciales

que trasciendan la transmisión de información, involucrando a los estudiantes en proyectos colaborativos que conecten la teoría con la acción.

El análisis de casos en México revela una fragmentación significativa en las políticas educativas relacionadas con la EA, así como disparidades socioeconómicas que afectan la percepción y el comportamiento ambiental. Los estudios muestran que los alumnos de escuelas públicas, a menudo más expuestos a contextos de vulnerabilidad, presentan una mayor conciencia ambiental que sus pares de instituciones privadas. Esta relación sugiere que la adversidad puede agudizar la sensibilidad hacia las crisis ecológicas, lo que plantea interrogantes sobre la relación entre la privación social y el compromiso proambiental. Además, la implementación exitosa de proyectos comunitarios, como los documentados en Veracruz, confirma que la colaboración entre estudiantes, docentes y comunidades puede transformar el conocimiento en acción concreta, aunque su replicabilidad depende de la voluntad política, la disponibilidad de recursos y la capacidad de las instituciones para fomentar redes de cooperación sostenibles.

México, al ser parte de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, debe redoblar esfuerzos en la investigación y en la actualización de los enfoques educativos en materia ambiental. La falta de material de calidad y la escasa cantidad de autores dedicados a este tema evidencian la necesidad urgente de más investigaciones y un enfoque más integral y actualizado en la educación ambiental, para cumplir con los objetivos de sostenibilidad global.

En conclusión, los desafíos actuales exigen un enfoque crítico y transformador de la educación ambiental, inspirado en las perspectivas teóricas de la pedagogía crítica y la ecopedagogía. Promover un cambio sistémico requiere cuestionar las estructuras de poder y los modelos de consumo prevalecientes, integrando la justicia social y la ciudadanía global en el currículo educativo. Solo mediante la creación de políticas coherentes, la inversión en formación docente continua y el desarrollo de metodologías activas e inclusivas será posible avanzar hacia una educación ambiental efectiva que inspire comportamientos sostenibles y un compromiso ético con el planeta.

Finalmente, las futuras líneas de investigación deben abordar cuestiones como: ¿qué modelos pedagógicos son más efectivos para fomentar la sostenibilidad en diferentes contextos culturales? ¿Cómo puede la educación

ambiental integrar enfoques de justicia social y equidad intergeneracional? ¿Qué roles desempeñan las emociones, la identidad cultural y las narrativas comunitarias en la formación de comportamientos proambientales?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Marcos, B. (2010). Historia de la educación ambiental “La educación ambiental en el siglo XX”. Asociación Española de Educación Ambiental. <https://ae-ea.es/wp-content/uploads/2016/06/Historia-de-la-educacion-ambiental.pdf>
- Amigón, E. T. (2019). Esbozo de la educación ambiental en el currículum de educación básica en México. Una revisión retrospectiva de los planes y programas de estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(1), 315-346. <https://doi.org/10.48102/rlee.2019.49.1.42>
- Benavides, L. o. B. (2019). Educación ambiental y cambio climático en el bachillerato tecnológico de México. *Educación Química*, 30(3), 3. <https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2019.3.67965>
- Bravo, M. T. (2022). Trayectoria de la institucionalización de la educación ambiental en la educación superior en México. *REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental*, 39(Especial), 93–115. <https://doi.org/10.14295/remea.v39i2.14164>
- Colín-Mercado, N., Llanes-Sorolla, L., & Iglesias-Piña, D. (2020). El sistema educativo en México, ¿visión sustentable? *Revista CoPaLa Construyendo Paz Latinoamericana*, 9(Número 9, enero-junio 2020), 155-170. DOI: 10.35600.25008870.2020.9.0015
- Dionicio Hernández, R. M., & Cruz Nieto, H. G. (2024). La educación ambiental: avances y retos en el bachillerato de la Universidad Autónoma de Querétaro. *Desafíos Educativos*, 7 (3). <https://revista.ciinsev.com/assets/pdf/revistas/REVISTA14.5/4.pdf>
- Erhabor, N., I., y Don, J. U. (2016). Impact of Environmental Education on the Knowledge and Attitude of Students Towards the Environment. *The International Journal Of Environmental And Science Education*, 11(12), 5367-5375. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1115646.pdf>
- Espejel Rodríguez, A., Flores Hernández, A., & Castillo Ramos, I. (2012). La educación ambiental en el bachillerato: El caso de los docentes que imparten la materia de ecología, Puebla-Tlaxcala (México). *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 16(3), 321–339. Recuperado a partir de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20018>
- Flores, R. C. (2020). Mirada compartida del cambio climático en los estudiantes de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(87), 987-1012. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v25n87/1405-6666-rmie-25-87-987.pdf>
- Goldman, D., Assaraf, O. B. Z., y Shaharabani, D. (2012). Influence of a Non-formal Environmental Education Programme on Junior High-School Students' Environmental Literacy. *International Journal of Science Education*, 35(3), 515-545. <https://doi.org/10.1080/09500693.2012.749545>
- González Gaudiano, E. J., Bello Benavides, L., Maldonado González, A. L., Cruz Sánchez, G. E., & Méndez Andrade, L. M. (2019). New challenges for environmental education: vulnerability and social resilience in the face of climate change. *UNED Research Journal*, 11(1), S71-S77. <https://doi.org/10.22458/urj.v11i1.2324>

- Gómez de Segura, R. B. (2015). Del desarrollo sostenible según Brundtland a la sostenibilidad como biomimesis. *Ecodiseño & Sostenibilidad*. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/ecodisenio/article/download/8050/7995>
- Guzmán Zegarra, N. (2024). La necesidad de una formación docente en temas ambientales: un compromiso ineludible. *Pie De Página*, (14), 30-32. <https://doi.org/10.26439/piedepagina2024.n14.7499>
- Gutiérrez, B.E. y Martínez, M.C. (2010) 'El plan de acción para el desarrollo sustentable en las instituciones de educación superior. Escenarios posibles', *Revista de la educación superior*, 39(159). Available at: [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602010000200006](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602010000200006).
- Hart, P., & Nolan, K. (1999). A Critical Analysis of Research in Environmental Education. *Studies in Science Education*, 34(1), 1–69. <https://doi.org/10.1080/03057269908560148>
- Hassan, A., Noordin, T. A., & Sulaiman, S. (2010). The status on the level of environmental awareness in the concept of sustainable development amongst secondary school students. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 2(2), 1276-1280. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.187>
- Hollmann, M. A. (2017). Construcción Histórica del actual concepto de desarrollo sostenible. Antecedentes de problemáticas socioeconómicas y ambientales. Historical construction of the current concept of sustainable development. Background of socioeconomic and environmental . . . *Ciencias Administrativas*, 10, 008. <https://doi.org/10.24215/23143738e008>
- Isaac-Márquez, R., García, O. o. S., Spencer, A. E., Arcipreste, M. E. A., Aguilar, M. A. A., Isaac-Márquez, A. P., Valladares, J. L. S., & Acevedo, L. A. M. (2011). Cultura ambiental en estudiantes de bachillerato: Estudio de caso de la educación ambiental en el nivel medio superior de Campeche. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), 83-99. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4398046.pdf>
- Kunche, S., Prabha, D., Yadav, S., Ahire, P. P., Ramdas, S., & Khan, M. S. A. (2024). Understanding the barriers to environmental education in developing countries. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 14(1), 44–52. <https://doi.org/10.52783/iejee.v14.102>
- Lutfauziah, A., Al-Muhdhar, M. H. I., Suhadi, N., & Rohman, F. (2024). Does Environmental Education Curriculum Affect Student's Environmental Culture in Islamic Boarding School. *Revista de Gestão Social E Ambiental*, 18(5), e05621. <https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n5-079>
- Mallén, I. R., Barraza, L., & Adame, M. P. C. (2009). La educación para la sustentabilidad: análisis y perspectiva a partir de la experiencia de dos sistemas de bachillerato en comunidades rurales mexicanas. *El Periplo Sustentable*, 16, 139-167. <https://rperiplo.uaemex.mx/article/view/5042/3632>
- Martínez, J. (2018, 29 octubre). El movimiento educativo y su contribución a la sustentabilidad – Ciencia UANL. CIENCIAUANL. Recuperado 9 de septiembre de 2024, de <https://cienciauanl.uanl.mx/?p=8292>

- Nieto-Caraveo, L. M. (2001). El Consorcio Mexicano de Programas Ambientales Universitarios para el Desarrollo Sustentable: enfoque y desafíos. *Revista Universitarios*, 8(6). <http://complexus.org.mx/2019/11/07/el-consorcio-mexicano-de-programas-ambientales-universitarios-para-el-desarrollo-sustentable-enfoque-y-desafios/>
- Rodríguez, A. E., & Ramos, I. C. (2019). Educación ambiental en el bachillerato: De la escuela a la familia. *Alteridad*, 14(2), 231-242. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.07>
- Tello, B., & Pardo, A. (1996). Presencia de la educación ambiental en el nivel medio de enseñanza de los países iberoamericanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 11, 113-151. <https://doi.org/10.35362/rie1101160>
- Terrón, E., (2004). La educación ambiental en la educación básica, un proyecto inconcluso. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 34(4), 107-164. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27034404.pdf>
- UNESCO. (1980). La educación ambiental: las grandes orientaciones de la Conferencia de Tbilisi. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000038550\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000038550_spa)
- UNESCO. (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)
- UNESCO. (2020). Education for Sustainable Development: A roadmap. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>
- Villaverde, M. N. (2009). La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible. *Revista de Educación/Revista de Educación*, 1, 195-217. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3019430>
- Zabala, I., & García, M. (2008). Historia de la Educación Ambiental desde su discusión y análisis en los congresos internacionales. *Revista de Investigación*, 32(63), 201-218. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2547197.pdf>
- Zsóka, Á., Szerényi, Z. M., Széchy, A., & Kocsis, T. (2012). Greening due to environmental education? Environmental knowledge, attitudes, consumer behavior and everyday pro-environmental activities of Hungarian high school and university students. *Journal Of Cleaner Production*, 48, 126-138. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2012.11.030>

# FORMACIÓN DOCENTE FRENTE A LAS ADECUACIONES CURRICULARES PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Teacher training in the face of curricular adjustments for educational inclusion



**Elisa Esther Chavarín Campos**

[elisa.chavarin@upes.edu.mx](mailto:elisa.chavarin@upes.edu.mx)

<https://orcid.org/0000-0001-9987-4506>

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa,  
Unidad Culiacán.

Culiacán, Sinaloa, México.

**Gissel Iridian Campillo Bastidas**

[iridiancampillo6@gmail.com](mailto:iridiancampillo6@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0002-6906-905X>

Instituto Altum,  
Culiacán, Sinaloa, México.

## RESUMEN

La educación inclusiva exige tener en cuenta las necesidades del alumnado para llevar a cabo la toma de decisiones dentro del proceso de enseñanza aprendizaje y proceder de la mejor manera. Derivado de lo anterior, en la presente investigación se analiza la formación docente frente a las adecuaciones curriculares para la inclusión, específicamente en nivel secundarias. El diseño metodológico fue de carácter cualitativo, bajo un método de estudio de caso y contó con la aplicación de una entrevista semiestructurada, lo cual permitió evidenciar que los docentes presentan actitudes de resistencia, oposición y falta de formación en relación con las adecuaciones curriculares necesarias hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). El aporte principal de esta investigación radica en visibilizar la necesidad urgente de formación y sensibilización docente con la finalidad de garantizar una educación inclusiva efectiva.

**Palabras clave:** formación de docente de secundaria, adecuaciones curriculares, inclusión educativa.

## ABSTRACT

Inclusive education requires taking into account the needs of students in order to make decisions within the teaching-learning process and proceed in the best way. Based on the above, this research analyzes teacher training in relation to curricular adaptations for inclusion, specifically at the secondary level. The methodological design was qualitative, under a case study method and included the application of a semi-structured interview, which showed that teachers present attitudes of resistance, opposition and lack of training in relation to the curricular adaptations necessary for the inclusion of students with special educational needs (SEN). The main contribution of this research lies in making visible the urgent need for teacher training and awareness in order to ensure effective inclusive education.

**Keyword:** teacher training, curricular adaptations, educational inclusion.

## INTRODUCCIÓN

En el trayecto de la inclusión educativa en sus inicios se remitió al alumnado con alguna necesidad educativa a la educación especial, pero en tiempos actuales, la educación especial y la educación regular ya no son aspectos que se desarrollan de forma separada, se deben abordar de manera conjunta y trabajando en equipo para la óptima inclusión de del estudiantado dentro del aula regular, sin importar sus diferentes características, según el autor Mitchell (2014) sostiene que la inclusión educativa implica la colaboración entre sistemas regulares y especiales, promoviendo un entorno conjunto donde las necesidades de todos los estudiantes sean atendidas y enriquecidas por la diversidad.

Este aspecto ha cobrado relevancia en los últimos años para el sistema educativo y para la sociedad, sin embargo, dentro de las escuelas se viven realidades distintas según el contexto, los recursos y, sobre todo, el compromiso de los participantes.

Para dibujar el contexto de lo expuesto anteriormente, se recupera lo expuesto por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2019) en la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva hace énfasis en que:

*Lo que se requiere es un cambio que va mucho más allá de la implementación de programas y asignación de subsidios para poblaciones específicas. Para la NEM apremia construir y fortalecer políticas de equidad e inclusión que eliminen la exclusión y el abandono escolar, la discriminación y el rezago educativo; y que, por el contrario, promuevan el reconocimiento y valoración de la diversidad, convirtiéndola en la base de un aprendizaje incluyente, intercultural e integral. (p.44).*

Haciendo alusión a lo mencionado, es necesario encaminar el tema hacia las y los estudiantes y el cómo viven la disparidad en el nivel básico cuando no reciben una educación de calidad acorde con ellos, es preciso mencionar que las niñas, los niños y jóvenes las cuáles presentaban discapacidades o necesidades

diferentes al resto, llegaron a ser rechazados tanto por las instituciones como por la sociedad, incluso hasta por su propia familia.

Con el paso del tiempo y gracias a la contribución de diferentes ramas de estudio, por ejemplo, la psicología y la pedagogía, estas actitudes asumidas fueron cambiando. En relación con la educación, Trujillo et al. (2020) plantea que la educación especial surgió en 1939 con la Ley Orgánica de Educación, en esta se le daba una mirada distinta a lo conocido hoy por educación especial, las diferencias entre niñas, niños y jóvenes no eran mencionadas como necesidades educativas especiales, sino como una enfermedad que necesitaba atención médica.

Trujillo (2020) señala desde la perspectiva educativa, que la Ley General de Educación de 1993 marcó un avance significativo al introducir el concepto de necesidades educativas especiales, destacando su atención en el aula regular. Este cambio redefinió el papel de los docentes de educación especial, quienes asumieron funciones de asesoría para los maestros de grupo, fortaleciendo el sistema de apoyo implementado mediante las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Lo cual cambió la forma en la que la educación se llevaría a cabo, los niños y jóvenes con NEE serían atendidos e incluidos en las escuelas regulares. Se renovaron las leyes de educación y se establecieron los cambios necesarios que debían realizarse para hacerlo posible, como lo establece García (2018) en México los Planes Nacionales de Desarrollo de los últimos dos sexenios de Gobierno dieron mayor énfasis a la Inclusión educativa reformando el artículo tercero DOF (2019) en donde se establece que la educación impartida, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica.

Lo cual se ha visto reflejado en los planes de estudio hasta llegar a lo que actualmente se conoce. Hoy en día, se trabaja tomando como base el documento de los Aprendizajes clave 2017 los cuales son emitidos por la Secretaría de Educación Pública (2017) y establecen:

*Se han de crear las condiciones necesarias para que estos estudiantes formen parte de las escuelas regulares y reciban una educación de calidad que asegure su tránsito por la educación obligatoria. Esto implica eliminar las barreras para el acceso, el aprendizaje, la participación y el egreso de estos estudiantes. (p.81)*

Los cambios realizados en los planes de estudio de educación básica han sido un cambio significativo en cuanto a la inclusión de jóvenes, niñas y niños dentro de la educación regular, marca un antes y un después de aquello que se debe realizar en un aula, pero lo necesario es llevarlo a la práctica, aunque hayan transcurrido muchos años posteriores a los cambios mencionados, en la actualidad se siguen evidenciando prácticas que perjudican la verdadera inclusión en las escuelas regulares, referente a este punto La Nueva Escuela Mexicana promueve una educación inclusiva y equitativa, reconociendo la diversidad de los estudiantes y fomentando prácticas pedagógicas que garanticen la participación y aprendizaje de todas y todos en el aula regular (SEP, 2019).

Atendiendo lo mencionado, se debe aclarar que la problemática no es el ingreso de este grupo de estudiantes ni sus diferentes necesidades o capacidades, sino la respuesta dada ante éstas en el sistema educativo, ya que al realizar una búsqueda de información referente al tema, se encontraron diversas investigaciones realizadas en donde se resalta la siguiente problemática: aún en tiempos actuales en donde existen tantos avances y la sociedad ha evolucionado, se observan situaciones en donde la inclusión no es una realidad y solo queda escrita en papel como una idealidad deber ser, fenómeno relacionado a la carencia de formación docente en el contexto de la inclusión educativa.

Un ejemplo, Foutoul y Fierro (2011) señalan que existen aún prácticas de discriminación y exclusión en las aulas escolares, donde los estudiantes no reciben un trato justo por parte de sus profesores, con relación a las oportunidades de aprendizaje y la evaluación.

Por ende, la exclusión educativa no se limita a la negación de acceso a la institución; también se manifiesta cuando, aun estando matriculado, el estudiante enfrenta barreras que impiden su plena participación y aprendizaje. Estas barreras incluyen la falta de adecuaciones curriculares, infraestructuras inadecuadas y prácticas pedagógicas no consideran las necesidades individuales de los alumnos. Según la Secretaría de Educación Pública (2020), la exclusión educativa se refiere a situaciones en las que los estudiantes, aunque estén inscritos en el sistema educativo, no reciben una educación de calidad que les permita desarrollar sus potencialidades, algunos ejemplo serían, cuando la infraestructura de la institución no es apta para el tránsito del alumnado, cuando el personal docente no realiza las adecuaciones necesarias e incluso, en el momento en el que el alumno es subestimado y no se intenta el logro en su desarrollo escolar solo promoviéndolo de año. Por su parte Santiago et al. (2012) enfatizan lo siguiente:

*En la OCDE se toma en cuenta el riesgo que puede llegar a significar el hecho de cómo los docentes toman esta situación y el cómo realizan las adaptaciones las escuelas de educación básica en México tienen una proporción importante de alumnos con necesidades especiales en las clases regulares, a los cuales se les proporciona poco apoyo extra. (p. 89)*

Entonces, ¿Qué ocurre realmente con la integración de este grupo de estudiantes en las escuelas regulares? Esta pregunta permitió identificar lo siguiente: en las aulas de la escuela seleccionada para la investigación, se observó que el personal docente no realiza los ajustes necesarios para atender las NEE. Como resultado, en lugar de favorecer la inclusión, el alumnado llega a sentirse excluido, pues solo se le brinda cuidado sin aplicar estrategias efectivas para su aprendizaje.

Aquí es donde surge el problema educativo, pues afecta el desarrollo del estudiante, puede llevar al abandono escolar y, sobre todo, vulnera su derecho a una educación de calidad sin distinción alguna. Por ello, se consideró esencial analizar la perspectiva y formación del docente, ya que tiene la visión más cercana de la realidad educativa.

Cabe destacar que la práctica docente frente a la inclusión en aulas regulares es un tema clave en la educación actual y no debe perderse de vista.

Por lo tanto, en esta investigación se consideró fundamental conocer y describir la realidad del ingreso de los estudiantes con NEE en la institución seleccionada y la mejor manera es conocerlo desde la perspectiva del docente, considerando son los agentes que tienen contacto directo con los alumnos que presentan estas necesidades, además, el éxito de la inclusión en una escuela regular para este grupo de alumnos se encuentra en mayor medida en la responsabilidad del docente, contando como supuesto que los docentes evidencian una actitud de resistencia ante la necesidad de llevar a cabo adecuaciones en el desarrollo de su práctica para la inclusión educativa de alumnos con NEE, esto por su carencia de formativa en la temática.

A raíz de lo anterior, esta investigación tiene por objeto de estudio la inclusión educativa, es un trabajo situado en el nivel de secundaria, en un principio, la idea de la investigación de esta problemática ha sido originada inicialmente por inquietud personal, sin embargo, gracias a los acercamientos realizados a diversas instituciones educativas, el tema cobró mayor relevancia, y nace la siguiente pregunta general ¿Cuál es la actitud que adopta el docente ante la necesidad de llevar a cabo adecuaciones curriculares en el desarrollo de su práctica para la inclusión educativa de alumnos con NEE en el nivel secundaria?, esta pregunta llevó a la construcción de los objetivos de esta investigación pretendiendo principalmente: Describir la actitud que adopta el docente ante la necesidad de llevar a cabo adecuaciones en el desarrollo de su práctica para la inclusión educativa de alumnos con NEE en el nivel secundaria.

Con ello, se permite poner en evidencia una problemática aparentemente oculta para las personas que carecen de un acercamiento al proceso de inclusión de este alumnado, a partir de conocer, desde el agente educativo de atención directa, qué pasa realmente con la idealidad de la inclusión establecida en documentos estando dentro de un espacio real con jóvenes reales y con necesidades que requieren atención.

Por lo tanto, en la investigación realizada se persiguió el propósito de describir la actitud adoptada por el docente ante la necesidad de llevar a cabo adecuaciones en el desarrollo de su práctica para la inclusión educativa de alumnos con NEE en el nivel secundaria, así como la ausencia de su formación con respecto al proceso de inclusión ya que, tal como lo señala lo OCDE anteriormente, es un riesgo el cual no debería pasar desapercibido.

Por otra parte, se ha puesto énfasis en los programas educativos sobre la inclusión y se señala que es una obligación por parte del Sistema Educativo Nacional ofrecer una educación de calidad a todos los alumnos sin importar sus condiciones.

Citando la Ley General de Educación vigente (2019) establece en el artículo 61 Capítulo VIII acerca de la educación inclusiva:

*“La educación inclusiva se basa en la valoración de la diversidad, adaptando el sistema para responder con equidad a las características, necesidades, intereses, capacidades, habilidades y estilos de aprendizaje de todos y cada uno de los educandos” (p. 23).*

Referente a este punto, la SEP establece (2018):

*Los alumnos deben ser atendidos en entornos inclusivos para que participen e interactúen en igualdad de condiciones que el resto de la población escolar. Al promover esta forma de convivencia, desde el aprecio por la diversidad, se ofrecen al alumnado y a toda la comunidad escolar oportunidades para aprender a relacionarse con respeto a la diferencia y a valorar a todos por igual. Lo que lleva a eliminar prácticas discriminatorias como estereotipos, prejuicios, segregación o exclusión y así se contribuye a la formación de ciudadanos solidarios y tolerantes. (p. 24)*

Para lograr una inclusión educativa efectiva, es fundamental realizar adecuaciones curriculares que consideren las características de todo el alumnado. Esto no significa diseñar actividades aisladas ni planes independientes, sino identificar el nivel y tipo de NEE de cada estudiante para ajustar contenidos y objetivos de manera pertinente.

De este modo, se garantiza una educación de calidad, alineada con sus necesidades, sin separarlos de las metas educativas reales. La Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022) pone en el centro a niñas, niños, adolescentes y jóvenes, promoviendo la equidad y excelencia en los aprendizajes. Su propósito es ofrecer una educación integral que respete las diferencias, fomente el trabajo colaborativo e impulse la inclusión en igualdad de condiciones, adaptándose a las necesidades de cada estudiante.

*La adaptación curricular implica ajustar o modificar los Objetivos de Aprendizaje establecidos en el marco curricular, pudiendo adoptar diversas formas en función de los requerimientos específicos de cada estudiante con relación a los aprendizajes prescritos en los distintos subsectores de aprendizaje del grupo/curso de pertenencia. Estas adaptaciones se deben definir bajo el principio de no afectar aquellos aprendizajes que se consideran básicos e imprescindibles, dado su impacto para el desarrollo personal y social de los alumnos, y que pueden llegar a comprometer su proyecto de vida futuro y poner en riesgo su participación e inclusión social. En consecuencia, deben adoptarse como resultado un proceso de evaluación amplio y riguroso, de carácter interdisciplinario. (Duk y Loren, 2010, p.195)*

De la misma forma, la Secretaría de Educación Pública (2018) en la estrategia de equidad e inclusión en la educación básica establece referente a las adecuaciones:

*Cada escuela debe promover entornos en los que los docentes aprendan permanentemente de la diversidad para facilitar eficazmente el aprendizaje de los alumnos: tener claridad de los fines; plantear objetivos realistas; proporcionar el apoyo necesario con los recursos existentes y llevar a cabo la evaluación de sus prácticas, políticas y culturas en favor de la inclusión. Es importante recordar que el análisis de las situaciones, los ambientes y las condiciones escolares (diagnósticos); el apoyo para el desarrollo de las rutas escolares de trabajo con los recursos disponibles; el seguimiento y evaluación permanente, así como la evaluación final se deben desarrollar con la participación de todas y todos. (p.53)*

Las adecuaciones curriculares son esenciales para mejorar el aprendizaje de estudiantes con NEE. Para ello, el profesorado debe conocer a fondo el plan de estudios, asegurando que los contenidos y objetivos se ajusten a las necesidades de cada alumno. Es fundamental que los docentes comprendan que estas adecuaciones no son una carga extra, sino una parte inherente de su labor. Su responsabilidad es planificar, diseñar y aplicar estrategias didácticas que favorezcan la participación y el logro educativo de todos los estudiantes. Este compromiso es clave para garantizar una educación equitativa e inclusiva, conforme a lo establecido por la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022).

Por otra parte, dentro de las adecuaciones curriculares se encuentran también las adecuaciones necesarias que se han de formular para la evaluación del alumnado, atendiendo el deber de evaluar al alumno en función de sus necesidades y características sin perder el hilo de los objetivos planteados en los planes de estudio del nivel vigente, sin llegar a superar los niveles de exigencia tomando en cuenta las necesidades del alumno, pero de igual forma sin disminuir demasiado los estándares de evaluación, es decir, deberá ser adecuada según las NEE del alumno y sus diferentes características, ya que la homogeneidad no es una opción válida dentro de la educación inclusiva.

Una óptima evaluación inclusiva según Duk y Loren (2010):

*Debiera aportar información respecto a la situación inicial del grupo curso y de cada alumno/a en particular, así como del progreso alcanzado por éstos en su aprendizaje con relación a las metas educativas previamente establecidas, identificando los factores que favorecen o dificultan el aprendizaje. El referente de medición o de comparación debe ser el progreso logrado por el propio alumno con referencia a sus conocimientos y habilidades previas, así como a los objetivos de aprendizaje que se han determinado para él/ella. (p.194)*

De la misma manera el autor Gonzales (2021) describe la importancia de tomar en cuenta la evaluación al momento de trabajar bajo un enfoque inclusivo y da pauta de uno de los retos más importantes enfrentados por las instituciones al evaluar de manera inclusiva:

*Una escuela inclusiva sólo podrá serlo si se pone en marcha una evaluación inclusiva. Los principios de una evaluación inclusiva son aquellos que apoyan la enseñanza y el aprendizaje de todo el alumnado. La práctica de la innovadora evaluación inclusiva demuestra ser una buena práctica para todos los alumnos. (p.23)*

Por lo cual, se entiende que es primordial el tomar en cuenta la evaluación dentro de las adecuaciones para llevar a cabo el proceso de inclusión educativa, por una parte, el evaluar al alumno de manera homogénea aún si este no presenta NEE no responde a sus características, no se puede evaluar a todo un grupo de alumnos diversos con una sola actividad, solicitando al mismo tiempo y con las mismas exigencias para todos, por esto Gonzales (2021) también describe uno de los retos más frecuentes en la escuela al momento de trabajar con una evaluación inclusiva ya que, debe:

*Desarrollar un enfoque equilibrado de evaluación de centros inclusivos. Cada elemento de la práctica de evaluación da información y se correlaciona con otros. Se caracteriza además por una normativa y una práctica que evitan la evaluación de los altos niveles de exigencia y minimizan las potenciales consecuencias de cualquier proceso para todos los alumnos, especialmente para aquellos con necesidades educativas especiales. (p.27)*

Por ende, el docente es el agente educativo que brinda atención directa a los alumnos de manera cotidiana, por lo tanto, es quien lleva la mayor responsabilidad del proceso de inclusión desde la detección de las NEE presentadas y detectadas en los alumnos para la correspondiente canalización con el equipo de USAER y con las adecuaciones curriculares correspondientes que acompañan este proceso.

Por lo tanto, es importante definir el perfil docente dentro de la educación inclusiva, al respecto, Soto (2016) plantea:

*Para el logro de la inclusión educativa es necesario que el docente reconozca y comprenda que el alumno que tiene necesidades educativas especiales, no representa más trabajo para él, sino que implica un trabajo distinto; que no retrasa el aprendizaje del resto de los alumnos del grupo, y que tampoco aprende menos, sino que aprende de manera distinta. (p. 65)*

De igual forma, Calvo, et al. (2006) describen que el docente debe ser capaz de flexibilizar el currículum para poder contextualizar y garantizar la permanencia de los estudiantes en el centro educativo, además de priorizar el trabajo entre la escuela y la comunidad. Estas características hablarían del docente como un profesional de la educación con capacidad de reflexión sobre su práctica y comprometido con el derecho a una educación de calidad para todos sus estudiantes.

Este concepto amplía la responsabilidad de la formación docente en la educación inclusiva, señalando que el profesorado debe construir su propio criterio, asumir la responsabilidad de su aprendizaje y establecer metas personales. Es decir, reconocer la importancia de su formación y capacitación para trabajar bajo este enfoque. Además, debe buscar de manera autónoma información, actualización y reflexión sobre sus estrategias y métodos para atender a este grupo de estudiantes. En este sentido, Forteza (2010) postula:

*La opción por una educación inclusiva, por una educación de calidad para todos, demanda un profesorado implicado, comprometido, competente, con herramientas que le permitan que todo el alumnado del aula sea capaz de aprender al máximo independientemente de las características que presente; en suma, un profesorado capacitado para gestionar el éxito en las aulas. (p. 8)*

El docente inclusivo es quien comprende el significado de la inclusión educativa y no cae en la confusión con la integración haciendo del alumno simplemente uno más, es capaz de empatizar con las necesidades de los alumnos y de reconocer sus limitantes, así como también sus áreas de oportunidad, el docente debe ser capaz de flexibilizar el currículum para poder

contextualizar y garantizar la permanencia de los estudiantes en el aula y de reflexionar sobre su práctica educativa.

El papel del docente dentro de la educación inclusiva es el de investigador y autoformador, capaz de buscar información por sus propios medios para mejorar la atención de sus alumnos según las características, por lo tanto, el concepto que se tomó como base en la realización de la presente investigación es el del autor Calvo, et al. (2006) considerado es el concepto más amplio y abarca el mayor número de características que debe tener un docente inclusivo.

# DESARROLLO

## Materiales y Métodos

De acuerdo con el propósito general, así como las preguntas planteadas, la investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, de corte descriptivo-interpretativo, tomando en cuenta el concepto de Hernández, et al. (2010) mencionan:

*El enfoque cualitativo se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente. Tal recolección consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos). (p. 9)*

Lo cual describe a la perfección lo realizado en esta investigación, por la subjetividad requerida en la recolección de datos y la descripción cualitativa, ya que el recuperar una perspectiva sería algo muy cerrado realizarlo de manera cuantitativa.

## **Método**

El presente estudio se llevó a cabo bajo el método estudio de caso, ya que este método permite estudiar una problemática específica en un espacio específico y en esta investigación se pretende recuperar la perspectiva presentada por los docentes sobre las adecuaciones necesarias para la inclusión educativa de estudiantes con NEE en la escuela secundaria seleccionada en donde se ubican indicios de la problemática a estudiar.

### **Instrumentos y técnicas**

Se aplicó una entrevista semiestructurada, la cual es la técnica de recolección de datos más apta para la elaboración de esta investigación, donde se pretende analizar la perspectiva personal de los docentes, requiriendo una cercanía a la muestra seleccionada para llevar a cabo una entrevista profunda y obtener la información necesaria que dé respuesta a las preguntas planteadas en el presente estudio.

Lo cual fue lo más preciso para poder lograr el objetivo de esta investigación, debido a que es de corte descriptivo, pero de igual forma interpretativo llegando a reconocer la perspectiva de los sujetos de la manera más clara y precisa.

El carácter semiestructurado de la entrevista le otorga flexibilidad, permitiendo recuperar información a medida que el entrevistado se desenvuelve. Esto facilita la aparición de datos no previstos inicialmente. Aunque sigue una secuencia temática y plantea preguntas previamente establecidas, también ofrece margen para abordar nuevos aspectos según las respuestas del entrevistado. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), esta técnica cualitativa combina preguntas diseñadas con la posibilidad de profundizar en perspectivas y experiencias emergentes.

La entrevista semiestructurada se formuló pensando en cómo brindar un espacio de comodidad y de sinceridad entre el entrevistador y sujetos para poder recuperar la perspectiva real de cada uno de los docentes seleccionados, por lo cual se tomó en cuenta las observaciones de no realizar juicios o formular preguntas que parecieran agresivas o en tono de afirmación o acusación ante la problemática a investigar.

### **Sujetos y escenario**

El contexto elegido para llevar a cabo la investigación es una escuela secundaria pública en el turno vespertino, ubicada en Culiacán, Sinaloa. Es una institución de educación regular dentro del área urbana de la ciudad, es considerada como zona de riesgo por distintos factores sociales entre ellos la ubicación rodeada de una zona cercana a la carretera.

Se realizaron cuatro entrevistas a docentes de la institución, lo que permitió recuperar su perspectiva sobre la inclusión de alumnos con NEE desde su propia voz. La selección se basó en que fueran maestros con experiencia en los tres grados y en distintas materias. Al tratarse de un estudio de caso, se optó por un grupo reducido de participantes, eligiendo a dos hombres y dos mujeres para integrar visiones de ambos sexos y ampliar el panorama de análisis. Sus explicaciones y percepciones proporcionaron los elementos necesarios para responder las preguntas de investigación y alcanzar los objetivos planteados.

**Tabla 1.***Características de las y los entrevistados*

Número de entrevistados	Sexo	Materia impartidas	Número de escuelas en las que labora	Nivel de formación	Edad
Docente 1	Hombre	Ciencias físicas	3	Licenciatura en Inge. Civil	32
Docente 2	Hombre	Matemáticas	2	Licenciatura en Inge. Industrial.	67
Docente 3	Mujer	Formación Cívica y Ética	2	Maestría en sistema de justicia penal acusatorio.	53
Docente 4	Mujer	Tecnología	1	Informática	48

Fuente: Elaboración propia. Marzo 2022.

El análisis de la tabla anterior permite identificar la ausencia de formación pedagógica de las y los docentes, generando una carencia de herramientas y metodologías para atender la diversidad de necesidades en el aula, dificultando la adaptación del currículo y la enseñanza ante la inclusión educativa. Por ende, una ausencia de formación genera en los docentes sentirse inseguros o resistentes a modificar sus enfoques tradicionales, lo que perpetúa prácticas excluyentes.

## **Procedimiento**

Primera fase: Trabajo de campo para la recolección de datos. Después de la formulación del guion la entrevista fue sometida a validación por expertos. Como segundo momento fue crear un plan de acercamiento al campo, posteriormente, se realizó la selección de los sujetos para la aplicación de las entrevistas tomando en cuenta los criterios descritos con anterioridad, llevando a cabo la recolección de datos.

Segunda fase: Procesamiento y análisis de los datos para la elaboración del apartado de resultados de la investigación, realizando la transcripción de las entrevistas tomando como referente los audios grabados en la aplicación de estas, y, en un segundo momento, realizar el ejercicio de categorización y codificación correspondiente, así como una triangulación teórica.

## RESULTADOS

En este apartado se exponen los fragmentos en donde se muestran las actitudes tomadas por los docentes referente a la necesidad de realizar adecuaciones para la inclusión del grupo de alumnado que presentan NEE, con la finalidad de ilustrar las actitudes mostradas por las y los docentes entrevistados ante la realización de adecuaciones curriculares, punto considerado de relevancia en el proceso de inclusión educativa, estas adecuaciones son el punto de partida para que el alumno pueda acceder al conocimiento y continuar con su proceso de formación sin importar sus características, dado que la homogeneidad no es una opción cuando hablamos de educación inclusiva.

Las adecuaciones son el puente entre el alumno con NEE y el aprendizaje, ya que la impartición de los contenidos debe adaptarse a las características de todos los alumnos, a sus necesidades, estilos de aprendizaje etc. Por ende, este apartado da cuenta de las respuestas obtenidas por los docentes, lo que permitió codificar y categorizar los fragmentos, y al mismo tiempo, realizar el ejercicio de triangulación teórica.

### Docente 1

*Se nos ha dejado mucho la tarea a los docentes, por ejemplo, en mi caso manejo casi 400 alumnos y entre ellos más o menos unos 30 tienen NEE, a mi si me cuesta proveer a todos y realizar las adaptaciones en los elementos y herramientas para diseñar de acuerdo con su condición, considero que hace falta más apoyo en ese sentido.*

### Docente 2

*Yo en lo personal difiero totalmente en la atención de niños con NEE, no estoy de acuerdo, y repito, todos tenemos las mismas oportunidades, pero desgraciadamente pues yo digo que los niños con necesidades especiales necesitan una atención más personalizada, yo no me puedo ir a sentar con él y olvidarme del resto del grupo.*

## **Docente 1**

*La inclusión se escucha muy bonito y todo, pero es muy difícil, se escucha como algo fácil pero no lo es, no es solo decir ¡Ey! mete la adecuación, no alcanza el tiempo, es un secreto a voces que permanece callado.*

## **Docente 2**

*No podemos enfocarnos a un solo alumno, son muchos y para atender a cada uno no me va a quitar una hora, me va a quitar más tiempo, ese es el problema para uno como maestro.*

Las respuestas expuestas reflejan una actitud negativa y de resistencia por parte de los docentes ante la implementación de adecuaciones curriculares para la inclusión de todos los alumnos. Señalan la falta de tiempo para llevarlas a cabo y enfatizan que deberían ser responsabilidad del departamento de USAER, pues consideran que no cuentan con la formación necesaria para ello.

Aunque cada uno de ellos sí las realiza, las lleva a cabo sin estar seguro si realmente sean las adecuadas para los alumnos que presentan NEE, identificando el inexistente apoyo, por lo cual describe un sentimiento de carga y de falta de involucramiento de otros agentes en el proceso.

Lo cual resulta perjudicial para los alumnos, esto porque para el logro de la inclusión educativa el docente debe reconocer la importancia de realizar adecuaciones que permitan a todos los alumnos acceder al conocimiento sin importar sus características, de igual forma, tenga una actitud positiva en la realización de su labor y dejar de verla como una carga extra o pérdida de tiempo.

En este sentido el autor Soto (2016) plantea:

*Para el logro de la inclusión educativa es necesario que el docente reconozca y comprenda que el alumno que tiene necesidades educativas especiales no representa más trabajo para él, sino que implica un trabajo distinto; que no retrasa el aprendizaje del resto de los alumnos del grupo, y que tampoco aprende menos, sino que aprende de manera distinta. (p. 65)*

La falta de apoyo para trabajar bajo un enfoque inclusivo es uno de los factores que no le permite al docente visualizar las adecuaciones de diferente manera y ocasionando en ellos su actitud ante las adecuaciones para llevar a cabo la inclusión.

Por otro lado, el docente 2 muestra una postura más contraria a estas adecuaciones, argumentando que los alumnos 'especiales' necesitan atención personalizada, lo que le restaría demasiado tiempo, ya que no puede enfocarse en cada uno sin desatender al resto. Esta perspectiva contradice la visión de un docente inclusivo ante las NEE de sus estudiantes.

Se infiere que el docente tiene una percepción errónea sobre las adecuaciones necesarias para la inclusión, lo que influye en su actitud hacia este grupo de alumnos. Es fundamental que, como profesor en una secundaria con una misión inclusiva, comprenda que estas adaptaciones no implican aislar al estudiante ni trabajar de manera separada con él. Tampoco suponen planes diferenciados que requieran acompañamiento constante. Por el contrario, como señala claramente Forteza (2010):

*La opción por una educación inclusiva, por una educación de calidad para todos, demanda un profesorado implicado, comprometido, competente, con herramientas que le permitan que todo el alumnado del aula sea capaz de aprender al máximo independientemente de las características que presente; en suma, un profesorado capacitado para gestionar el éxito en las aulas. (p. 8)*

El papel del docente, incluso tomando en cuenta las adecuaciones, es quien es capaz de reconocer y empatizar con las NEE de sus estudiantes y, sobre todo, cuenta con las herramientas necesarias para la flexibilización del currículum en función de las necesidades del alumnado, con el fin de que ninguno de ellos se sienta excluido y no pierda su derecho de acceso a la educación.

Dentro de los hallazgos encontrados se lograron ubicar respuestas referentes a las adecuaciones evaluativas, los docentes de la institución ubican la evaluación con un punto principal dentro de las adecuaciones curriculares y es un tema el cual expresan les causa conflicto, la cual forma parte de las adecuaciones, ya que es parte del proceso educativo, no puede existir una enseñanza inclusiva sin una evaluación acorde a las necesidades de los alumnos. Respecto a esta temática los docentes argumentan lo siguiente:

#### **Docente 1**

*Cuando repruebas a un alumno con NEE no hay justicia, porque sienten que el que falló fuiste tú como docente en planear las estrategias para que el niño aprendiera, así la manejan y no ven más allá. Yo cuando he reprobado a alguien con condiciones especiales todos corren y dicen ¡ ey no, él tiene NEE!, pues sí pero no hacía nada ¿ Qué hago yo?, yo he podido hacer entrar en razón a algunos padres de familia al respecto, pero no siempre es así, lo que pasa es que muchos maestros los pasan simplemente para no tener problemas, no es por empáticos, es porque ya no quieren batallar o no quieren tener problemas con que luego lleguen los papás o los de USAER estando sobre ti checando qué hiciste mal.*

#### **Docente 2**

*Se nos ha dicho que con el hecho de que el alumno asista ya tiene una calificación aprobatoria, el alumno está inscrito, asiste a la escuela y aunque no haga nada es un alumno que se le valora y tiene un promedio aprobatorio, eso es lo que se nos indica, yo en cierto modo pues no estoy de acuerdo, pero tratándose de niños especiales considero que, sí es una situación de valorarse, ya con que el niño esté presente y que tenga la disposición de estar aquí.*

A partir de las respuestas de los docentes mencionados, se evidencia una actitud negativa hacia las adecuaciones en la evaluación, lo que genera conflicto. Consideran que la institución adopta una postura de sobreprotección, ya que, desde su perspectiva, se les pide aprobar a los alumnos sin exigirles ninguna actividad, otorgándoles la misma calificación que a sus compañeros que sí cumplen con las tareas.

Pero por otra parte, se ubica una actitud de compasión o sobreprotección con los alumnos, sin ser tampoco lo ideal al momento de evaluar a este grupo de alumnado, dado que la evaluación sí debe ser acorde a las características de los alumnos y sus necesidades pero sin perder de vista los objetivos planteados para el curso en general, dichos objetivos han de ser adaptados a los alumnos y sus características, sin llegar al extremo de simplificar actividades evitando generar ningún tipo de avance o aprendizaje en el alumno y por otra parte, no se puede ni se debe exigir al alumno al extremo la realización de actividades no aptas según sus necesidades, porque eso no sería una evaluación inclusiva, no se puede evaluar al alumnado de manera homogénea en los productos ni tampoco en tiempos de entrega.

Algo que ilustra de manera muy clara el autor Gonzales (2021) al hablar sobre uno de los retos enfrentados en las escuelas al trabajar con una evaluación inclusiva:

*Desarrollar un enfoque equilibrado de evaluación de centros inclusivos. Cada elemento de la práctica de evaluación da información y se correlaciona con otros. Se caracteriza además por una normativa y una práctica que evitan la evaluación de los altos niveles de exigencia y minimizan las potenciales consecuencias de cualquier proceso para todos los alumnos, especialmente para aquellos con necesidades educativas especiales. (p.27)*

Lo cual describe lo ilustrado anteriormente no se le puede exigir al alumno con NEE que realice tareas para una evaluación de alta exigencia igual a la de sus compañeros porque sus características son diferentes al igual que sus necesidades, pero no se debe tampoco caer en el error de subestimar al alumno

y no adaptar las estrategias ni la evaluación para que sea realmente participe del proceso educativo sin perseguir ningún tipo de avance o de aprendizaje.

Entre otras respuestas se encuentran las siguientes:

### **Docente 2**

*¿Cómo puedo evaluar a una persona que no tiene el rendimiento que uno espera? Entonces, yo lo veo un poquito complicado, es injusto evaluar aprobatoriamente a alguien que no adquiere los conocimientos que se esperan en el plan de estudios.*

### **Docente 3**

*No lo puedes sentar a que haga un examen, tú lo vas observando y dices tú solo copia esto o dibuja aquello y ya pues tienes calificación de pase, esos niños no se reprueban, porque son sensibles, además ellos no van a pasar de secundaria la gran mayoría de ellos, entonces creo yo que no los debemos hacer sentir más mal de lo que ya están.*

Se presentan dos actitudes distintas ante las adecuaciones evaluativas. La primera refleja una postura negativa, al sostener que solo los alumnos que cumplen estrictamente con los objetivos del plan de estudios deberían ser aprobados. La segunda, en apariencia más favorable hacia los estudiantes con NEE, sugiere que podrían pasar la asignatura con actividades mínimas como colorear. Sin embargo, un análisis más profundo revela la ausencia de una verdadera adecuación inclusiva, lo que se evidencia con el siguiente fragmento:

### **Docente 3**

*Yo les ponía dibujos y lo que tenía que pintar, eso era lo único que podía ponerlos a hacer, dibujos referentes a la historia porque yo no tengo el conocimiento adecuado para guiar a ese niño, están los programas de USAER y aquí no hay, en la mañana si hay, aquí nada más hay psicólogos y falta ayuda porque con USAER se canaliza a los niños que necesitan la ayuda y ya ellos orientan y dicen cómo tratarlos académicamente.*

También se evidencia una actitud de subestimación hacia estos alumnos al afirmar que, debido a sus NEE, no superarán el nivel secundario y que una evaluación adecuada solo los haría sentir 'aún peor'. Esta postura refleja una visión preocupante sobre este grupo estudiantil.

## DISCUSIÓN

El análisis de los fragmentos anteriores, permiten destacar como la actitud del profesorado afecta de forma directa el desarrollo de este grupo de alumnado y, sobre todo, su aprendizaje; por una parte, uno de los docente exige que para que el alumno con NEE merezca una calificación aprobatoria ha de alcanzar los aprendizajes en tiempo y forma tal como lo dictamina el plan de estudios, lo cual es erróneo ya que, en una óptima evaluación inclusiva según Duk y Loren, (2010) “el referente de medición o de comparación debe ser el progreso logrado por el propio alumno con referencia a sus conocimientos y habilidades previas, así como a los objetivos de aprendizaje que se han determinado para él/ella” (p.194)

Por otro lado, la actitud de subestimación convierte el aula en una guardería, donde, como se menciona en el planteamiento del problema, solo se supervisa al alumno sin aplicar estrategias para fomentar su aprendizaje. Además, se le permite avanzar de grado sin comprobar si realmente ha adquirido conocimientos, cuando la adaptación curricular implica:

*Ajustar o modificar los Objetivos de Aprendizaje establecidos en el marco curricular, pudiendo adoptar diversas formas en función de los requerimientos específicos de cada estudiante con relación a los aprendizajes prescritos en los distintos subsectores de aprendizaje del grupo/curso de pertenencia. Estas adaptaciones se deben definir bajo el principio de no afectar aquellos aprendizajes que se consideran básicos e imprescindibles, dado su impacto para el desarrollo personal y social de los alumnos, y que pueden llegar a comprometer su proyecto de vida futuro y poner en riesgo su participación e inclusión social. (Duk y Loren, 2010, p, 195).*

Esto clarifica el punto de discusión, de que el hecho de facilitarle totalmente al alumno el pase de grado escolar en realidad de beneficiarlo genera una barrera que no permite vislumbrar el estado actual del alumno, ni tampoco permite se pongan a prueba las capacidades de este grupo de alumnado con actividades

aptas para ellos con el fin de promover el aprendizaje real y sobre todo un avance académico.

A modo de cierre se recupera, las actitudes docentes encontradas referentes a la realización de adecuaciones para la inclusión de alumnos que presentan NEE son actitudes negativas, entre las cuales se encuentra la actitud de resistencia, oposición, sentimiento de falta de formación, una actitud que delega la responsabilidad de realizarlas a terceros, actitud sobreprotectora y subestimación de las capacidades y logros que pueden alcanzar los estudiantes que presentan NEE.

Lo cual concuerda con el supuesto de la investigación en donde se estableció que se estimaba encontrar una actitud de resistencia ante la necesidad de llevar a cabo adecuaciones en el desarrollo de su práctica para la inclusión educativa de alumnos con NEE por parte de los docentes y se lograron ubicar actitudes diferentes a las establecidas en el supuesto.

Cabe destacar, que con la siguiente pregunta se logró vislumbrar la finalidad de esta investigación, esto en referencia a la falta de formación inicial del docente entrevistado en el campo educativo: ¿para las adecuaciones o los procesos de inclusión de los alumnos también los apoyan y orientan? A lo que las respuestas se enmarcaron en señalar la falta de capacitación en temáticas relacionadas con la adecuación curricular desde la perspectiva de la inclusión educativa.

## CONCLUSIÓN

En este último apartado se presentan las conclusiones a las que se ha llegado a lo largo de la construcción de esta investigación. Se exponen, además, los resultados obtenidos dando respuesta a las preguntas de investigación, y los resultados contribuyen al fortalecimiento de la línea de investigación Diversidad, género e inclusión educativa.

Esta tesis establece que la perspectiva docente es un factor clave para comprender los desafíos y limitaciones en la implementación de la inclusión educativa en el nivel secundaria, especialmente considerando a los docentes en este nivel carentes de formación pedagógica adecuada, lo que representa un obstáculo significativo para atender las necesidades de los alumnos con NEE.

La educación inclusiva permite a las instituciones públicas responder a las diversas necesidades del alumnado. Es un tema relevante hoy en día, ya que la sociedad evoluciona y adopta nuevas formas de convivencia y desarrollo. La educación, en este contexto, no puede quedarse atrás. Su propósito es garantizar que los alumnos con NEE, sin importar su índole, accedan al sistema educativo regular para favorecer su integración y crecimiento. No obstante, aplicar un enfoque inclusivo implica compromisos, medidas y responsabilidades tanto para la institución como para su personal.

Para conocer la realidad de este proceso de inclusión, se consideró un análisis desde la perspectiva docente, quien es el agente de atención directa de este grupo de alumnado y en un nivel educativo donde se ha indagado muy poco sobre el tema. Esto resultó preciso porque los docentes de secundaria comúnmente son formados en carreras distintas a la educación. Por lo tanto, se consideró relevante investigar en este nivel y con los docentes como sujetos de investigación, ya que al conocer su perspectiva se puede reconocer la realidad de lo sucedido con el proceso de inclusión de los alumnos que presentan NEE en una escuela pública de nivel secundaria.

Las perspectivas recuperadas de los docentes a partir de sus respuestas brindadas en la realización de entrevistas semiestructuradas permiten vislumbrar una problemática que, a simple vista permanece oculta para las personas ajenas al contexto de compartir con personas con alguna NEE. Al analizar las respuestas de los entrevistados, se logró detectar lo siguiente:

La mayoría de los docentes presentan una perspectiva negativa ante la inclusión de alumnos con NEE en la secundaria donde laboran, mencionando que existen escuelas especiales para este grupo de alumnado. Esto va en contra de la misión inclusiva que establece la institución y de los ideales de la educación inclusiva promovidos por la SEP. Sin embargo, también se reconocieron perspectivas no totalmente opuestas a este proceso de inclusión. Los docentes describen un sentimiento de falta de formación en educación inclusiva, lo que los lleva a implementar actividades basadas en sus creencias personales, sin tener certeza de que sean adecuadas o funcionales.

Uno de los docentes destacó que, al ser su formación en matemáticas, no recibió preparación en temas como psicología, inclusión ni hechos prácticos relacionados con NEE. Este docente expresó una actitud negativa hacia la formación pedagógica y hacia la inclusión, afirmando que no puede centrarse en atender únicamente a alumnos con NEE sin descuidar al resto del grupo. Esta postura representa un obstáculo significativo para el proceso de inclusión en instituciones públicas con misiones inclusivas, pues se requiere un profesorado comprometido y capacitado, capaz de reflexionar sobre su práctica y de reconocer las NEE del alumnado. Como lo describe Forteza (2010):

*La opción por una educación inclusiva, por una educación de calidad para todos, demanda un profesorado implicado, comprometido, competente, con herramientas que le permitan que todo el alumnado del aula sea capaz de aprender al máximo independientemente de las características que presente; en suma, un profesorado capacitado para gestionar el éxito en las aulas (p. 8).*

Y además debe poseer la capacidad de tener empatía que les permita comprender que los alumnos con NEE no representan una limitante para ellos

como docentes y, por el contrario, tener la precaución de como docente no representar una limitante para los alumnos.

A partir de los fragmentos anteriores, se infiere que los docentes buscan implementar la inclusión y las adecuaciones para atender a los alumnos con NEE. Sin embargo, esto implica una autorreflexión sobre su práctica, ya que sienten incertidumbre respecto a si están aplicando las estrategias adecuadas. Esta percepción podría estar influenciada por la falta de apoyo mencionada previamente. Aunque describen el proceso como un reto, sus argumentos reflejan disposición para trabajar bajo un enfoque inclusivo y una valoración no negativa de esta tarea.

Respecto a las preguntas iniciales planteadas, estas fueron respondidas. Se logró identificar que la actitud de algunos docentes hacia las adecuaciones necesarias es de resistencia y que los obstáculos principales para la inclusión son la falta de recursos, capacitación y apoyo institucional. Asimismo, se pudo explorar el significado que los docentes atribuyen a la inclusión, identificándose como un reto difícil pero no imposible de abordar, aunque persiste una visión incompleta o errónea sobre lo que implica este proceso.

En relación con las hipótesis planteadas, los resultados las confirman:

1. Se identificó en la perspectiva de algunos docentes el giro en torno al rechazo hacia la inclusión, evidenciando que perciben este proceso como una carga adicional debido a la falta de apoyo y formación.
2. Los docentes manifestaron actitudes de resistencia hacia las adecuaciones necesarias para incluir a estudiantes con NEE en su práctica educativa.
3. Los principales obstáculos identificados son la falta de recursos, la carencia de formación especializada, y el limitado apoyo institucional y familiar.
4. Los docentes reconocen la inclusión como un reto complejo que requiere mayor investigación, formación, paciencia y trabajo personalizado.

A lo largo de esta investigación, se evidencia que los docentes enfrentan múltiples desafíos para implementar estrategias inclusivas debido a la falta de formación, recursos y apoyo institucional. Sin embargo, también se observa disposición en algunos en el trabajo bajo un enfoque inclusivo, aunque enfrentan incertidumbre sobre si sus acciones son las adecuadas. Este estudio aporta un análisis profundo sobre un nivel educativo poco explorado, identificando vacíos en estudios anteriores y proponiendo preguntas para futuras investigaciones, como: ¿Cómo evalúa la SEP los procesos de educación inclusiva en las instituciones públicas? y ¿Qué estrategias serían más efectivas para mejorar la formación docente en esta temática?

A partir de estos hallazgos, se reafirma la importancia de garantizar una capacitación integral y apoyo continuo a los docentes, fomentando una actitud positiva hacia la inclusión educativa y promoviendo prácticas que beneficien a todo el alumnado en un ambiente de diversidad y equidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Calvo, G., Camargo, M., y Gutiérrez, M. (2006). Política educativa, equidad y formación docente (No. 4). Universidad Pedagógica Nacional.
- DOF: 30/09/2019. Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. México: Presidencia de la República.
- Duk, C. y Loren, C. (2010). Flexibilización del currículum para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), pp. 187-210.
- Forteza, D. (2010). La formación del profesorado en y para la educación inclusiva desde la perspectiva de la convergencia europea. Facultad de Educación, Universidad de las Islas Baleares.
- Foutoul, M., y Fierro, M. (2011). Escuelas inclusivas en Latinoamérica: ¿Cómo gestionan el aprendizaje y la convivencia?, *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, 5(2), 101-109.
- García, I. G. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista de Educación Inclusiva*, 11 (2), 49-62. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6729100.pdf>
- González, J. (2021). La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en educación superior. [Tesis de licenciatura en pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México.]. TESIUNAM.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P (2010). Metodología de la Investigación, 5ta. Edición. Mc Graw Hill.
- Santiago, P., McGregor, I., Nusche, D., Ravela, P., y Toledo, D. (2012). Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y Centro de la OCDE en México para América Latina.
- SEP (2017) Aprendizajes clave para la educación integral: Plan y programas de estudio para la educación básica. Secretaría de educación pública. ISBN: 78-607-97644-0-1
- SEP (2018). Aprendizajes Clave para la educación integral. Estrategias de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta comunicación. Secretaría de Educación Pública. ISBN: 978-607-8558-60-5
- SEP. (2019). Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Secretaría de Educación Pública.
- Soto, A. (2016). Lo que el maestro debe saber (primera ed.). Servicios editoriales Once ríos.
- Mitchell, D. (2014). What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies. Routledge.

# INCLUSIÓN EDUCATIVA Y EDUCACIÓN DIFERENCIADA: UN ANÁLISIS DEL CASO DE UNA ESCUELA PÚBLICA EN MÉXICO

Educational inclusion and differentiated education: An analysis of the case of a public school in Mexico



**Juan José Ramírez Gámez**

[juan.ramirez@upes.edu.mx](mailto:juan.ramirez@upes.edu.mx)

<https://orcid.org/0000-0002-2254-8486>

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa,  
Unidad Culiacán.

Culiacán, Sinaloa, México

**Ana Paola Retamoza Castañeda**

[aprc301001@gmail.com](mailto:aprc301001@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0001-4584-5854>

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa,  
Unidad Culiacán.

Culiacán, Sinaloa, México

## RESUMEN

La educación diferenciada por género genera debates sobre equidad, roles de género y prácticas pedagógicas, destacando su impacto en el desarrollo académico y social de los estudiantes. Este artículo examina el caso de una escuela primaria pública en Sinaloa, México, que, con más de un siglo de historia, opera bajo un modelo diferenciado por género. A través de un análisis descriptivo y reflexivo, se investigan los factores históricos, culturales y organizativos que sostienen esta práctica, las barreras al aprendizaje y la participación que genera, y las tensiones entre las tradiciones educativas y los principios de inclusión. En un contexto donde la educación inclusiva busca garantizar equidad y diversidad, este estudio invita a reflexionar sobre cómo transformar las dinámicas escolares para promover modelos más equitativos. Finalmente, se ofrece una discusión crítica sobre cómo equilibrar las demandas tradicionales y contemporáneas en los enfoques pedagógicos actuales.

**Palabras clave:** Educación inclusiva, barreras culturales, segregación educativa, educación diferenciada.

## ABSTRACT

Gender-segregated education raises debates about equity, gender roles, and pedagogical practices, particularly regarding its impact on students' academic and social development. This article examines the case of a public primary school in Sinaloa, Mexico, which has operated under a gender-segregated model for over a century. Through a descriptive and reflective analysis, it explores the historical, cultural, and organizational factors sustaining this practice, the barriers to learning and participation it creates, and the tensions between educational traditions and inclusive principles. In a context where inclusive education aims to ensure equity and diversity, this study invites reflection on how to transform school dynamics to promote more equitable models. Finally, it offers a critical discussion on balancing traditional and contemporary demands in current pedagogical approaches.

**Keywords:** Inclusive education, cultural barriers, educational segregation, differentiated education.

## INTRODUCCIÓN

La educación diferenciada por género ha ocupado un lugar controversial en el debate pedagógico contemporáneo debido a sus implicaciones en la formación de la identidad, la equidad y los roles de género en los estudiantes. Este modelo, que organiza a niños y niñas en ambientes separados, ha sido defendido por algunos como un espacio que facilita la adaptación y el desarrollo académico. Sin embargo, para otros, perpetúa estereotipos de género y limita las interacciones necesarias para la convivencia en una sociedad diversa (Subirats & Brullet, 1999). En México, a pesar de que el sistema educativo ha adoptado la educación mixta como norma, persisten instituciones con esquemas diferenciados que reflejan una tensión entre tradición e inclusión educativa.

La escuela primaria pública en Culiacán, Sinaloa, que es objeto de este análisis, representa un caso emblemático. Fundada hace más de un siglo, esta institución opera exclusivamente con matrícula y personal docente femeninos, lo que la convierte en un referente histórico y cultural del modelo segregado en el sistema público. A lo largo de su existencia, esta escuela ha sido moldeada por dinámicas sociales, culturales y políticas que han garantizado la continuidad de su esquema organizativo. Según Remedi (2004), “las instituciones educativas son construcciones históricas que no solo responden a los contextos externos, sino que también reinterpretan esos influjos en sus propias dinámicas internas” (p. 143). Este análisis busca explorar cómo estos factores han permitido la permanencia de este modelo en un entorno que promueve cada vez más la inclusión.

Desde una perspectiva legal, la Constitución Mexicana establece que la educación debe garantizar la igualdad y combatir todas las formas de discriminación (Artículos 1° y 3°). Sin embargo, en la práctica, las barreras culturales, como las ideas y creencias que excluyen a ciertos grupos, dificultan el cumplimiento pleno de este mandato (Booth & Ainscow, 2015).

La escuela en estudio ejemplifica cómo estas barreras pueden manifestarse a través de dinámicas como la selección exclusiva de alumnas, la persistencia de símbolos y prácticas que refuerzan estereotipos de género, y una resistencia implícita a los principios de equidad que subyacen a la educación inclusiva.

En el contexto de la educación contemporánea, la inclusión se ha convertido en un paradigma que busca transformar las instituciones educativas para que estas se conviertan en espacios que valoren y respeten la diversidad. Este enfoque plantea retos fundamentales al modelo segregado. Por un lado, se cuestiona si estas instituciones pueden adaptarse a las demandas de una educación incluyente; por otro, se reflexiona sobre el impacto que su permanencia tiene en la reproducción de desigualdades. Subirats (2010) señala que “una verdadera inclusión no solo elimina las barreras físicas o estructurales, sino que transforma las prácticas culturales que perpetúan la exclusión” (p. 157).

A partir de esta reflexión, el presente capítulo tiene como objetivo explorar los factores históricos, culturales y organizativos que han permitido la continuidad de este modelo, utilizando la escuela primaria de Culiacán como un estudio de caso. En este análisis, se busca no solo describir la dinámica de esta institución, sino también contextualizarla dentro del marco de la educación inclusiva y las tensiones entre tradición y modernidad. Desde esta perspectiva, se plantea la siguiente pregunta de investigación y se delimitan los objetivos que guían el desarrollo del presente trabajo ¿Cómo influyen los factores históricos, culturales y organizativos en la permanencia del modelo de educación diferenciada por género en una escuela primaria pública en Culiacán, Sinaloa?

La educación inclusiva es un paradigma que busca garantizar el acceso, la participación y el progreso de todos los estudiantes, independientemente de sus características personales, culturales o sociales. Sin embargo, en contextos donde las prácticas educativas se sustentan en tradiciones históricas y culturales profundamente arraigadas, como el modelo diferenciado por género, surgen barreras significativas que limitan la implementación de estos principios. Este estudio aborda la necesidad de analizar críticamente dichas barreras,

explorando los factores que las perpetúan y las tensiones que estas generan frente a los valores de equidad y diversidad en el ámbito escolar.

Este análisis resulta especialmente relevante en contextos educativos como el mexicano, donde los desafíos de inclusión se entrelazan con las dinámicas culturales propias de cada comunidad. Al enfocarse en un caso específico, este estudio no solo permite visibilizar las implicaciones prácticas del modelo diferenciado, sino que también orienta el debate hacia la construcción de espacios educativos equitativos.

En este sentido, el trabajo propone los siguientes objetivos 1. Analizar los factores históricos, culturales y organizativos que sustentan el modelo de educación diferenciada por género en la escuela primaria estudiada, 2. Identificar las barreras al aprendizaje y la participación presentes en la organización y prácticas de la escuela, considerando su modelo diferenciado por género, Y 3. Reflexionar sobre las tensiones entre los valores tradicionales y los principios de equidad promovidos por la educación inclusiva.

Para ello, se desarrollará un marco teórico que permita entender los conceptos clave que sustentan este análisis: la segregación educativa, las barreras culturales y la coeducación como paradigma alternativo.

## Educación Inclusiva

La educación inclusiva se centra en la eliminación de barreras que limitan el acceso y la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias individuales. Este modelo busca garantizar una experiencia educativa equitativa y de calidad, promoviendo el desarrollo integral en ambientes donde la diversidad es valorada como un recurso y no como un desafío. La UNESCO ha enfatizado que la educación inclusiva “es esencial para garantizar el derecho al aprendizaje durante toda la vida y construir sociedades equitativas” (Faulkner-Simmons, 2017).

En México, iniciativas como el programa “Vida Saludable” reflejan un esfuerzo por integrar aspectos físicos y emocionales en la experiencia escolar, favoreciendo entornos más inclusivos y receptivos (Khaddaj & Moukarzel, 2018). Sin embargo, la inclusión no se limita a implementar programas específicos, sino que requiere un cambio estructural y cultural profundo en los sistemas educativos. Booth y Ainscow (2015) subrayan que las barreras culturales, definidas como “las creencias, valores y prácticas que excluyen a ciertos grupos”, son uno de los mayores obstáculos para alcanzar una verdadera inclusión.

Además, la educación inclusiva no solo promueve la igualdad de oportunidades, sino también el respeto por las diferencias individuales. Esto es especialmente relevante en contextos multiculturales y con altos niveles de desigualdad, como México, donde las disparidades socioeconómicas, culturales y de género complican la implementación de prácticas educativas incluyentes.

## La segregación por género: Un debate vigente

La segregación por género en la educación es una práctica que ha generado opiniones encontradas tanto en el ámbito académico como en la sociedad. Este modelo, que separa a los estudiantes según su género, encuentra justificación en la idea de que niños y niñas tienen estilos de aprendizaje distintos que pueden ser mejor atendidos en entornos diferenciados. Sullivan (2009) argumenta que, en el caso de estudiantes sobredotados, la educación diferenciada ha mostrado mejoras significativas en el rendimiento académico y la autoeficacia.

Sin embargo, numerosos estudios han desafiado estas afirmaciones, sugiriendo que la segregación refuerza los estereotipos de género y perpetúa dinámicas excluyentes. Según Fabes et al. (2013), “los entornos segregados limitan las interacciones sociales y fomentan creencias estereotípicas que impactan negativamente en el desarrollo integral de los estudiantes”. Además, la separación de sexos puede influir en la percepción de identidad, especialmente en etapas formativas, al asociar ciertos roles y comportamientos con género de manera rígida.

En México, donde la equidad de género es un principio constitucional, estas prácticas se enfrentan al desafío de equilibrar los supuestos beneficios del modelo con sus implicaciones sociales. En campos como STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas), la segregación ha demostrado ser una herramienta para aumentar la participación femenina (Rosenthal et al., 2011), pero Herr y Arms (2004) advierten que este enfoque no aborda las barreras estructurales más profundas que perpetúan las desigualdades.

## Coeducación: Un paradigma transformador

La coeducación ha sido promovida como un modelo alternativo que integra a hombres y mujeres en un mismo espacio educativo. Este enfoque no solo facilita el aprendizaje compartido, sino que también fomenta valores de respeto y equidad. Según Rosenthal et al. (2011), “la coeducación prepara a los estudiantes para la vida en una sociedad plural, al permitirles interactuar y colaborar en igualdad de condiciones”.

Además, la coeducación desafía las narrativas tradicionales que asocian ciertos roles y capacidades con géneros específicos. Herr y Arms (2004) destacan que “la integración de hombres y mujeres en el aula es fundamental para dismantelar los estereotipos de género y promover una cultura de igualdad”. Sin embargo, como señalan Fabes et al. (2015), la implementación de la coeducación enfrenta desafíos prácticos, como la falta de formación docente adecuada y el diseño de políticas educativas que respalden este modelo de manera efectiva.

En México, la coeducación es la norma predominante en el sistema público, pero su implementación no está exenta de limitaciones. Las dinámicas culturales y las resistencias institucionales han impedido que los principios de equidad se traduzcan plenamente en la práctica educativa, perpetuando desigualdades en aspectos como la participación, el acceso a recursos y las expectativas académicas.

## **Barreras y desafíos en el contexto mexicano**

El sistema educativo mexicano se encuentra en una encrucijada entre las demandas de modernización y la influencia de tradiciones culturales profundamente arraigadas. La Ley General de Educación establece que la enseñanza debe combatir todas las formas de discriminación y promover la equidad como principio rector (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917). Sin embargo, la implementación de estos principios enfrenta obstáculos significativos.

Torres-Ibarra (2023) destaca que las barreras culturales, incluidas las creencias sobre los roles de género y las resistencias al cambio, dificultan la adopción de modelos inclusivos y coeducativos en muchas regiones del país. Además, las desigualdades económicas y la falta de recursos agravan la situación, limitando la capacidad de las escuelas para responder a las necesidades de sus estudiantes.

En este contexto, la escuela primaria de Culiacán representa un caso emblemático de cómo las tradiciones educativas pueden entrar en conflicto con los ideales de equidad. Su modelo segregado no solo refleja las dinámicas culturales de la comunidad, sino que también plantea preguntas críticas sobre cómo equilibrar la tradición con las demandas contemporáneas de inclusión y diversidad.

# DESARROLLO

## Metodología

El presente estudio adopta un enfoque cualitativo y un diseño de caso único. Este diseño permite explorar de manera profunda y detallada las características de una institución educativa específica: una escuela primaria pública en Culiacán, Sinaloa, que mantiene un modelo educativo diferenciado por género. La elección de este caso responde a su relevancia histórica y organizativa dentro del sistema educativo mexicano.

El enfoque de caso único es especialmente adecuado para investigar fenómenos complejos en sus contextos reales, permitiendo captar las dinámicas organizativas, culturales e históricas que sustentan la permanencia de un modelo segregado (Yin, 1994).

### Contexto del Estudio

La escuela analizada se encuentra en la ciudad de Culiacán, Sinaloa, y tiene más de un siglo de existencia. Su modelo organizativo se caracteriza por atender exclusivamente a alumnas, con personal docente y administrativo también exclusivamente femenino. Este enfoque la convierte en un referente de las tensiones entre tradición y modernización en la educación pública mexicana.

### Técnicas de Recolección de Datos

La recolección de datos se realizó mediante una entrevista semiestructurada con la persona encargada de la dirección de la escuela. Este método fue seleccionado por su capacidad para captar percepciones, experiencias y decisiones organizativas desde la perspectiva de una figura clave en la gestión escolar.

## **Sujetos**

Participante: Una de las personas que labora desde hace más de 20 años en la escuela, quien tiene un conocimiento amplio de las prácticas pedagógicas, valores culturales y barreras organizativas que afectan la institución.

## **Procedimiento del Análisis de Datos**

El análisis de los datos se realizó mediante un enfoque temático, siguiendo las fases descritas por Braun y Clarke (2006). Estas son:

- Familiarización: Lectura cuidadosa de la transcripción de la entrevista para identificar patrones iniciales.
- Codificación inicial: Creación de categorías preliminares relacionadas con los objetivos del estudio, como barreras culturales, tradición educativa y equidad.
- Identificación de temas: Agrupación de códigos en temas más amplios que explican las dinámicas observadas.
- Revisión y refinamiento: Validación de los temas en relación con el marco teórico.
- Interpretación: Redacción de los hallazgos en conexión con los conceptos de inclusión, segregación y coeducación.

## RESULTADOS

El análisis de la entrevista permitió identificar tres temas principales que explican la permanencia del modelo educativo segregado por género. A continuación, se presentan estos resultados con un análisis más detallado.

### **Tradición educativa y factores organizativos en la educación diferenciada**

La tradición histórica de la institución ha sido un elemento central en su organización. Según la persona entrevistada, la comunidad percibe que "esta escuela siempre ha sido para niñas" y que esta práctica protege a las alumnas, siendo un elemento clave de identidad (entrevista). Esto refuerza un vínculo de confianza entre las familias y la institución, quienes valoran la estabilidad y la tranquilidad del entorno escolar.

Además, se señaló que "los niños son más inquietos, y eso dificulta mantener la atención en el aula. En cambio, las niñas tienen una disposición mayor para trabajar" (entrevista). Este razonamiento evidencia cómo las percepciones sobre diferencias de género influyen en la lógica organizativa, lo que impacta directamente en el desempeño académico y la disciplina percibida.

Sin embargo, las tradiciones también perpetúan barreras estructurales. Por ejemplo, la infraestructura no contempla espacios diseñados para niños, lo que subraya una falta de adaptabilidad hacia un modelo más inclusivo (entrevista). Este factor, lejos de ser una simple limitación técnica, refleja cómo las prácticas organizativas históricas pueden normalizar exclusiones.

## **Barreras al aprendizaje y la participación en el contexto diferenciado**

En el análisis se identificaron varias barreras que limitan el aprendizaje y la participación de las estudiantes en un modelo diferenciado. Una de las más relevantes es la falta de contacto con niños, lo que, según la persona entrevistada, "dificulta su integración social en etapas posteriores, como la secundaria" (entrevista). Esto refleja cómo la segregación puede impactar negativamente en el desarrollo de habilidades interpersonales.

Además, la resistencia cultural de la comunidad se presentó como una barrera importante. Los padres de familia defienden el modelo basado en valores tradicionales, lo que dificulta la aceptación de prácticas inclusivas. Según se mencionó, "los padres consideran que la escuela diferenciada protege a sus hijas de distracciones y riesgos" (entrevista), lo que perpetúa la exclusión basada en percepciones subjetivas de seguridad.

## Tensiones entre tradición y equidad: el reto de la inclusión

Aunque la persona entrevistada enfatizó que "la educación inclusiva no se refiere solamente al género" (entrevista), también reconoció que la falta de interacción con niños durante la formación escolar puede dificultar la integración de las niñas en etapas posteriores. Este aislamiento no solo limita la formación de habilidades sociales, sino que refuerza actitudes que podrían perpetuar desigualdades en otros entornos educativos o sociales.

La resistencia de algunos padres y madres de familia también evidencia cómo las dinámicas culturales pueden actuar como un obstáculo para la equidad. En reuniones escolares, por ejemplo, algunos tutores insistieron en que "solo deberían aceptar niñas, porque así lo dicta la tradición" (entrevista). Este tipo de actitudes resalta la tensión entre los valores tradicionales y los principios de una educación más equitativa y diversa.

## DISCUSIÓN

### ***El impacto de los factores históricos y organizativos en la educación diferenciada***

La tradición ha sido un pilar fundamental en la organización de esta institución, proporcionando una sensación de estabilidad y seguridad para las familias. Sin embargo, es esencial cuestionar si estas prácticas contribuyen realmente a los objetivos de la educación contemporánea. Según Remedi (2004), las instituciones educativas tienden a actuar como guardianas de tradiciones sociales, adaptando estas a sus contextos organizativos. La persona entrevistada añadió que "preservar las costumbres es importante, pero también debemos adaptarnos a las necesidades del presente" (entrevista), lo que refleja la tensión entre tradición y modernidad.

Desde una perspectiva inclusiva, reformular estas prácticas implica superar el enfoque conservador que valora la homogeneidad por encima de la diversidad. Booth y Ainscow (2015) argumentan que una inclusión genuina transforma las barreras culturales que perpetúan exclusiones en oportunidades de aprendizaje colectivo. Esto significa que las instituciones no solo deben adaptarse a los cambios sociales, sino liderarlos, actuando como motores de transformación social.

### ***Análisis de las barreras al aprendizaje y la participación***

Las barreras identificadas, como la infraestructura limitada y la resistencia cultural, reflejan una desconexión entre las prácticas actuales y los principios inclusivos. Según Subirats (2010), la inclusión educativa no puede limitarse a integrar físicamente a los estudiantes, sino que debe transformar las dinámicas pedagógicas y culturales que perpetúan la exclusión. En este caso, la falta de interacción entre géneros no solo limita el desarrollo personal de las niñas, sino que también refuerza narrativas que asocian la diferenciación con protección y disciplina.

Además, es crucial cuestionar cómo estas barreras afectan el desarrollo integral de los estudiantes. Las prácticas que priorizan la homogeneidad limitan las oportunidades de aprendizaje colaborativo y restringen el desarrollo de habilidades interpersonales. Como plantea Booth y Ainscow (2015) las barreras al aprendizaje no son estáticas, sino que evolucionan según el contexto cultural y social. Por lo tanto, abordar estas barreras requiere un enfoque dinámico y centrado en la transformación de prácticas y percepciones.

El temor de las familias hacia la coeducación, mencionado por la persona entrevistada, refleja una resistencia cultural profundamente arraigada. Esto está en línea con lo señalado por Subirats (2010), quien argumenta que las culturas escolares son difíciles de transformar, ya que están estrechamente vinculadas con las expectativas sociales y los roles de género tradicionales. Estas barreras culturales no solo obstaculizan la transición hacia la inclusión, sino que también perpetúan dinámicas que refuerzan desigualdades estructurales.

### ***El modelo diferenciado frente a los principios de inclusión***

El modelo diferenciado plantea interrogantes sobre su coherencia con los principios de equidad. Las familias, aunque perciben ventajas en términos de disciplina y desempeño académico, tienden a ignorar las implicaciones de largo plazo. Según Fabes et al. (2013), la interacción entre géneros no solo enriquece las habilidades sociales, sino que también fomenta el desarrollo emocional y cognitivo de los estudiantes, preparándolos mejor para enfrentar los desafíos de una sociedad plural.

La educación inclusiva, como paradigma, invita a problematizar las prácticas tradicionales que refuerzan desigualdades. Subirats (2010) subraya que la inclusión no puede limitarse a eliminar barreras físicas, sino que debe cuestionar las dinámicas culturales que perpetúan la exclusión. En este caso, la persona entrevistada reconoció que "las niñas enfrentan dificultades de integración social al llegar a niveles educativos mixtos" (entrevista). Esto no solo refleja una limitación del modelo diferenciado, sino que pone en evidencia la necesidad de modelos educativos que promuevan la interacción y el respeto mutuo desde las primeras etapas escolares.

Además, el modelo diferenciado podría interpretarse como una estrategia que evita enfrentar directamente los retos de la inclusión. En lugar de abordar las diferencias como un recurso, se opta por separarlas, perpetuando narrativas que asocian género con roles específicos. Reformular este enfoque exige un compromiso institucional y comunitario para replantear los valores que sostienen el sistema educativo actual.

Estos resultados invitan a reflexionar sobre la necesidad de avanzar hacia modelos educativos que equilibren los valores culturales con los principios de equidad, reconociendo que la inclusión requiere no solo cambios organizativos, sino también transformaciones en las percepciones comunitarias.

## CONCLUSIONES

A partir de los resultados y su discusión, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

1. La tradición y los valores culturales son determinantes en la configuración de los modelos educativos: En el caso de la escuela de Culiacán, estos factores han consolidado la percepción de que la segregación protege y beneficia a las alumnas, lo que dificulta la implementación de modelos inclusivos.
2. Las barreras culturales representan un desafío significativo para la inclusión: Las creencias de las familias y la comunidad escolar refuerzan la resistencia al cambio, subrayando la necesidad de estrategias que incluyan sensibilización y diálogo para transformar estas percepciones.
3. El modelo segregado tiene beneficios percibidos, pero también perpetúa desigualdades: Aunque ofrece un entorno considerado seguro, limita las interacciones intergénero y refuerza estereotipos que afectan la preparación de los estudiantes para una sociedad más equitativa.
4. Es necesaria una transición progresiva hacia la inclusión: Este proceso debe considerar las particularidades culturales de la comunidad escolar, promoviendo políticas y prácticas que respeten las tradiciones sin comprometer los principios de equidad y diversidad.

En última instancia, el caso de la escuela de Culiacán ofrece un punto de partida para repensar los modelos educativos en contextos tradicionales, enfatizando la importancia de equilibrar las demandas de inclusión con el respeto a los valores culturales de cada comunidad.

Las nuevas directrices para investigaciones futuras deben orientarse a ampliar la comprensión de las dinámicas socioculturales que sustentan los modelos educativos diferenciados, particularmente en contextos donde las barreras culturales aún prevalecen. Resulta pertinente realizar estudios comparativos entre escuelas coeducativas y diferenciadas, considerando tanto

los aspectos históricos como los pedagógicos. Asimismo, sería valioso profundizar en la percepción de estudiantes, familias y docentes para identificar resistencias y oportunidades hacia la implementación de modelos inclusivos. Finalmente, se recomienda llevar a cabo investigaciones longitudinales que analicen el impacto de estrategias de sensibilización y formación docente, como mecanismos para superar las barreras que perpetúan desigualdades de género en los espacios educativos.

## 54 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). Barreras culturales y la inclusión educativa. [Edición original].
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (1917). Artículos 1° y 3°. Última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación el 15 de mayo de 2019.
- Fabes, R. A., Martin, C. L., & Hanish, L. D. (2013). Gender-segregated schooling and gender stereotyping. *Educational Studies*, 39(2), 184–201. <https://doi.org/10.1080/03055698.2012.760442>
- Faulkner-Simmons, L. (2017). The Effects of Single-sex Mathematics Classrooms on African-American Males in the Ninth Grade. *Journal of Mathematics Research*, 9(1), 19–29. <https://doi.org/10.5539/jmr.v9n1p19>
- Herr, K., & Arms, E. (2004). Accountability and Single-Sex Schooling: A Collision of Reform Agendas. *American Educational Research Journal*, 41(3), 527–555. <https://doi.org/10.3102/00028312041003527>
- Khaddaj, S., & Moukarzel, A. (2018). Principals' and Teachers' Perceptions of Math Education in Single-sex versus Co-educational Schools in Beirut – Lebanon. *Lebanese Science Journal*, 19(3), 486–507. <https://doi.org/10.22453/ljsj-019.3.486507>
- Remedi, E. (2004). La institución: Un entrecruzamiento de textos. En *Instituciones educativas: Sujeto, identidad e historia* (pp. 133–148). Plaza y Valdés.
- Rosenthal, L., London, B., Levy, S. R., & Lobel, M. (2011). The Roles of Perceived Identity Compatibility and Social Support for Women in a Single-Sex STEM Program. *Sex Roles*, 65(9), 725–736. <https://doi.org/10.1007/s11199-011-9945-0>
- Subirats, M. (2010). ¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate. *Revista de Análisis Social y Educativo*, 3(1), 143–158.
- Subirats, M., & Brullet, C. (1999). *Géneros prófugos: Feminismo y educación*. México: Paidós.
- Sullivan, A. (2009). Academic self-concept, gender and single-sex schooling. *British Educational Research Journal*, 35(2), 259–288. <https://doi.org/10.1080/01411920802042960>
- Torres-Ibarra, F. J. (2023). Prospectiva Educativa, Retos, Oportunidades y Visiones en México. *Revista Docentes 2.0*, 16(2), 386–402. <https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.386>

# IDENTIDAD DOCENTE: EVALUACIÓN DEL CONSTRUCTO A PARTIR DE LA ESCALA DE MEDIDA IDENTIDAD DOCENTE (EMID)

Teacher identity: evaluation of the construct based on the Teacher Identity Measurement Scale (EMID)



**María Esmeralda Sánchez Navarro**

[esmeralda.sanchez@upes.edu.mx](mailto:esmeralda.sanchez@upes.edu.mx)

<https://orcid.org/0000-0002-8812-2189>

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa,  
Unidad Culiacán.

Culiacán, Sinaloa, México

**Marcia Ayala Elenes**

[marcia.ayala@upes.edu.mx](mailto:marcia.ayala@upes.edu.mx)

<https://orcid.org/0009-0004-8261-1661>

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES),  
Unidad Mazatlán.

Culiacán, Sinaloa, México.

## RESUMEN

La identidad docente es un constructo multifacético en su análisis desde la investigación, la ruta metodológica cualitativa ha sido la principal fuente de acercamiento a la construcción teórica de la misma. El estudio de la identidad docente desde la Escala Medida de la Identidad Docente (EMID) permite avances teóricos y estadísticos en el análisis de este constructo, su análisis puede ayudar a explicar el modelo de los dominios que subyacen en la identidad docente. Se aplicó la EMID en docentes en formación inicial y docentes principiantes con los objetivos de evaluar la identidad docente, analizar las relaciones entre los dominios e identificar las variables independientes que mejor predicen a la identidad. Los hallazgos señalan que la escala cuenta con buenos niveles de fiabilidad y confiabilidad, se encontraron relaciones positivas y significativas entre los dominios de la escala y un buen valor de R cuadrado en el modelo de regresión.

**Palabras clave:** Formación profesional, identidad docente, dominios

## ABSTRACT

Teacher identity is a multifaceted construct in its analysis from research, the qualitative methodological route has been the main source of approach to its theoretical construction. The study of teacher identity from the Teacher Identity Measurement Scale (EMID) allows theoretical and statistical advances in the analysis of this construct, its analysis can help explain the model of the domains that underlie teacher identity. The EMID was applied to teachers in initial training and beginning teachers with the objectives of evaluating teacher identity, analyzing the relationships between the domains and identifying the independent variables that best predict identity. The findings indicate that the scale has good levels of reliability and trustworthiness, positive and significant relationships were found between the domains of the scale and a good R square value in the regression model.

**Keyword:** Professional training, teacher identity, domains of teacher identity

## INTRODUCCIÓN

La identidad docente bien definida es crucial para el desarrollo profesional y el bienestar emocional de los educadores. Fomentar una identidad sólida puede facilitar una enseñanza más efectiva, responsable y comprometida, acorde a los tiempos actuales. Diversas investigaciones señalan que una identidad docente estable y fortalecida no sólo tiene un impacto positivo con el bienestar emocional (Zembylas, 2013), sino favorece y contribuye a responder mejor a las demandas de la profesión (Hany & Yin, 2016; Hanna *et al.* 2020) y a mejorar la confianza de los docentes en su decisión por trabajar en la educación (Hanna *et al.* 2019) y su compromiso con la profesión (Rots *et al.* 2010).

No obstante, desarrollar la identidad docente es un área compleja y multifacética que involucra la interacción de diversos factores; la falta de una identidad docente consolidada puede llevar a que los educadores dejen la profesión. La UNESCO (2024) señala que este fenómeno ha aumentado en los últimos años, entre 2015 y el 2022 las tasas de abandono docente casi se han duplicado, no solo en algunos países en desarrollo sino también en regiones de ingresos altos como Europa y América del Norte. A menudo los docentes abandonan su profesión durante los primeros cinco años de su carrera (UNESCO, 2024).

En 2021, la tasa de abandono entre los docentes hombres en educación primaria fue del 9,2%, mientras que en el primer ciclo de secundaria fue del 5,9%; en contraste, las mujeres tuvieron una tasa de abandono del 4,2% en primaria y del 5,6% en el primer ciclo de secundaria. Además, en el 80% de los países, los hombres abandonan con mayor frecuencia la profesión docente en la educación primaria en comparación con sus colegas mujeres (UNESCO, 2024).

Los datos anteriores han llevado a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible propuesta por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) establecer como meta "aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados" (ONU, 2015, p. 30) para el desarrollo de las naciones y de los requerimientos internacionales, esto ha despertado el interés por el análisis de

los factores que influyen en el desempeño profesional de los docentes. Un factor que ha sido estudiado de manera transversal tanto en la formación como en el desarrollo profesional (o bien conocida como práctica docente) de los profesores es el concepto de identidad docente (Valdenegro & González, 2022).

En México, desde la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011) la docencia ha sido concebida como una profesión compleja, puesto que la sociedad exige del docente conocimientos y competencias que van más allá de su formación inicial y de la propia experiencia; lo que acrecienta la demanda de docentes con una formación que supere la acumulación (de cursos, de conocimientos o de técnicas), y que dé paso al trabajo de reflexión crítica sobre las prácticas, y a la (re)construcción permanente de la identidad personal del docente en su desempeño profesional (Mérida, 2009).

Ante el desarrollo de una profesión compleja y con alto impacto social, puesto que desde los postulados de la Nueva Escuela Mexicana las escuelas deben "formar ciudadanas y ciudadanos para vivir y convivir en una sociedad democrática" (SEP, 2022, p. 23), el ser docente no es una actividad fácil ni sencilla, se requiere construir y reconstruir una identidad estable y fortalecida para el desarrollo profesional con alto impacto en la formación de los futuros ciudadanos.

Es a partir de lo antes mencionado que surge el interés del abordaje de esta investigación que tiene como objetivos: 1) evaluar el constructo de la identidad docente con la Escala Medida de la Identidad Docente (EMID), 2) analizar las correlaciones de la identidad con los dominios de: motivación, autoimagen, autoeficacia y percepción de la tarea, y 3) identificar las variables independientes que mejor predicen a la identidad docente. La muestra se conforma por docentes en formación inicial y principiantes inscritos a los Cursos de Admisión del Magisterio del Centro de Actualización del Magisterio, unidad Mazatlán.

## Formación profesional del docente

La identidad docente es un concepto que se encuentra inmerso en la formación, puesto que su proceso de construcción y reconstrucción se da durante las etapas de formación inicial y continua. Antes de analizar el concepto de formación docente, es necesario apreciar en primera instancia el concepto de formación, Ferry (1991, p. 45) considera que “lejos de limitarse a lo profesional, la formación invade todos los dominios”, en todo momento el ser humano se está formando, es decir, es un proceso continuo.

Marcelo (1995) por su parte, muestra el concepto de formación desde tres conclusiones: en primer lugar, la formación como realidad conceptual, la cual no se identifica ni diluye dentro de otros conceptos; en segundo lugar, el concepto formación incorpora una dimensión personal, de desarrollo humano global que es preciso atender frente a otras concepciones eminentemente técnicas; y en tercer lugar, el concepto formación tiene que ver con la capacidad de formación, así como de la voluntad de formación. La formación es “un fenómeno complejo y diverso” (Marcelo 1995, p. 178), conlleva una estructura conceptual propia, una dimensión personal de la técnica y la capacidad de formación como voluntad.

Rosas (2000) apropia la palabra formación en un uso común a toda propuesta educativa, considera que este término:

*Por lo general, se refiere a un programa o plan de estudios que se les ofrece a las personas, desde una instancia totalmente externa a ellas y se sobreentiende que una vez acreditados los cursos correspondientes, la formación se ha consumado. Esas personas están, por lo tanto, listas para desarrollar una determinada tarea en la sociedad. (Rosas, 2000, p. 5)*

Rosas (2000) muestra el concepto de formación muy enlazado al sector educativo, lo dimensiona a todas las propuestas pedagógicas en los programas y planes de estudio, o cursos que ofertan instituciones externas para que las personas se capaciten y logren el desarrollo de la tarea social. La formación resulta un proceso mismo de la educación, para el desarrollo social de la persona.

Prosiguiendo con el análisis, por otro lado, se aprecia el concepto profesorado o docencia. Entendemos la docencia como “una profesión, se requiere, al igual que en otras profesiones, asegurar que las personas que la ejerzan tengan un dominio adecuado de la ciencia, técnica y arte de la misma, es decir, posean competencia profesional” (Marcelo, 1995, p. 178). La docencia es una profesión que encierra el dominio de conocimientos y capacidades propias de la enseñanza.

Ahora bien, la formación docente se refiere a un proceso continuo, pero que conlleva el desarrollo profesional de competencias propias del arte de la enseñanza. Marcelo (1995) la define como:

*Formación del Profesorado en el campo de conocimientos, investigación y de propuestas teóricas y prácticas, que dentro de la Didáctica y Organización Escolar, estudia los procesos mediante los cuales los profesores –en formación o en ejercicio- se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del currículum y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos. (p. 183)*

La definición de formación docente conlleva el desarrollo de procesos organizados sistemáticamente a través de los cuales los docentes aprenden y desarrollan su competencia profesional; pero que conduce al perfeccionamiento de su actividad pedagógica en todas sus etapas de desarrollo profesional.

## Etapas de la formación docente

Dentro del proceso de la formación docente se distinguen cuatro etapas por las que atraviesan los profesores en su desarrollo profesional, abarcando desde sus propias experiencias de enseñanza, su formación, iniciación y labor pedagógica permanente frente a grupo.

### *a) Fase pre-entrenamiento*

En esta primera fase está compuesta por “las experiencias de enseñanza previa que los aspirantes a profesor han vivido, generalmente como alumnos que pueden asumirse de forma acrítica y pueden influir inconsciente en el profesor” (Marcelo, 1995, p. 182). Esta etapa es el primer acercamiento al ámbito educativo desde su experiencia como estudiantes, pero también se conforma por las creencias, vivencias, experiencias y por los recuerdos de su niñez cuando imaginaba ser un docente.

### *b) Fase de formación inicial*

La segunda fase es considerada como la “preparación formal en una institución específica de formación de profesorado, en la que el futuro profesor adquiere conocimientos pedagógicos de disciplinas académicas, así como realiza las prácticas de enseñanza” (Marcelo, 1995, p. 182). Esta etapa corresponde a la formación escolarizada que recibe el futuro docente durante sus estudios de licenciatura en alguna institución formadora; es esta etapa donde el docente adquiere conocimientos específicos desde el ámbito pedagógico, y experimenta sus primeros acercamientos a las prácticas pedagógicas en el aula escolar.

### *c) Fase de iniciación*

La tercera fase se conforma por la iniciación, por “los primeros años de ejercicio profesional del profesor durante los cuales los docentes aprenden en la práctica, en general a través de estrategias de supervivencia” (Marcelo, 1995, p. 183). Esta etapa corresponde a los primeros años de servicio de los docentes principiantes al egresar de la universidad, es aquí donde ponen en práctica lo aprendido en su formación y, van aprendiendo y sobreviviendo con aquellas estrategias que mejor les funcionan para el desarrollo de las prácticas educativas en el contexto real.

### *d) Fase de formación permanente*

La cuarta fase corresponde a la formación permanente y se “incluyen aquellas actividades planificadas por instituciones o bien por los profesores para propiciar desarrollo profesional y perfeccionamiento de su enseñanza” (Marcelo, 1995, p. 183). Esta etapa de iniciativa propia del docente se conforma por los diversos cursos, diplomados, talleres, estudios de posgrado o cualquier tipo de formación que van recibiendo los docentes durante su desarrollo profesional, y que propician su perfeccionamiento profesional.

La formación docente es un proceso que inicia desde las aspiraciones y valoraciones por ser docente, y continua hacia un transcurso de formación formal, vivencial y de perfeccionamiento, en cada una de estas etapas la formación de la identidad no se visualiza como un concepto dado, puesto que se interioriza e inicia su conceptualización desde esa aspiración, pero se reconstruye en los procesos de formación universitarias, experiencias y vivencias en el aula de clases como docentes, y en su perfeccionamiento profesional.

## Conceptualización teórica de la identidad docente

Para abordar teóricamente la conceptualización de la identidad docente es preciso señalar que es un constructo que su análisis ha cobrado relevancia en las últimas décadas (Gallardo-Asbún, 2019), esto, con la necesidad de comprender cómo se forma la identidad docente, cómo puede influir en la práctica profesional y en los diversos contextos escolares, así como su importancia en la formación inicial de los docentes y los dominios que esta conlleva.

La identidad docente ha sido abordado desde diferentes maneras, por mencionar algunas: Michetll y Weber (1999) lo abordan en términos de la constante reinención de sí mismo que experimentan los docentes; Clandinin *et al* (1999), Sfard y Prusak (2005) y Elías (2016) en términos de narrativas que los docentes crean para explicarse a sí mismo y la vida de docente; Alsup (2006) en la variedad de discursos que los docentes participan y producen; Chevrier, et al., (2007) y Flores y Day (2006) en términos de la influencia de los factores contextuales en los docentes y su práctica; Hargreaves (2000) desde la influencia de la cultura escolar; Day (2001) y Skerrett (2010) en la interacción entre la biografía personal y los contextos profesionales y sociales; y Lasky (2005) en términos del papel de la identidad en las acciones del docente frente a las reformas.

Falcón y Arraiz (2020) señalan que en los últimos años la identidad ya no se define como una cualidad única e inmutable de la personalidad del docente, sino se concibe como un elemento crucial que los docentes construyen en la naturaleza de su trabajo desde múltiples dimensiones personales, sociales, culturales y profesionales (Elías, 2011; Falcón & Arraiz, 2020). Existen múltiples conceptualizaciones de la identidad docente (ver tabla 1), puesto que se trata de un concepto complejo y multidimensional que enfatiza en aspectos personales, sociales, culturales y profesionales (Elías, 2016). García (2010) considera a la identidad docente como un concepto complejo y dinámico, donde se conjuga la autoimagen profesional y los distintos roles que sienten los docentes que deben

jugar (como docente al enseñar, administrador de tareas, evaluador, organizador de eventos, etc.).

**Tabla 1.**

*Conceptualización teórica de la identidad docente.*

<b>Autor</b>	<b>Conceptualización</b>
Dubar (1991 como se cita en Elías, 2011)	Es un proceso de interacción que se construye desde los sujetos, pero no de manera individual sino en interacción con otros significantes en contextos históricos y socialmente estructurados.
Cattonar (2001)	Es la definición que los individuos tienen de sí mismos como profesores.
Bucholtz y Hall (2005)	Es una negociación continua entre la agencia personal del docente y las fuerzas externas, que trabajan en conjunto con o en oposición de la identidad del docente.
Sfard y Prusak (2005)	Es una colección de historias acerca de individuos.
Sloan (2006)	Es un complejo entramado de historias, conocimientos, procesos y rituales.
Bolívar (2007)	Es el resultado de un proceso biográfico y social del profesor que deriva de la práctica profesional, ligada estrechamente a la historia personal y a las características sociales, familiares, escolares y profesionales.
García (2010)	Es un fenómeno relacional. El desarrollo de la identidad ocurre en el terreno de lo intersubjetivo y se caracteriza como un proceso evolutivo, un proceso de interpretación de uno mismo como persona dentro de un determinado contexto.

Vaillant (2010)	<p>Es un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales, y como un modo de respuesta a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales. Existen identidades múltiples que dependen de los contextos de trabajo o personales y de las trayectorias de vida profesional.</p> <p>Se trata de una construcción individual referida a la historia del docente y a sus características sociales, pero también de una construcción colectiva vinculada al contexto en el cual el docente trabaja.</p>
Elías (2011)	<p>Es la forma en la que los profesores piensan de sí mismos, es la imagen que ellos tienen de sí mismos como docentes.</p> <p>Puede ser entendida al mismo tiempo como un conjunto de significados y representaciones descriptivas, prescriptivas y evaluativas asignadas por los docentes a los diferentes aspectos de su ocupación, y también como un sentimiento interno de unidad, coherencia, membresía y diferenciación.</p>
Osuna y Mata (2015)	<p>Es un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales que responden a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales.</p>
Reeves (2018)	<p>Es un término que encubre una variedad de personas sociales, estatus, roles, posiciones, relaciones e identidades comunitarias e institucionales; es un concepto que comprende el autopoicionamiento y el posicionamiento de otros.</p>
Akkerman y Meijer (2011); Falcón y Arraiz (2020); Karaolis y Philippou (2019); Lubkov (2020)	<p>Es una entidad en constante construcción y reconstrucción, en base a las experiencias personales pasadas en relación con los contextos de desempeño, los roles que le son atribuidos al profesorado y la importancia de su función para el desarrollo social.</p>

Fuente: *Elaboración propia.*

Las diversas conceptualizaciones de la identidad docente señalan los diferentes matices que se entrelazan al querer definir el significado de este constructo; si bien, la identidad docente puede concebirse como la imagen o la biografía de vida que tienen de sí mismos los profesores, esta imagen conlleva diferentes representaciones sociales, culturales y profesionales, así como motivaciones y aspiraciones por ejercer en la docencia.

## Antecedentes de investigaciones de la identidad docente

La gran mayoría de las investigaciones de la identidad docente se han caracterizado como estudios teóricos o cualitativos, analizando aspectos como las percepciones con la implementación del método de estudio de caso y la técnica de la entrevista (Delgado & Martínez, 2020), las narrativas a través de biografías escolares con textos que reconstruyen las experiencias y la decisión de iniciar una carrera docente, así mismo se recuperan las expectativas y metas profesionales como futuros docentes (Sfard y Prusak 2005; Elías, 2016; Figueroa-Céspedes *et al.*, 2022; Patrón & Chagoyán, 2019), y los relatos a través de preguntas abiertas (¿cuál crees que es tu identidad profesional como maestro/a en estos momentos de tu formación? y ¿qué experiencias consideras que están ayudándote a construir tu identidad profesional?) que analizan las experiencias profundas y subjetivas, percepciones y valores inherentes a la acción profesional (Falcón & Arraiz, 2020).

Son pocas las investigaciones se han enfocado en la operacionalización y medición de la identidad docente, condenando a pensar que los métodos cuantitativos son improductivos y no interfieren con la narrativa y las características de este constructo (Hanna *et al.* 2019). Desde las investigaciones cuantitativas se rescatan los aportes de Hanna *et al.* (2019; 2020) quienes han validado la Escala de Medida de la Identidad Docente (EMID), un instrumento cuantitativo que permite revelar patrones de la identidad, el desarrollo de modelos y sus relaciones con las variables independientes, contribuye a identificar los puntos de apoyo en la formación del profesorado para el desarrollo de la identidad docente, facilita la exploración de patrones de desarrollo de la identidad en diversas disciplinas, y en última instancia permite una comprensión más empírica del proceso de desarrollo de la identidad docente (Hanna *et al.* 2019; Valdenegro & González, 2022).

Las diversas investigaciones de la identidad muestran que este constructo no sólo debe ser abordado desde una visión de autoimagen, autobiografía, o en términos puramente cualitativos, sino la identidad docente es un constructo que se compone de diversos dominios que convergen en el desarrollo profesional de la docencia.

## Dominios de la identidad docente

La identidad docente se compone por cuatro dominios que complementan la profesionalización de la tarea de enseñar, esto son: motivación, autoimagen, autoeficacia y percepción de la tarea (Hanna *et al.* 2020); desde esta postura la identidad docente no solo es la autoimagen, sino también se relaciona a aspectos subjetivos, de conocimiento y capacidades para la función de esta profesión. A continuación, se muestran los significados y los principales componentes de los dominios:

1. **Motivación**, entendida como las razones que motivan a ejercer el rol docente permanecer en las labores de la enseñanza (Hanna *et al.*, 2020; Hong *et al.*, 2018; Starr *et al.*, 2006). Se destacan los factores de la motivación intrínseca y altruista que los llevaron a la elección de la carrera de profesorado. La motivación podría identificarse con la pregunta ¿por qué soy docente? (Valdenegro & González, 2022).

2. **Autoeficacia**, se entiende como la creencia de capacidad para organizar y realizar las acciones que son requeridas para la ejecución de una tarea (Hong, 2010; Kao & Lin, 2015;). En la docencia la autoeficacia es entendida como el juicio que los docentes pueden realizar sobre sus capacidades para obtener resultados, compromiso y aprendizaje (Tschannen-Moran & Hoy, 2001), la autoeficacia puede ser analizada con las preguntas ¿cuán eficaz soy en mi profesión?, ¿cuán capaz soy para organizar y realizar mis actividades profesionales? (Valdenegro & González, 2022).

3. **Autoimagen y percepción de la tarea**, entendida como la forma en la que la persona se ve así misma en su rol como docente (Hanna *et al.*, 2020; Hasinoff & Mandzuk, 2005; Kao & Lin, 2015; Starr *et al.*, 2006). La autoimagen se puede explorar con las preguntas ¿cómo me veo como docente?, ¿cómo me gustaría ser visto? (Valdenegro & González, 2022).

4. **Percepción de la tarea de enseñar**, es entendida en relación con las creencias que los docentes tienen sobre la función de su profesión (Valdenegro

& González, 2022). Sotomayor y Ávalos (2013) la definen en términos de "la visión que se tiene de la misión y tareas nucleares de la profesión, y de las capacidades requeridas para desarrollar bien estas tareas" (p. 99). Este dominio se puede examinar con la pregunta ¿cuál es mi labor como docente? (Hanna *et al.*, 2020; Valdenegro & González, 2022).

# DESARROLLO

## Método

### ***Diseño***

La ruta metodológica de esta investigación es cuantitativa con alcance descriptivo-correlacional, puesto que se busca evaluar y analizar la identidad docente, y sus relaciones entre los cuatro dominios: motivación, autoimagen y percepción de la tarea, autoeficacia y percepción de la tarea de enseñar. Se empleó un método no experimental con una muestra no probabilística intencional, dado que no se busca una manipulación rigurosa de las variables ni su representación probabilística, sino se busca analizar el fenómeno natural de interacción (Hernández *et al.* 2014).

### ***Participantes***

La muestra se conformó por 305 docentes en formación inicial y principiantes inscritos a los Cursos de Admisión del Magisterio ofertados por el Centro de Actualización del Magisterio, unidad Mazatlán; de los cuales 82% (250) fueron mujeres, 17% (53) hombres y 1% (2) prefieren no decirlo. El rango de edad fue de 18 a 50 años ( $M= 24$  y  $DE= 7.37$ ). Se obtuvo participación de 27 estados de la república mexicana, los estados con mayor participación fueron Puebla (21% que son 65 participantes), Chiapas (11% que son 34 participantes) y Guanajuato (10% que son 30 participantes).

La escolaridad de los participantes se distribuye de la siguiente manera, en el nivel licenciatura: 1 de primer semestre, 5 de tercer semestre, 12 de sexto semestre, 103 de séptimo semestre, 25 de octavo semestre, y 131 titulados de licenciatura; en el nivel de posgrado: 9 estudiantes de maestría, 3 pasantes de maestría, 10 titulados de maestría, 2 pasantes de doctorado y 4 titulados de doctorado.

En la principal ocupación de los participantes se encontró que el 55% son estudiantes, mientras que un 20% son docentes interinos principiantes, un 11% docentes principiantes por contrato determinado, y el resto por honorarios. En los años en servicio se encuentra que el 52% son docentes en formación inicial sin experiencia laboral, mientras que el 14% tienen un año en servicio, 5% dos años, 5% tres años, 5% cuarto años y 19% cinco años.

## Instrumento

*Escala de la Medida de la Identidad Docente (EMID)* (Hanna et al. 2020). Se empleó la escala adaptada y validada al español por Valdenegro & González, (2022). La escala se conforma por 50 ítems conformados en cuatro dominios: Motivación (conformado por 8 ítems) con un intervalo de respuesta de 1= *nada importante* a 7=*extremadamente importante*; autoeficiencia (conformado por 15 ítems) con un intervalo de respuesta de 1=*nada* a 7=*mucho*; autoimagen y percepción de la tarea (conformado por 8 ítems) con un intervalo de respuesta de 1=*nada de acuerdo* a 7=*totalmente de acuerdo*; y percepción de la tarea de enseñar (conformado por 19 ítems) con un intervalo de respuesta de 1=*nada de acuerdo* a 7=*totalmente de acuerdo*.

En la investigación de Valdenegro & González (2022) la escala obtuvo un valor de confiabilidad  $\alpha = 0.94$  estable en las subescalas de instrumento.

### **Procedimiento**

El cuestionario de preguntas se administró mediante la plataforma Google Formularios (<https://forms.gle/UWFdnrqzR9JhjQA9>) en colaboración con el Centro de Actualización del Magisterio para tener un mayor alcance de los docentes en formación inicial y principiantes a nivel México, el cuestionario fue enviado a los participantes a través del correo electrónico y WhatsApp, entre los meses de julio y agosto de 2024. Es pertinente señalar que previo al envío del cuestionario a los participantes se les presentó el estudio y su finalidad a través de grupos en Google Meet, solamente a quienes accedieron participar se les solicitaba su información para enviarles el cuestionario, además, se les señaló que todas sus respuestas eran completamente anónimas y confidenciales, y que los resultados del estudio serían utilizados sólo con fines académicos.

### ***Aspectos éticos***

En la presente investigación se siguieron los lineamientos para el consentimiento informado establecidos por la Declaración y Acuerdos de Helsinki, de la Sociedad Mexicana de Psicología (2010) y de la American Psychological Association (2020), para la investigación con humanos a través de medios digitales.

### ***Análisis estadístico de datos***

Los análisis estadísticos se realizaron en Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 25 para los análisis de fiabilidad y confiabilidad de la escala total y por dominios; el análisis factorial exploratorio, el análisis correlacional y análisis de regresión.

## RESULTADOS

### *Análisis fiabilidad y confiabilidad*

La escala total de Medida de la Identidad Docente reportó  $\alpha = .948$ , con un intervalo de confianza de .939 en su límite inferior y .956 en su límite superior, y en la confiabilidad de omega de McDonald la escala total obtuvo  $\omega = .946$ . En cuanto a los dominios se obtuvieron los siguientes resultados: motivación con un  $\alpha = .836$ ; autoeficiencia con  $\alpha = .943$ ; autoimagen y percepción de la tarea con  $\alpha = .887$ ; y percepción de la tarea de enseñar con un  $\alpha = .884$ , los intervalos de confianza y el omega se señalan en la tabla 2.

**Tabla 2.**

*Conceptualización teórica de la identidad docente.*

<b>Dominios de la identidad</b>	$\alpha$	<b>Intervalo de confianza (95%)</b>	$\omega$
Motivación	.836	.807 - .862	.819
Autoeficiencia	.946	.937 - .955	.947
Autoimagen y percepción de la tarea	.887	.866 - .905	.891
Percepción de la tarea de enseñar	.884	.864 - .902	.891

*Fuente: elaboración propia.*

Los hallazgos señalan que la escala EMID es una escala que cuenta con índices de fiabilidad y confiabilidad buenos ( $\alpha .80$ ), demostrando que la escala logra medir estadísticamente apropiado este constructo, sin caer en la redundancia.

### *Análisis factorial exploratorio*

La escala obtuvo en la prueba de esfericidad de Bartlett ( $X^2 = 9850.716$ ,  $gl = 1225$ ,  $p < .000$ ) y en el índice de Kaiser-Meyer-Olkin .924; la rotación Varimax mostró cuatro componentes en los ítems en algunos con cruzada y una varianza acumulada del 51.68%. En específico, el factor 1 que representa el dominio de motivación tiene una varianza acumulada del 31.34%, el factor 2 que representa el dominio de autoeficiencia tiene varianza acumulada del 37.39%, el factor 3 que representa el dominio de autoimagen y percepción de la tarea tiene una varianza acumulada del 43.16% y el factor 4 que representa el dominio de percepción de la tarea de enseñar tiene una varianza acumulada del 47.20%.

Estos hallazgos señalan buenos índices en las pruebas de esfericidad de Bartlett y KMO, sin embargo, es importante precisar que algunos ítems muestran carga cruzada, es decir, teóricamente no están definidos en su dominio, esto abre la posibilidad de un estudio a mayor profundidad de la estructura de la escala a través de análisis factorial confirmatorio para analizar la estructura y cargas factoriales de cada uno de los ítems que integran los dominios, pese a ello, la varianza acumulada de la escala y por factor es favorable, logrando describir teóricamente su dominio en más de un 50%.

### *Análisis correlacional*

El análisis correlacional muestra una correlación positiva y significativa en los cuatro dominios como se señala en la tabla 3.

**Tabla 3.**

*Correlación Pearson entre los dominios de la identidad docente.*

	<i>r</i>	<i>p</i>	<b>N</b>
Motivación	.646**	.000	305
Autoeficiencia	.853**	.000	305
Autoimagen y percepción de la tarea	.792**	.000	305
Percepción de la tarea de enseñar	.798**	.000	305

*Fuente: elaboración propia.*

Los resultados señalan una relación significativa entre la identidad docente y los cuatro dominios, lo que significa que, a mayor apropiación de la identidad docente, se tendrá mayor motivación, autoeficiencia, autoimagen y percepción de la tarea, y percepción de la tarea de enseñar.

Estos resultados muestran que existen relaciones de los dominios con la escala, encontrándose correlaciones positivas significativas entre la escala y sus cuatro dominios, lo que la hace pertinente teóricamente.

### *Análisis de regresión*

El análisis de regresión un R cuadrado de .99 lo que señala un muy buen ajuste del modelo, por lo tanto, los cuatro dominios: motivación, autoeficiencia, autoimagen y percepción de la tarea y percepción de la tarea de enseñar son variables independientes que predicen la variable dependiente: identidad docente (ver tabla 4).

#### **Tabla 4.**

*Análisis regresión variable dependiente: identidad docente.*

Modelo 4	R cuadrado	
	Beta	Sig.
Motivación	.189	.000
Autoeficiencia	.423	.000
Autoimagen y percepción de la tarea	.206	.000
Percepción de la tarea de enseñar	.438	.000

*Fuente: elaboración propia.*

Finalmente, el análisis de regresión muestra un R cuadrado de .99, lo que demuestra un buen ajuste del modelo, esto significa que las variables independientes: motivación, la autoeficiencia, autoimagen y percepción de la tarea, y percepción de la tarea de enseñar, se explican desde la variable dependiente: identidad docente; estos hallazgos señalan la relación estadística de la escala y los dominios que la conforman.

## DISCUSIÓN

Los hallazgos de la presente investigación en el análisis de fiabilidad y confiabilidad son concordantes con la investigación de Valdenegro & González (2022) la escala total mantiene un  $\alpha = .94$  y  $\alpha = .94$ , en los cuatro dominios: motivación, autoeficiencia, autoimagen y percepción de la tarea y percepción de la tarea de enseñar, se encuentra valores de fiabilidad entre .81 a .94, lo que señala que la escala EMID es apta para medir el constructo de identidad docente desde los cuatro dominios.

En el análisis factorial exploratorio los hallazgos muestran mejores resultados que los presentados por Hanna *et al.* (2019), obteniendo valores de KMO de .92, en comparación con el .79 reportado por Hanna *et al.* (2019), así mismo se obtuvieron valores superiores en la prueba de esfericidad de Bartlett a los señalados por Hanna *et al.* (2019) que muestran valores de:  $X^2 = (595) = 3952,25$ ,  $p < 0.001$ ; no así en la varianza acumulada, donde se obtuvo un valor menor (51.68%) al reportado por Hanna *et al.* (2019) de 69.70%. Por otro lado, es necesario señalar que en la presente investigación los hallazgos señalan que algunos ítems de la escala muestran carga cruzada en los dominios, es decir, no se definen completamente en su dominio correspondiente, por lo tanto, surge la necesidad de realizar una validación de la escala con el análisis factorial confirmatorio para analizar las cargas factoriales de los ítems que muestran carga cruzada.

Finalmente, los resultados de la presente investigación muestran hallazgos relevantes en el análisis de correlaciones de los dominios de la identidad y el análisis de regresión de la variable dependiente identidad docente, los cuales no se han señalado en las investigaciones anteriores. En las correlaciones se encuentran relaciones positivas significativas entre los dominios, y en el análisis de regresión muestra un ajuste  $R^2 = .99$ , lo que señala que la identidad docente es explicada desde estos cuatro dominios.

## CONCLUSIONES

La identidad docente no es un concepto dado, que se adquiere al iniciar los estudios de licenciatura o al adquirir el título universitario, es un concepto que se construye y re-construye a través de diversos procesos que acompañan las vivencias, experiencias, cultura y desarrollo profesional de los docentes, y que implica más allá del profesionalismo y de la representación de una figura social como docente.

Aunque en simples palabras la identidad docente pueda ser concebida como el significado y autoimagen que tienen ellos mismos siendo profesores, esta definición deja de lado los aspectos subjetivos, la profesionalización y la eficiencia de la tarea del enseñar. Los resultados de la investigación permiten lograr los objetivos planteados, señalando que la escala EMID permite evaluar estadísticamente el constructo de identidad docente desde las relaciones con los dominios de: motivación, autoeficiencia, autoimagen y percepción de la tarea, concibiendo a la identidad no como una sola apropiación personal, sino que conlleva el desarrollo profesional. Y, por otro lado, los resultados muestran que los dominios que conforman la escala están relacionados significativamente y funcionan como variables independientes para predecir la identidad docente.

El desarrollo de la escala EMID muestra los inicios del análisis cuantitativo de la identidad docente, señala el inicio de futuras investigaciones que permitan analizar, evaluar, explicar y predecir el proceso de construcción y reconstrucción de la identidad en los docentes, siendo estos los principales vacíos que hay las investigaciones sobre este constructo. Son avances relevantes, puesto que nos enfrentamos ante una crisis identitaria en los docentes donde las transformaciones sociales han alterado las formas de identificación tradicional, y la crisis de modernidad que ponen en tela juicio la escuela como institución formadora y a los docentes como transmisores del saber a las nuevas generaciones.

Esta primera adaptación y validación de la escala EMID al español da la pauta a futuras investigaciones para analizar estadísticamente este constructo en hispanohablantes, puesto que en los últimos años la tasa de abandono de la profesión se ha duplicado en países en desarrollo. Ser docente es asumir una identidad con compromiso ético y profesional, puesto que se requiere formar docentes comprometidos, reflexivos, intelectuales y transformativos (Giroux, 1990) en todos los procesos de implicación para intervenir profesionalmente en la tarea de enseñar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and teacher education*, 27(2), 308-319.
- Alsup, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Routledge.
- American Psychological Association [APA]. (2020). *Guidelines for the practice of telepsychology*. American Psychological Association.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Revista 13 Estudios sobre Educación ESE*, (12), 13-30. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2310928>.
- Bucholtz, M., & Hall, K. (2005). Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. *Discourse studies*, 7(4-5), 585-614.
- Chevrier, J., Gohier, C., Anadòn, M., & Godbout, S. (2007). Construction de l'identité professionnelle des futures enseignantes. Dispositifs de formation présents et souhaités selon les acteurs responsables de la formation des maîtres au préscolaire et au primaire. *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés*, 137-168.
- Clandinin, D. J., Connelly, F. M., & Bradley, J. G. (1999). Shaping a professional identity: Stories of educational practice. *McGill Journal of Education*, 34(2), 189.
- Day, C. (2001). Teacher professionalism: choice and consequence in the new orthodoxy of professional development and training. *Continuing teacher education and school development*, 17-25.
- Delgado, U., & Martínez, F. G. (2020). Percepción de la formación inicial e identidad docente. *Casos de docentes en México*.
- Elías, M. E. (2011). Aportes para la construcción de una identidad docente. In VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas 8-10 de agosto de 2011 La Plata. *Teoría, formación e intervención en Pedagogía*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación.
- Elías, M. E. (2016). La construcción de identidad profesional en los estudiantes del profesorado de educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3), 335-365.
- Falcón L., C., & Arraiz P., A. (2020). Construcción de identidad profesional docente durante la formación inicial como maestros. *Revista complutense de educación*.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Piados.
- Figueroa-Céspedes, I., Guerra, P., & Madrid, A. (2022). Construcción de la identidad docente de las educadoras de párvulos: Significados retrospectivos de su Formación Inicial Docente. *Perspectiva educacional*, 61(2), 45-67.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and teacher education*, 22(2), 219-232.

- Gajardo-Asbún, K. P. (2019). Estado del arte sobre identidad docente: investigación de experiencias de profesores en formación y en ejercicio. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(18), 79-93.
- García, C. M. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía*, 3(1), 15-42.
- Giroux, H. (1990), *Los profesores como intelectuales*, Paidós, España.
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent education*, 3(1), 1217819.
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent education*, 3(1), 1217819.
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. (2019). Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. *Educational Research Review*, 27, 15-27.
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. (2020). Assessing the professional identity of primary student teachers: Design and validation of the Teacher Identity Measurement Scale. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 100822.
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. (2020). Assessing the professional identity of primary student teachers: Design and validation of the Teacher Identity Measurement Scale. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 100822.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching*, 6(2), 151-182.
- Hernández S., R., Fernández C, C., & Baptista L., P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta Edición. Editorial Mc Graw Hill. México.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and teacher Education*, 26(8), 1530-1543.
- Hong, J., Cross Francis, D., & Schutz, P. A. (2018). Research on teacher identity: Common themes, implications, and future directions. *Research on teacher identity: Mapping challenges and innovations*, 243-251.
- Hong, J., Cross Francis, D., & Schutz, P. A. (2018). Research on teacher identity: Common themes, implications, and future directions. *Research on teacher identity: Mapping challenges and innovations*, 243-251.
- Kao, Y., & Lin, S. (2015). Constructing a structural model of teachers' professional identity. *Asian Journal of Management Sciences & Education*, 4(1), 69-81.
- Karaolis, A., & Philippou, G. N. (2019). Teachers' professional identity. *Affect and mathematics education: Fresh perspectives on motivation, engagement, and identity*, 397-417.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and teacher education*, 21(8), 899-916.
- Lubkov, A. V. (2020). Modern problems of pedagogical education. *The Education and science journal*, 22(3), 36-54.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: Poblagrafic, S. L.
- Mérida Serrano, Rosario (2009). Necesidades actuales en la formación inicial de las maestras y maestros. *REIFOP* 12, (2), 39-47. (enlace: <http://www.aufod.com> )

- Mitchell, C., & Weber, S. (2003). *Reinventing ourselves as teachers: Beyond nostalgia*. Routledge.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2018). *Objetivos de desarrollo sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. ONU. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40155-la-agenda-2030-objetivos-desarrollo-sostenible-oportunidad-america-latina-caribe>
- Osuna, F. O. M., y Mata, K. L. A. (2015). IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE: ¿QUÉ SIGNIFICA SER PROFESOR? *European Scientific Journal*, 11(32).
- Patrón, A. L. & Chagoyán, P. (2019). Los inicios de la identidad profesional en la formación del profesorado de secundaria en Guanajuato, México. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 53-70.
- Pérez, G., Á. (2000). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas”, en Sacristán G., J. y Pérez G., Ángel, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
- Reeves, J. (2018). Teacher identity work in neoliberal schooling spaces. *Teaching and Teacher Education*, 72, 98-106.
- Rosas, L. (2000). La formación de maestros, un problema planteado. México: *Revista Electrónica Sinéctica*, (17), 3-13.
- Rots, I., Aelterman, A., Devos, G., & Vlerick, P. (2010). Teacher education and the choice to enter the teaching profession: A prospective study. *Teaching and teacher education*, 26(8), 1619-1629.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Planes de estudios de la educación básica 2022*. Gobierno de México.
- SEP (2011). *Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio en Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio 2011*. México: SEP.
- Sfard, A., y Prusak, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational researcher*, 34(4), 14-22.
- Skerrett, A. (2010). The Interplay between Teachers' Biography and Work Context: Effects on Teacher Socialization. *Scholar-Practitioner Quarterly*, 4(1), 79-93.
- Sloan, K. (2006). Teacher identity and agency in school worlds: beyond the all-good/all-bad discourse on accountability-explicit curriculum policies. *Curriculum inquiry*, 36(2), 119-152.
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2010). *Código ético del psicólogo*. Trillas.
- Sotomayor, C., & Ávalos, B. (2013). La identidad docente y sus significados. *Héroes o villanos*, 91-123.
- Starr, S., Haley, H. L., Mazor, K. M., Ferguson, W., Philbin, M., & Quirk, M. (2006). Initial testing of an instrument to measure teacher identity in physicians. *Teaching and learning in medicine*, 18(2), 117-125.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.
- UNESCO (2024). *Global report on teachers. Addressing teacher shortages and transforming the profession*. Paris: UNESCO
- Vaillant, D. (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado. *Revista Novedades Educativas*, 22(234), 1-17.

- Valdenegro F., L., & González S., Á. (2022). Propiedades Psicométricas de la escala de medida de la identidad docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 28, e0036.
- Zembylas, M. (2013). Critical pedagogy and emotion: Working through 'troubled knowledge' in posttraumatic contexts. *Critical Studies in Education*, 54(2), 176-189.



