



INVESTIGAR PARA

CONOCER CONOCER

PARA MEJORAR

EL ARTE DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

EDITORES:

RAQUEL RAMÍREZ VÁZQUEZ

SAMUEL MUÑOZ ORTEGA

INVESTIGAR PARA

CONOCER CONOCER

PARA MEJORAR
EL ARTE DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

EDITORES:

RAQUEL RAMÍREZ VÁZQUEZ

SAMUEL MUÑOZ ORTEGA

AUTORES:

**ARMANDO MONTOYA SANTOYO, BENJAMÍN MARTÍNEZ OCTAVIANO, BRENDA YAZMÍN HERNÁNDEZ BECERRA,
FELIPE DE JESÚS ESPINOZA MARTÍNEZ, MARÍA VIANEY CONTRERAS MARTÍNEZ, MA. GUADALUPE FLORES
ROSALES.**

©RED IBEROAMERICANA DE ACADEMIAS DE INVESTIGACIÓN A.C. 2025



EDITA: RED IBEROAMERICANA DE ACADEMIAS DE INVESTIGACIÓN A.C.

DUBLÍN 34, FRACCIONAMIENTO MONTE MAGNO

C.P. 91190. XALAPA, VERACRUZ, MÉXICO.

CEL 2282386072

www.redibai.org

redibai@hotmail.com

Sello editorial: Red Iberoamericana de Academias de Investigación, A.C.
(978-607-5893)

Primera Edición, Xalapa, Veracruz, México.

No. de ejemplares: 2

Presentación en medio electrónico digital

Formato PDF 4 MB

Fecha de aparición 04/09/2025

ISBN 978-607-5893-43-3

DICTAMEN EDITORIAL

La presente obra fue arbitrada y dictaminada en dos procesos; el primero, fue realizado por el **COMITÉ EDITORIAL RED IBEROAMERICANA DE ACADEMIAS DE INVESTIGACIÓN A.C.** con sede en México; que sometió a los capítulos incluidos en la obra a un proceso de dictaminación a doble ciego para constatar de forma exhaustiva la temática, pertinencia y calidad de los textos en relación a los fines y criterios académicos de la misma, cumpliendo así con la primera etapa del proceso editorial. El segundo proceso de dictaminación estuvo a cargo del **COMITÉ CIENTÍFICO RED IBEROAMERICANA DE ACADEMIAS DE INVESTIGACIÓN A.C.**; donde se seleccionaron expertos en el tema para la evaluación de los capítulos de la obra y se procedió con el sistema de dictaminación a doble ciego. Cabe señalar que previo al envío a los dictaminadores, todo trabajo fue sometido a una prueba de detección de plagio. Una vez concluido el arbitraje de forma ética y responsable y por acuerdo del Comité Editorial y Científico de la Red Iberoamericana de Academias de Investigación A.C. (REDIBAI), se dictamina que la obra **“INVESTIGAR PARA CONOCER - CONOCER PARA MEJORAR. EL ARTE DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA”** cumple con la relevancia y originalidad temática, la contribución teórica y aportación científica, rigurosidad y calidad metodológica, actualidad de las fuentes que emplea, redacción, ortografía y calidad expositiva.

Dr. Daniel Armando Olivera Gómez

Director Editorial

Sello Editorial: Red Iberoamericana de Academias de Investigación, A.C.
(978-607-5893)

Dublín 34, Residencial Monte Magno

C.P. 91190. Xalapa, Veracruz, México.

Cel 2282386072

Xalapa, Veracruz. México a 30 de julio de 2025

CERTIFICACIÓN EDITORIAL

RED IBEROAMERICANA DE ACADEMIAS DE INVESTIGACIÓN A.C. (REDIBAI) con sello editorial **No. 978-607-5893** otorgado por la Agencia Mexicana de ISBN, hace constar que el libro **“INVESTIGAR PARA CONOCER - CONOCER PARA MEJORAR. EL ARTE DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA”** registrado con el **ISBN 978-607-5893-43-3** fue publicado por nuestro sello editorial con fecha de aparición del 4 de septiembre de 2025 cumpliendo con todos los requisitos de calidad científica y normalización que exige nuestra política editorial.

Fue evaluado por pares académicos externos y aprobado por nuestro Comité Editorial y Científico.

Todos los soportes concernientes a los procesos editoriales y de evaluación se encuentran bajo el poder Editorial de **RED IBEROAMERICANA DE ACADEMIAS DE INVESTIGACIÓN A.C. (REDIBAI)**, los cuales están a disposición de la comunidad académica interna y externa en el momento que se requieran.

La normativa editorial y repositorio se encuentran disponibles en la página **<http://www.redibai-myd.org>**

Doy fe.

Dr. Daniel Armando Olivera Gómez

Director Editorial

Sello Editorial: Red Iberoamericana de Academias de Investigación, A.C.

(978-607-5893)

Dublín 34, Residencial Monte Magno

C.P. 91190. Xalapa, Veracruz, México.

Cel 2282386072



INVESTIGAR PARA

CONOCER
ONOCER

PARA MEJORAR

EL ARTE DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

INTRODUCCIÓN

El presente libro representa una valiosa compilación de seis investigaciones desarrolladas por alumnos doctorantes del Doctorado en Educación, bajo nuestra asesoría en los seminarios de investigación y tesis. En un contexto educativo caracterizado por profundas transformaciones, desigualdades persistentes y desafíos emergentes, estas investigaciones aportan perspectivas críticas, creativas y profundamente contextualizadas que contribuyen al entendimiento y mejora de la práctica educativa.

En esta obra, buscamos dar voz a las experiencias y reflexiones de nuestros estudiantes-investigadores, cuyos trabajos no solo representan un logro académico personal, sino una contribución significativa al campo de la educación. Este libro tiene como propósito central visibilizar problemas reales de la práctica educativa, analizados rigurosamente desde el enfoque metodológico cualitativo y mixto, para ofrecer propuestas de mejora que puedan ser replicadas o adaptadas en contextos similares.

Los seis capítulos que integran este volumen abordan temáticas diversas pero unidas por un eje común: la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, uno de los trabajos explora la preocupante carencia del hábito lector en telesecundarias rurales, evidenciando la influencia de factores como el acceso limitado a libros, la cultura familiar y la competencia de los medios digitales. Otro estudio se enfoca en el papel de las redes sociales en la formación escolar de estudiantes de primaria, mientras que otras investigaciones examinan los retos en la enseñanza de asignaturas como matemáticas e historia, y el uso de metodologías innovadoras como el Aprendizaje Basado en Proyectos en educación preescolar. En nuestro rol como asesores metodológicos, tanto la Dra. Raquel Ramírez Vázquez como el Dr. Samuel Muñoz Ortega, hemos procurado acompañar a los doctorantes desde una mirada crítica, humanista y constructiva, fortaleciendo sus competencias en el diseño de proyectos, la selección adecuada de métodos, técnicas y herramientas de recolección de datos, así como en el análisis e interpretación rigurosa de la información. Este acompañamiento ha sido fundamental para garantizar la solidez científica y ética de cada uno de los trabajos incluidos.

Cada una de estas investigaciones aporta elementos valiosos que contribuyen a enriquecer el debate educativo en México y América Latina. Al enfocarse en problemáticas de contextos escolares reales, ofrecen soluciones viables que pueden influir en futuras prácticas docentes, políticas educativas o líneas de investigación. Además, al integrar voces estudiantiles, familiares y docentes, se fortalece la visión holística del proceso educativo.

El libro se encuentra organizado por capítulos, cada uno correspondiente a una investigación independiente. La estructura sigue un orden temático, iniciando por niveles básicos como preescolar y primaria, hasta llegar a telesecundaria. Dentro de cada capítulo, los lectores encontrarán el planteamiento del problema, el marco teórico, la metodología empleada y los principales hallazgos y propuestas.

La recopilación de estos trabajos en un solo volumen obedece a la necesidad de reconocer el esfuerzo académico de nuestros estudiantes y mostrar la riqueza del proceso formativo en el doctorado. Este libro es testimonio de su evolución como investigadores, de su compromiso con la mejora educativa y del valor del acompañamiento académico-metodológico.

Confiamos en que esta obra será de utilidad tanto para académicos como para docentes en ejercicio, directivos, diseñadores de política educativa y estudiantes de posgrado, al tiempo que invita a la reflexión, el diálogo y la acción transformadora en pro de una educación más equitativa, humana y contextualizada.

RAQUEL RAMÍREZ VÁZQUEZ
SAMUEL MUÑOZ ORTEGA

ÍNDICE:

EL APRENDIZAJE DE LOS CONTENIDOS DE HISTORIA EN LOS ALUMNOS DE 6° GRADO DE LA ESCUELA PRIMARIA "JOSÉ MA. VÁZQUEZ", EN LA LOCALIDAD DE CHILITOS, FRESNILLO, ZACATECAS	1
EL BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR EN LOS ALUMNOS DE SEXTO GRADO DE LA ESCUELA PRIMARIA "FRANCISCO JAVIER MINA" TURNO VESPERTINO UBICADO EN AGUAZARCA, TAMAZUNCHALE, SAN LUIS POTOSÍ	9
EL DISEÑO DE LA PLANEACIÓN BAJO LA METODOLOGÍA DEL TRABAJO POR PROYECTOS EN LA ZONA ESCOLAR 042 DE CHARCAS, S. L. P.	18
EL BAJO APRENDIZAJE DE LOS CONTENIDOS DE LA MATERIA DE MATEMÁTICAS EN LOS ALUMNOS DEL 3A EN LA ESCUELA SECUNDARIA "BENITO JUÁREZ" DEL TURNO MATUTINO EN TAMAZUNCHALE, SAN LUIS POTOSÍ.	27
LA INFLUENCIA DE LAS REDES SOCIALES EN EL COMPORTAMIENTO Y DESEMPEÑO DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS DEL SEXTO GRADO GRUPO B DE LA ESCUELA PRIMARIA "RAMÓN LÓPEZ VELARDE" DE ESTANCIA DE GUADALUPE, PINOS, ZACATECAS	37
LA CARENCIA DEL HÁBITO DE LA LECTURA EN LOS ALUMNOS DE TELESECUNDARIA DE LA ZONA ESCOLAR 65 EN TAMAZUNCHALE S.L.P.	44

EL APRENDIZAJE DE LOS CONTENIDOS DE HISTORIA EN LOS ALUMNOS DE 6° GRADO DE LA ESCUELA PRIMARIA “JOSÉ MA. VÁZQUEZ”, EN LA LOCALIDAD DE CHILITOS, FRESNILLO, ZACATECAS

Armando Montoya Santoyo

RESUMEN

El presente trabajo, titulado “El aprendizaje de los contenidos de historia en los alumnos de 6° grado de la Escuela Primaria ‘José Ma. Vázquez’, en la localidad de Chilitos, Fresnillo, Zacatecas”, tiene como objetivo principal identificar las causas del desinterés de los estudiantes por la asignatura de historia. Se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, interpretativo y con metodología basado en la hermenéutica, utilizando entrevistas, observación y análisis documental. Los resultados revelan que el desinterés se relaciona con factores pedagógicos, motivacionales, socioemocionales y contextuales, incluyendo metodologías tradicionales, falta de actualización docente, escasa conexión entre los contenidos y la realidad del alumnado, así como limitaciones en el entorno familiar y escolar. Se concluye que la enseñanza de la historia requiere una transformación hacia prácticas más activas, críticas y contextualizadas, que promuevan el pensamiento histórico, la conciencia ciudadana y la participación del estudiante como protagonista de su aprendizaje. El estudio propone una mejora educativa basada en estrategias innovadoras y formación docente continua, sustentada en teorías constructivistas y enfoques actuales de la didáctica de la historia.

INTRODUCCIÓN

En el contexto actual de la educación básica en México, se ha identificado una creciente preocupación respecto al bajo interés que manifiestan los estudiantes hacia la asignatura de Historia, particularmente en el nivel de primaria. Este fenómeno se observa con claridad en la Escuela Primaria “José Ma. Vázquez”, ubicada en la comunidad de Chilitos, Fresnillo, Zacatecas, donde los alumnos de sexto grado demuestran un limitado entusiasmo por aprender contenidos históricos, lo que impacta negativamente en su rendimiento académico y en la formación de una conciencia histórica crítica. Esta situación se inserta en un escenario educativo donde la enseñanza de la Historia enfrenta desafíos significativos derivados de prácticas pedagógicas tradicionales, la descontextualización de los contenidos y la falta de conexión con la realidad inmediata de los estudiantes.

La relevancia de abordar este problema radica en que la Historia, como disciplina, cumple un papel fundamental en el desarrollo del pensamiento crítico, el fortalecimiento de la identidad nacional y la formación de ciudadanos informados. Sin embargo, cuando su enseñanza se reduce a la memorización de fechas y hechos aislados, se desvanece su potencial formativo. De ahí la urgencia de investigar las causas que originan el desinterés de los alumnos hacia esta materia, con el fin de proponer estrategias didácticas que promuevan un aprendizaje significativo, activo y contextualizado.

Este estudio tiene como objetivo general conocer las causas que propician el desinterés por el aprendizaje de los contenidos de Historia en los alumnos de sexto grado de la Escuela Primaria “José Ma. Vázquez”, de la localidad de Chilitos, Fresnillo, Zacatecas. Para lograr este propósito, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los factores pedagógicos que inciden en el desinterés de los estudiantes por la asignatura de Historia.
- Analizar los aspectos motivacionales que influyen en la actitud del alumnado hacia el aprendizaje histórico.
- Examinar los factores socioemocionales que afectan la disposición de los alumnos para involucrarse en los contenidos de Historia.
- Explorar las condiciones contextuales (familiares, escolares y comunitarias) que inciden en la percepción negativa o limitada del estudio histórico.

A partir de lo anterior, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las causas que propician el desinterés por el aprendizaje de los contenidos de Historia en los alumnos de sexto grado de la Escuela Primaria “José Ma. Vázquez”, de la localidad de Chilitos, Fresnillo, Zacatecas?

Como supuesto de investigación, se plantea que el desinterés por la asignatura de Historia se debe a una combinación de prácticas pedagógicas tradicionales, baja motivación intrínseca de los estudiantes, escasa vinculación afectiva con los contenidos históricos, y limitaciones contextuales que impiden la apropiación crítica del conocimiento histórico.

Este trabajo se justifica por su contribución al conocimiento de las prácticas educativas en el nivel primario, particularmente en comunidades rurales, y por su potencial para generar propuestas didácticas innovadoras que fomenten la participación activa del alumno en su proceso formativo. Asimismo, busca aportar elementos para la reflexión docente y para el diseño de intervenciones educativas orientadas al fortalecimiento del aprendizaje histórico desde un enfoque integral y humanista.

MARCO TEÓRICO

La enseñanza de la Historia en la educación primaria enfrenta importantes desafíos pedagógicos, especialmente en contextos rurales como el de la localidad de Chilitos, Fresnillo, Zacatecas. Diversos estudios han evidenciado que el desinterés de los estudiantes hacia esta asignatura puede estar asociado con múltiples factores, entre ellos la metodología de enseñanza, el enfoque curricular, la motivación estudiantil, el entorno sociocultural y las prácticas docentes. Este marco teórico se organiza en torno a cuatro grandes ejes: el aprendizaje de la Historia, los enfoques pedagógicos, los factores motivacionales y socioemocionales, y el contexto educativo.

La Historia, como disciplina formativa, tiene el potencial de desarrollar en los estudiantes un pensamiento crítico, conciencia histórica, identidad cultural y valores cívicos (Ávila, 2012). Sin embargo, esta potencialidad se ve limitada cuando la enseñanza se reduce a la memorización de hechos, fechas y personajes, sin promover la comprensión de procesos ni la participación activa del alumno.

Cognitivamente, el aprendizaje histórico implica habilidades como la construcción de líneas de tiempo, el manejo de fuentes, la identificación de causas y consecuencias, y la capacidad de empatizar con sujetos históricos (Wineburg, 2001). No obstante, en muchas aulas se continúa con modelos tradicionales que priorizan la transmisión unidireccional del conocimiento, inhibiendo la apropiación significativa de los contenidos.

Desde el enfoque constructivista, se sostiene que el conocimiento no se transmite de manera directa, sino que el estudiante lo construye activamente mediante la interacción con el entorno y la mediación del docente (Piaget, 1975; Vygotsky, 1979). Este enfoque propone que el aprendizaje de la Historia debe partir del contexto y las experiencias previas del alumno, promoviendo el diálogo, la indagación y la reflexión crítica.

Vygotsky (1979) destaca el papel del lenguaje y la interacción social en el desarrollo cognitivo, lo que refuerza la necesidad de metodologías participativas en la enseñanza de la Historia. Asimismo, Ausubel (1983) subraya que el aprendizaje significativo ocurre cuando los nuevos conocimientos se relacionan con la estructura cognitiva previa del estudiante, lo que implica contextualizar los contenidos históricos para que tengan sentido en su vida cotidiana.

Por otra parte, el enfoque didáctico propuesto por Pagés (1998) sugiere una enseñanza de la Historia centrada en problemas, que fomente la investigación, el análisis de fuentes y la comprensión de los procesos históricos desde una perspectiva crítica. Estas propuestas contrastan con las prácticas docentes observadas en contextos como el de estudio, donde predominan esquemas tradicionales centrados en el libro de texto y la evaluación memorística.

La motivación es un componente clave del aprendizaje. Según Deci y Ryan (2000), la motivación intrínseca surge cuando las actividades escolares resultan significativas, retadoras y gratificantes para los estudiantes. En el caso de la Historia, esta motivación puede estimularse cuando los contenidos se vinculan con los intereses del alumno, su comunidad o su realidad cotidiana.

En contraste, la desmotivación se asocia con prácticas docentes rutinarias, evaluación punitiva, contenidos descontextualizados y falta de recursos didácticos atractivos (Lamas, 2015). Además, aspectos socioemocionales como la autoestima académica, la relación con los docentes y la percepción de utilidad del aprendizaje influyen notablemente en la disposición del alumno hacia la asignatura (González-Pianda et al., 2002).

El contexto familiar y social también desempeña un papel importante. En comunidades rurales con escasa valoración social de la educación o con necesidades económicas urgentes, el aprendizaje histórico puede ser percibido como irrelevante o ajeno a las necesidades inmediatas de los estudiantes (Reimers, 2000). En escuelas rurales como la “José Ma. Vázquez”, los docentes enfrentan múltiples retos: aulas multigrado, recursos limitados, poca capacitación continua y escaso acompañamiento institucional. Esto limita la implementación de estrategias innovadoras o centradas en el estudiante (Tenti Fanfani, 2005). Además, la rigidez del currículo nacional y la presión por cubrir contenidos limitan la posibilidad de adaptar la enseñanza a la realidad local y cultural del alumnado.

La investigación de López y Fierro (2011) demuestra que la falta de contextualización de los contenidos históricos genera desconexión entre el estudiante y la asignatura. Esto coincide con lo observado en el presente estudio, donde se constata que muchos alumnos no encuentran relación entre la Historia nacional y su entorno inmediato, lo que reduce su interés y compromiso con el aprendizaje.

La revisión crítica de la literatura permite establecer que el desinterés por la Historia en los alumnos de sexto grado tiene causas multifactoriales. Por un lado, persiste una enseñanza tradicional que no responde a las necesidades actuales de los estudiantes ni a las propuestas pedagógicas contemporáneas. Por otro, factores como la motivación, la identidad cultural, el entorno familiar y escolar inciden directamente en la manera en que los alumnos se relacionan con el conocimiento histórico.

A partir de estas aportaciones teóricas, se fundamenta la necesidad de una transformación en la práctica docente y en el diseño didáctico, que permita revalorizar la enseñanza de la Historia como un proceso formativo, reflexivo y contextualizado. La comprensión crítica de estos elementos resulta esencial para abordar el problema investigado y para formular propuestas educativas que atiendan de forma integral las causas del desinterés estudiantil.

METODOLOGÍA

La metodología adoptada en esta investigación ofrece un marco coherente y sistemático para comprender los factores que inciden en el desinterés por el aprendizaje de historia en los estudiantes de una escuela primaria rural. La combinación de un enfoque cualitativo, un diseño de estudio de caso y técnicas de recolección diversas permite profundizar en la realidad educativa desde múltiples perspectivas, aportando tanto al conocimiento científico como a la mejora de las prácticas pedagógicas en contextos específicos. La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, con un diseño metodológico basado la hermenéutica, lo cual permite comprender de manera profunda y contextualizada el fenómeno del desinterés por el aprendizaje de los contenidos de Historia en estudiantes de sexto grado de primaria. Esta elección responde a la necesidad de interpretar las percepciones, experiencias y significados que los actores educativos atribuyen a dicha problemática, en su entorno social y escolar particular (Stake, 2005).

El enfoque cualitativo permite explorar fenómenos sociales en su complejidad, sin reducirlos a variables cuantificables, favoreciendo la comprensión del sentido que los participantes otorgan a sus vivencias (Creswell, 2014). En este caso, se adopta el diseño de estudio de caso instrumental porque se estudia una situación particular —el desinterés por la Historia— con el propósito de generar aprendizajes aplicables más allá del caso mismo. El paradigma que orienta el trabajo es el simbólico-interpretativo, pues se busca develar las construcciones subjetivas de los actores escolares.

La población objeto de estudio está compuesta por los estudiantes de sexto grado, docentes y directivos de la Escuela Primaria “José Ma. Vázquez”, ubicada en la comunidad de Chilitos, Fresnillo, Zacatecas. La muestra fue intencional y no probabilística, seleccionándose a los informantes clave por criterios de relevancia y accesibilidad. Se incluyeron seis alumnos (tres hombres y tres mujeres), dos docentes del área de Ciencias Sociales y la directora de la institución. Esta selección permitió obtener una perspectiva diversa del fenómeno, considerando las voces estudiantiles, docentes y de gestión. Para obtener la información necesaria, se emplearon las siguientes técnicas cualitativas:

- **Entrevista semiestructurada:** dirigida a alumnos, docentes y directivos, con preguntas abiertas orientadas a explorar percepciones sobre el interés estudiantil, metodologías empleadas y retos en la enseñanza de Historia.
- **Observación participante y no participante:** realizada en las sesiones de clase, con una guía de observación enfocada en prácticas pedagógicas, interacciones, lenguaje corporal y respuestas del alumnado.
- **Grupo focal:** implementado con los estudiantes seleccionados, con la finalidad de explorar sus opiniones, emociones y experiencias relacionadas con el aprendizaje de Historia.
- **Análisis documental:** revisión de planeaciones didácticas, libros de texto, cuadernos escolares y normativas institucionales.

Los instrumentos fueron validados por expertos en metodología cualitativa para asegurar la pertinencia y coherencia de los indicadores con los objetivos de investigación. Además, se realizó una prueba piloto con otro grupo escolar de características similares para ajustar el contenido de las entrevistas.

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante la codificación temática, a partir de las categorías emergentes y las definidas a priori: pedagógicas, motivacionales, socioemocionales y contextuales. Las entrevistas y transcripciones se organizaron utilizando matrices analíticas para identificar patrones, regularidades y divergencias entre los informantes.

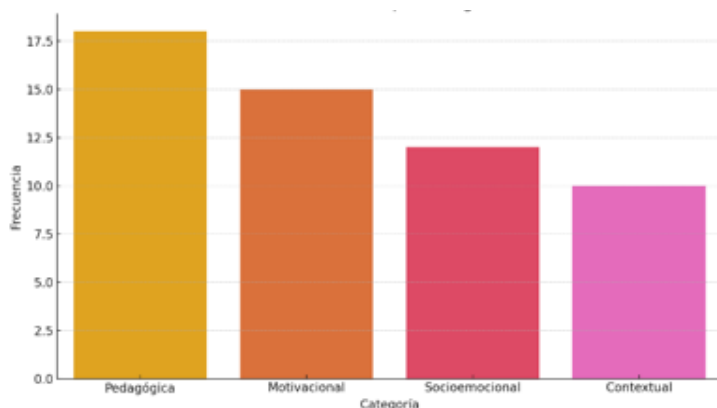
Se aplicó el proceso de triangulación metodológica para fortalecer la validez del estudio, combinando distintas fuentes de información (entrevistas, observaciones y documentos), distintos actores (alumnos, docentes y directora), y distintos momentos temporales. Esta triangulación permitió contrastar la información obtenida y construir una interpretación más profunda, coherente y fundamentada del fenómeno analizado (Denzin, 1989).

Asimismo, se empleó un enfoque hermenéutico para la interpretación de los significados, lo cual implicó una lectura crítica y contextualizada de los discursos y acciones de los participantes, integrando la comprensión parcial y total del fenómeno de forma circular y reflexiva (Gadamer, 2003).

El estudio respetó los principios éticos de confidencialidad, consentimiento informado, voluntariedad y resguardo de la identidad de los participantes. Se solicitó autorización institucional y familiar para el desarrollo del trabajo de campo, asegurando una relación respetuosa y ética con todos los actores involucrados.

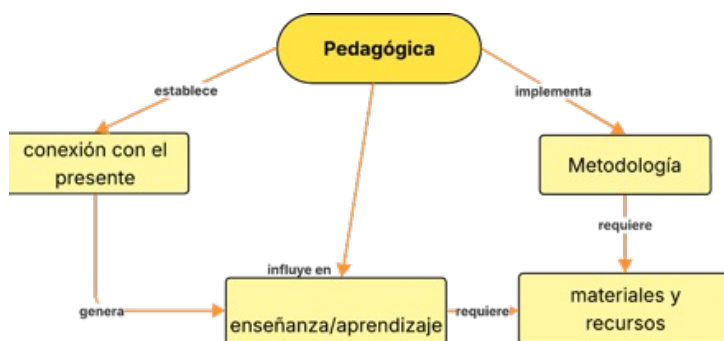
RESULTADOS

Ilustración 1. Frecuencia de menciones por categorías de análisis.



se detectó una escasa utilización de recursos didácticos innovadores como materiales visuales, tecnológicos o interactivos, lo que contribuye a un aprendizaje poco significativo. Los estudiantes manifestaron que las clases resultan aburridas y repetitivas, situación que limita el desarrollo de un pensamiento crítico o reflexivo sobre los hechos históricos.

Ilustración 2. Red semántica del factor pedagógico.



La categoría pedagógica destaca como la más frecuente, lo que indica que las prácticas docentes tradicionales son una causa principal del problema identificado.

1. Factores pedagógicos. Los resultados muestran que las estrategias didácticas empleadas por los docentes se centran mayoritariamente en métodos tradicionales, como la lectura de libros de texto y la memorización de fechas, nombres y acontecimientos. Esto genera un ambiente de aprendizaje monótono y poco estimulante. Además,

2. Factores motivacionales. Uno de los hallazgos relevantes señala que el desinterés hacia la historia está fuertemente ligado a la falta de conexión entre los contenidos escolares y la realidad inmediata de los alumnos. Muchos estudiantes expresaron no entender “para qué sirve” aprender historia, lo cual responde a una carencia de contextualización y aplicación práctica de los conocimientos en su vida cotidiana. Asimismo, el uso limitado del juego, la narración de historias o actividades lúdicas dentro de las sesiones afecta negativamente la motivación

intrínseca. Los docentes, por su parte, reconocen que enfrentan retos para mantener la atención de los alumnos debido a la sobrecarga administrativa, el diseño rígido del programa educativo y la escasa formación continua en estrategias didácticas actualizadas.

Ilustración 3. Red semántica del factor motivacional.



emociones negativas asociadas al aula, como ansiedad o frustración, limitan la apertura al aprendizaje, en especial cuando el estudiante no logra comprender los temas por la rapidez o el tecnicismo con que se abordan.

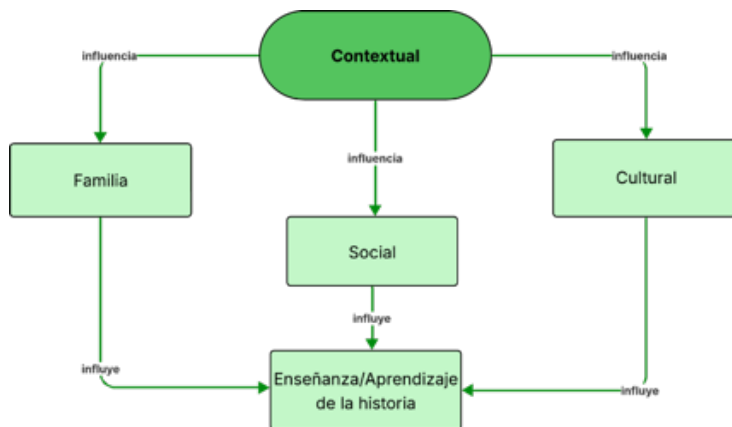
3. Factores socioemocionales. Se identificaron diversos elementos emocionales que inciden en la disposición de los estudiantes para aprender historia. Algunos alumnos refirieron sentirse inseguros al participar en clase por miedo a equivocarse, lo cual repercute en su autoconfianza. También se evidenció que, en ciertos casos, el ambiente familiar no favorece el aprendizaje, ya que no se promueve el diálogo sobre temas históricos ni se acompaña el proceso educativo en casa. Las

Ilustración 4. Red semántica del factor socioemocional.



padres en la vida escolar y una débil promoción del sentido de identidad y pertenencia cultural. Esto se traduce en una falta de interés generalizada por los contenidos escolares considerados “poco útiles” para la sobrevivencia inmediata.

Ilustración 5. Red semántica del factor contextual.



vínculos entre el contenido histórico y la realidad local impide que los estudiantes se reconozcan como parte activa de los procesos históricos y, por tanto, se apropien del conocimiento desde un enfoque crítico y reflexivo. Según los resultados, se permite comprender la complejidad del fenómeno estudiado y sienta las bases para el planteamiento de estrategias de mejora enfocadas en metodologías activas, inclusión de tecnologías educativas, fortalecimiento del acompañamiento familiar y revalorización del aprendizaje histórico en contextos comunitarios.

DISCUSIÓN

Los hallazgos del presente estudio permiten una interpretación amplia sobre los factores que inciden en el desinterés de los alumnos de sexto grado por la asignatura de Historia. La categoría con mayor frecuencia de menciones fue la pedagógica, con un total de 18 registros (ver ilustración 1), lo que indica que las metodologías empleadas en el aula tienen una influencia significativa en la percepción negativa hacia la materia. Este resultado coincide con estudios previos que señalan que la enseñanza tradicional, basada en la memorización de fechas y hechos sin contexto, limita el pensamiento histórico y la motivación del alumno (Ávila, 2012; Pagés, 1998).

En segundo lugar, las dimensiones motivacionales y socioemocionales fueron también destacadas por los participantes. Esto refleja una falta de conexión emocional con los contenidos históricos y una autoestima académica debilitada, lo que se alinea con el planteamiento de Deci y Ryan (2000), quienes sostienen que la motivación intrínseca es un elemento clave para el aprendizaje significativo. Además, González-Pienda et al. (2002) afirman que el desempeño académico está altamente influenciado por la percepción que el estudiante tiene de sus capacidades, lo que explica la baja participación en actividades relacionadas con Historia.

4. Factores contextuales. El contexto sociocultural también fue identificado como un factor que influye en la percepción del aprendizaje de la historia. Los estudiantes provienen en su mayoría de hogares con condiciones económicas precarias, lo que condiciona el acceso a recursos como libros, enciclopedias o conexión a internet. Asimismo, el entorno comunitario no favorece la valoración del conocimiento histórico como herramienta de comprensión de la realidad actual. En palabras de los docentes, existe una escasa participación de los

5. Análisis global de la información. En conjunto, los hallazgos evidencian que el aprendizaje de la historia en los alumnos de sexto grado se ve obstaculizado por una serie de condiciones estructurales, pedagógicas y emocionales que actúan de forma interrelacionada. El desinterés de los alumnos no puede entenderse únicamente como falta de esfuerzo individual, sino que responde a un sistema educativo que requiere transformaciones profundas en la formación docente, la planeación didáctica y la contextualización del currículo. La ausencia de

La categoría contextual mostró una frecuencia menor, pero no por ello menos relevante. Las condiciones familiares, la escasez de recursos educativos y la limitada valorización del conocimiento histórico en la comunidad inciden de manera indirecta en el desinterés de los estudiantes. Esto fue también señalado por Reimers (2000), quien advierte que en entornos rurales y marginados los contenidos escolares se perciben como poco útiles o lejanos a la vida cotidiana, reforzando la desconexión con el currículo oficial. El análisis de los datos se trianguló a partir de entrevistas, observaciones y documentos, lo que permitió validar la coherencia entre lo expresado por los actores y lo observado en el aula. Esta convergencia de información permitió identificar no sólo prácticas docentes poco estimulantes, sino también una ausencia de recursos didácticos innovadores, lo que refuerza la necesidad de revisar la práctica pedagógica de la enseñanza de la Historia.

En comparación con investigaciones similares, como la de López y Fierro (2011), se confirma que el uso de estrategias narrativas, análisis de fuentes históricas y aprendizaje basado en problemas puede incrementar el interés del alumnado. En este sentido, los resultados del presente estudio refuerzan la propuesta de un cambio metodológico, donde el estudiante asuma un rol activo y crítico frente a la historia, tal como lo plantean Vygotsky (1979) y Ausubel (1983) desde el enfoque constructivista.

Desde una perspectiva práctica, los resultados implican la urgencia de implementar programas de actualización docente que integren estrategias centradas en el alumno, tales como el uso de recursos digitales, trabajo por proyectos, narrativas históricas locales y vinculación con problemáticas del entorno. Además, es necesario repensar el diseño curricular para que permita mayor flexibilidad y adaptación a los contextos rurales, favoreciendo una historia viva, participativa y con sentido social.

Una de las principales limitaciones del estudio es su alcance local. Aunque el análisis profundo del caso ofrece una visión rica del fenómeno, los resultados no son generalizables. Asimismo, la muestra fue reducida y se centró en una sola institución. Sin embargo, la profundidad del estudio cualitativo permitió obtener hallazgos significativos que pueden orientar futuras investigaciones en contextos similares.

La enseñanza de la Historia enfrenta desafíos sustanciales que van más allá de los contenidos curriculares; requiere una renovación metodológica, una atención a los factores emocionales del aprendizaje y una comprensión del entorno social en que se insertan los estudiantes. Este estudio aporta evidencia empírica que refuerza la necesidad de un modelo educativo más inclusivo, dinámico y contextualizado, que permita resignificar el papel de la Historia en la formación de ciudadanos críticos y participativos.

CONCLUSIONES

La presente investigación permitió identificar que el desinterés de los alumnos de sexto grado por el aprendizaje de la Historia en la Escuela Primaria “José Ma. Vázquez” de Chilitos, Fresnillo, Zacatecas, se debe a una combinación de factores pedagógicos, motivacionales, socioemocionales y contextuales. A través del enfoque cualitativo y el análisis de entrevistas, observaciones y documentos, se constató que la persistencia de métodos tradicionales de enseñanza, la escasa conexión entre los contenidos y la realidad de los estudiantes, así como el ambiente familiar y escolar poco estimulante, afectan negativamente la percepción y el compromiso de los alumnos con esta asignatura.

Como respuesta a los objetivos planteados, se concluye que una práctica docente innovadora y contextualizada, basada en el aprendizaje significativo, puede fomentar el interés por la Historia. En este sentido, se recomienda capacitar a los docentes en metodologías activas, uso de fuentes históricas, narrativa local e integración de recursos digitales, lo que contribuiría a dinamizar las clases y promover una mayor participación estudiantil.

Para la práctica educativa, es fundamental repensar el currículo desde una perspectiva situada y crítica, que valore el papel del alumno como sujeto activo del conocimiento. Además, se sugiere generar espacios escolares que favorezcan el desarrollo socioemocional del alumnado y el vínculo entre escuela, familia y comunidad.

Finalmente, futuras investigaciones podrían ampliar la muestra y considerar comparaciones entre escuelas urbanas y rurales, así como explorar la relación entre el enfoque didáctico y los aprendizajes históricos desde un enfoque longitudinal. Esto contribuiría a profundizar en las transformaciones necesarias para mejorar la enseñanza de la Historia en la educación básica.

REFERENCIAS

- Ávila, R. M. (2012). **Didáctica de la historia: enseñanza y aprendizaje**. Editorial Trillas.
- Ausubel, D. P. (1983). **Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo**. Trillas.
- Creswell, J. W. (2014). **Investigación cualitativa y diseño de investigación: cinco enfoques**. Morata.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). **The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior**. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Denzin, N. K. (1989). **The research act: A theoretical introduction to sociological methods** (3rd ed.). Prentice Hall.
- Gadamer, H. G. (2003). **Verdad y método** (Vol. I). Sígueme.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Roces, C., García, M., & González-Pienda, J. A. (2002). Motivación y rendimiento académico en estudiantes universitarios. **Revista Española de Pedagogía**, 60(221), 79–104.
- Lamas, H. (2015). **Motivación y aprendizaje en el aula: estrategias para la enseñanza efectiva**. Paidós Educador.
- López, A., & Fierro, C. (2011). **El trabajo docente en contextos rurales: una aproximación desde la mirada de los actores**. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 41(3), 35–60.
- Pagés, J. (1998). **Enseñar y aprender historia: problemas, propuestas y estrategias**. Editorial Graó.
- Piaget, J. (1975). **La equilibración de las estructuras cognitivas**. Ariel.
- Reimers, F. (2000). **La educación en contextos de pobreza: un enfoque desde los derechos humanos**. Fondo de Cultura Económica.
- Stake, R. E. (2005). **Investigación con estudio de casos**. Morata.
- Tenti Fanfani, E. (2005). **El oficio del docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI**. Siglo XXI Editores.
- Vygotsky, L. S. (1979). **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Crítica.
- Wineburg, S. (2001). **Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past**. Temple University Press.

EL BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR EN LOS ALUMNOS DE SEXTO GRADO DE LA ESCUELA PRIMARIA “FRANCISCO JAVIER MINA” TURNO VESPERTINO UBICADO EN AGUAZARCA, TAMAZUNCHALE, SAN LUIS POTOSÍ

Benjamín Martínez Octaviano

RESUMEN

El presente trabajo sintetiza la investigación cuyo objetivo fue identificar los factores determinantes del bajo rendimiento académico en un grupo de once alumnos de sexto grado en una escuela primaria rural. Se empleó un enfoque cualitativo, con diseño de estudio de caso y metodología etnográfica, combinando observación directa, entrevistas semiestructuradas y revisión documental. Los hallazgos revelan que la interrelación de factores estructurales (pobreza, aislamiento geográfico), familiares (baja escolaridad de padres, escaso acompañamiento) y pedagógicos (falta de actualización docente, metodologías tradicionales) interfiere con la continuidad del aprendizaje y la motivación estudiantil. Se proponen intervenciones contextuales que fortalezcan los vínculos escuela-familia-comunidad, la formación docente y la equidad educativa.

INTRODUCCIÓN

El rendimiento escolar constituye un indicador clave del desarrollo educativo y social de los estudiantes, especialmente en contextos rurales donde las condiciones estructurales, familiares y pedagógicas suelen ser más adversas (Ramos et al., 2022). En México, los informes oficiales y estudios recientes han evidenciado que la desigualdad educativa persiste en zonas marginadas, como resultado de múltiples factores interrelacionados: pobreza, desactualización docente, escasa participación familiar y ausencia de estrategias institucionales diferenciadas (Sustaita et al., 2023; SEP, 2020). Esta investigación se inserta en dicho panorama, centrándose en el caso del grupo de sexto grado de la Escuela Primaria “Francisco Javier Mina”, ubicada en la comunidad de Aguazarca, Tamazunchale, San Luis Potosí.

La elección de este caso responde a una preocupación central: comprender por qué un grupo de estudiantes presenta un bajo rendimiento escolar sostenido, pese a contar con servicios básicos y un equipo docente asignado. Desde un enfoque cualitativo y bajo el paradigma interpretativo, esta tesis adopta el método etnográfico para explorar en profundidad los significados, experiencias y condiciones que configuran el proceso de aprendizaje en un entorno rural. Se privilegia así la voz de los actores educativos —alumnos, padres y maestros— y se reconoce que el fenómeno del bajo rendimiento no puede reducirse a una causa única, sino que emerge de una trama compleja de variables sociales, emocionales, familiares y pedagógicas (Hernández-Sampieri et al., 2021; Padua Rodríguez, 2020).

El marco teórico que sustenta esta investigación aborda el rendimiento escolar como un fenómeno multifactorial. Autores como Bronfenbrenner (1979) y Bourdieu (1986) han enfatizado la influencia de los entornos microsociales y el capital cultural en el desempeño académico de los alumnos. Asimismo, estudios contemporáneos han señalado que la baja autoestima, el ausentismo escolar, la violencia intrafamiliar y la escasa formación docente inciden directamente en la disposición del estudiante para aprender (López & Trianes, 2021; Murillo & Hernández-Castilla, 2011).

Por tanto, el objetivo general de esta tesis es identificar los factores que explican el bajo rendimiento escolar en dicho grupo, a fin de proponer acciones contextualizadas que promuevan una educación más justa, equitativa y transformadora. Esta mirada se alinea con los principios de la equidad educativa que establece la Ley General de Educación en México (2021), la cual reconoce que no puede haber igualdad sin considerar las particularidades socioterritoriales. En este marco, la presente investigación constituye un esfuerzo académico y ético por comprender y visibilizar las condiciones que viven los estudiantes de Aguazarca, y por aportar, desde la investigación aplicada, posibles soluciones que contribuyan al desarrollo integral de los niños y niñas de comunidades rurales.

MARCO TEÓRICO

El bajo rendimiento escolar es un fenómeno multidimensional que obedece a la interacción de múltiples factores personales, familiares, sociales, escolares y contextuales. En el caso de comunidades rurales como Aguazarca, en el municipio de Tamazunchale, San Luis Potosí, este fenómeno adquiere características particulares debido a las condiciones estructurales que limitan la continuidad y calidad del proceso educativo (Padua Rodríguez, 2020; Sustaita et al., 2023).

Factores estructurales y contextuales del rendimiento escolar

Las condiciones geográficas y de infraestructura, así como la lejanía de las comunidades rurales, influyen directamente en la asistencia escolar. La presencia de caminos intransitables, la falta de transporte y los cambios climáticos extremos (lluvias o frío intenso) ocasionan ausencias frecuentes, lo cual interrumpe el proceso de aprendizaje y genera rezago (Ramos et al., 2022). Estas inasistencias no solo afectan el aprendizaje acumulativo, sino que minan la motivación y el sentido de pertenencia del alumno al entorno escolar.

Asimismo, las escuelas rurales enfrentan deficiencias materiales graves: insuficiencia de recursos didácticos, carencia de tecnología, mobiliario inadecuado y plantillas docentes limitadas. Esta precariedad no permite ofrecer un ambiente escolar estimulante y limita la posibilidad de implementar metodologías pedagógicas innovadoras (Salazar & Murcia, 2022).

Entorno familiar y condiciones socioeconómicas

El entorno familiar representa otro eje fundamental en el rendimiento escolar. La mayoría de los estudiantes en Aguazarca provienen de familias con bajos niveles educativos —padres que apenas concluyeron primaria o secundaria— y con empleos inestables o mal remunerados. Esta situación económica limita la capacidad de los padres para adquirir materiales escolares, ofrecer apoyo académico en casa y brindar un entorno propicio para el estudio (Jalca et al., 2023; Sustaita et al., 2023).

Además, la presencia de problemáticas como el alcoholismo, la violencia intrafamiliar y la desintegración familiar afecta directamente la estabilidad emocional de los niños y su disposición para el aprendizaje. Un alumno que vive en un entorno emocionalmente adverso está más propenso a mostrar desinterés, bajo nivel de atención y escasa autoestima, lo que repercute en su desempeño escolar (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005).

Dimensión emocional, motivacional y social del aprendizaje

El aprendizaje no puede reducirse a un proceso cognitivo exclusivamente; es, ante todo, un fenómeno profundamente emocional. Los estudiantes que muestran signos de desmotivación, tristeza, ansiedad o falta de sentido de pertenencia tienen mayores dificultades para alcanzar los aprendizajes esperados (Deci & Ryan, 1985). Esto es especialmente relevante en Aguazarca, donde muchos alumnos manifiestan inseguridad, temor a participar en clase y dificultades para comprender contenidos por falta de acompañamiento docente o familiar.

Las relaciones interpersonales también cumplen un papel relevante. Un entorno escolar donde se fomente el respeto, la colaboración y el apoyo mutuo favorece el aprendizaje. En contraste, el aislamiento, las burlas o la falta de confianza entre pares y con el docente debilitan el vínculo educativo y reducen las oportunidades de aprendizaje significativo (Epstein, 2001).

Prácticas pedagógicas y desempeño docente

La calidad de la enseñanza es uno de los factores más influyentes en el rendimiento académico. Docentes actualizados, motivados y con formación en estrategias didácticas diversificadas pueden generar entornos de aprendizaje más efectivos y equitativos. Sin embargo, en el caso analizado, algunos maestros presentan una actitud conformista y no participan en procesos de formación continua, lo que resulta en prácticas pedagógicas rutinarias, expositivas y poco atractivas para los estudiantes (Murillo & Román, 2013).

En contextos vulnerables, la actualización docente y el uso de metodologías activas son fundamentales para atender la diversidad del aula, adaptarse a los diferentes ritmos de aprendizaje y motivar a los alumnos. La ausencia de estas prácticas impide que la escuela cumpla su función transformadora y reproduce las desigualdades existentes (Hattie, 2009).

Estado del arte: investigaciones nacionales e internacionales

Diversos estudios refuerzan la idea de que el rendimiento escolar es un fenómeno complejo. En Colombia, Zoe et al. (2022) encontraron que los programas de bienestar institucional, aunque no impactan directamente en el rendimiento académico, sí mejoran la permanencia y el compromiso emocional del estudiante. En España, Ramos et al. (2022) evidenciaron que el acoso escolar digital afecta gravemente el rendimiento y provoca abandono escolar.

En el contexto mexicano, Padua Rodríguez (2020) documentó que las principales variables asociadas al bajo rendimiento en estudiantes universitarios son la escolaridad de los padres, la falta de orientación profesional y la sobrecarga emocional. Por su parte, Sustaita et al. (2023) demostraron que la autoestima, el apoyo familiar y la comunicación entre escuela y familia son claves para un buen desempeño escolar en educación básica.

Estos estudios coinciden en que no puede explicarse el rendimiento académico exclusivamente desde la perspectiva del estudiante, sino que debe analizarse como una construcción social determinada por múltiples dimensiones interrelacionadas.

Marco legal y normativo

El artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos garantiza el derecho a una educación gratuita, laica y obligatoria. A su vez, la Ley General de Educación incorpora principios de equidad, inclusión y calidad, obligando al Estado a diseñar políticas diferenciadas que atiendan las condiciones de comunidades rurales y marginadas (DOF, 2019).

No obstante, existe una brecha entre la legislación y su implementación efectiva. En Aguazarca, los lineamientos de actualización docente, corresponsabilidad familiar y dotación de infraestructura no se cumplen plenamente. Esto pone en evidencia la necesidad urgente de reforzar la aplicación de los marcos normativos y adaptar los programas educativos a la realidad local.

METODOLOGIA

Tipo de investigación

La investigación se enmarca dentro del enfoque cualitativo, lo cual es coherente con el propósito de comprender a profundidad las causas del bajo rendimiento escolar desde la perspectiva de los actores implicados. Este tipo de investigación busca interpretar los fenómenos sociales desde las vivencias subjetivas de estudiantes, padres y docentes, lo cual resulta adecuado para el contexto rural y vulnerable en que se sitúa el estudio. El autor no persigue generalizar resultados, sino comprender un caso específico a partir de la interpretación de significados, lo cual se alinea con el carácter inductivo del enfoque cualitativo.

Además, se establece que la investigación adopta el paradigma simbólico-interpretativo, que considera que la realidad social se construye a través de la interacción de los sujetos. Este paradigma permite captar la diversidad de significados que los actores atribuyen al fenómeno del bajo rendimiento escolar, lo cual constituye un acierto teórico y metodológico en estudios centrados en contextos de vulnerabilidad educativa.

Diseño y enfoque

El diseño es claramente definido como un estudio de caso con método etnográfico, centrado en un grupo de once alumnos de sexto grado. Esta decisión metodológica es congruente con la naturaleza interpretativa del enfoque, ya que permite una exploración profunda, holística y situada de los fenómenos estudiados. La elección de un estudio de caso en una escuela rural permite visibilizar realidades frecuentemente invisibilizadas en la literatura académica, otorgándole valor al conocimiento situado y contextual.

El uso de la etnografía educativa fortalece el estudio, ya que permite que el investigador observe, interactúe y registre datos directamente en el entorno escolar. Esta decisión metodológica permite comprender no solo lo que se dice, sino también lo que se hace y cómo se hace en el contexto escolar, permitiendo un acercamiento más riguroso y sensible a la complejidad del fenómeno.

Población y muestra

La población objeto de estudio incluye a todos los actores educativos del grupo de sexto grado: alumnos, padres y docentes. La muestra es intencional y no probabilística, lo cual es totalmente adecuado en investigaciones cualitativas, ya que se privilegia la riqueza informativa por encima de la representatividad estadística. La selección deliberada de 11 estudiantes y 10 padres de familia permite una triangulación de perspectivas que refuerza la profundidad y validez del análisis.

Además, la tesis justifica claramente el tamaño reducido de la muestra, argumentando que su objetivo no es cuantificar, sino profundizar en la experiencia vivida de los actores escolares en su contexto real. Esta elección resulta metodológicamente sólida, pues el fenómeno se estudia en su especificidad, lo que favorece la generación de conocimiento significativo y aplicable a contextos similares.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

El trabajo metodológico se fortalece mediante una triangulación de técnicas cualitativas:

- Entrevistas semi-estructuradas a alumnos y padres, que permiten captar los significados atribuidos por los actores a sus experiencias educativas.
- Observación participante y no participante del aula, que permite registrar interacciones, actitudes, y dinámicas escolares de manera directa y contextualizada.
- Análisis documental (cuadernos, boletas, registros institucionales) que complementa los datos cualitativos con evidencia objetiva del desempeño académico.
- Diario de campo del investigador, que registra impresiones, reflexiones y emociones durante el proceso de investigación.

Estas técnicas son apropiadas y coherentes con el enfoque cualitativo y el paradigma interpretativo. Además, el uso de múltiples instrumentos permite aumentar la validez interna del estudio, pues posibilita la comparación entre distintas fuentes de información.

Procedimientos para el análisis de datos

El análisis se realiza con base en técnicas cualitativo-interpretativas, incluyendo:

- Transcripción completa de entrevistas y observaciones.
- Codificación inicial, en la que se asignan etiquetas a segmentos de texto relevantes.
- Identificación de categorías emergentes y teóricas, construidas a partir del marco conceptual y la evidencia empírica.

- Interpretación del significado desde la perspectiva de los actores, respetando su contexto emocional, cultural y social.
- Triangulación de fuentes (entrevistas, observación, documentos) para aumentar la validez y profundidad del análisis.

Este procedimiento refleja una comprensión sólida de la metodología cualitativa y un compromiso ético con la voz de los participantes. Además, se evidencia un dominio de la teoría y la capacidad de articularla con los hallazgos empíricos, lo cual contribuye a una interpretación integral, situada y significativa del fenómeno estudiado.

Valoración final

La metodología empleada en esta tesis doctoral demuestra consistencia interna, rigurosidad epistemológica y sensibilidad contextual. El diseño cualitativo, el uso del paradigma interpretativo, la selección de un estudio de caso etnográfico, las técnicas de recolección diversas y el análisis inductivo-reflexivo permiten comprender profundamente el fenómeno del bajo rendimiento escolar en un entorno rural desfavorecido. Además, el enfoque participativo e inclusivo de la investigación otorga voz a los actores educativos que rara vez son escuchados. Esto no solo enriquece el estudio desde el punto de vista científico, sino que también lo convierte en una herramienta socialmente transformadora, al generar propuestas contextualizadas que responden a necesidades reales.

La metodología es, en suma, uno de los pilares más sólidos de esta tesis y una guía ejemplar para futuras investigaciones cualitativas en contextos escolares complejos.

RESULTADOS

Ambiente familiar y condiciones para el estudio en casa

Los datos revelan que la mayoría de los alumnos entrevistados cuentan con un espacio adecuado para estudiar, así como con los materiales necesarios. También reciben apoyo frecuente de sus padres o madres para realizar tareas escolares. Esto es respaldado por las entrevistas a los padres, quienes refieren estar involucrados y atentos al cumplimiento de deberes escolares. Sin embargo, los docentes advierten que, aunque algunos alumnos tienen apoyo, muchos no cuentan con los recursos económicos suficientes ni con un entorno propicio para el aprendizaje en casa. Esta contradicción muestra que si bien existe disposición familiar, las limitaciones estructurales y económicas influyen directamente en la calidad del acompañamiento.

Comunicación escuela-familia

Existe una aparente disposición por parte de los padres para asistir a reuniones escolares y mantenerse informados. Sin embargo, se reporta que la comunicación no siempre es efectiva, y que algunas solicitudes o sugerencias de los padres no se materializan. Desde la perspectiva docente, se reconoce una participación limitada de los padres y escasa comunicación activa. Esto apunta a una relación escuela-familia que, si bien tiene bases de compromiso, requiere estrategias de fortalecimiento, seguimiento continuo y espacios colaborativos para impactar directamente en el proceso educativo.

Factores emocionales y sociales

Los alumnos expresan sentirse felices en el aula y tener buenas relaciones con sus compañeros, lo cual sugiere un ambiente social positivo en el espacio escolar inmediato. No obstante, algunos padres y docentes identifican factores emocionales y familiares que afectan el rendimiento: fallecimientos, problemas de autoestima, y relaciones sociales limitadas o conflictivas. Los docentes también mencionan la pobreza, la alimentación deficiente y los problemas familiares como elementos que afectan la disposición de los niños para aprender. Esta categoría revela la necesidad de atender la dimensión emocional del estudiante como parte integral del rendimiento académico.

Percepción del estudiante sobre su aprendizaje

Los alumnos muestran gusto por asistir a la escuela, especialmente por actividades creativas como dibujar, decorar y hacer esquemas. Aunque algunos identifican dificultades específicas en la materia de “Saberes y pensamiento científico”, no perciben barreras insuperables en su proceso de aprendizaje. Algunos manifiestan temor a participar por miedo a la burla, lo cual es un indicio de dinámicas que afectan su seguridad para aprender. La percepción de comprensión del contenido depende en gran medida de la claridad del maestro y el uso del libro de texto. Este hallazgo sugiere que, si bien existe motivación intrínseca, el acompañamiento pedagógico y la cultura escolar son fundamentales para fortalecer la autoconfianza y el aprendizaje.

Prácticas docentes y recursos pedagógico

Los maestros aplican estrategias diferenciadas y atención personalizada como respuesta al bajo rendimiento. No obstante, enfrentan limitaciones estructurales: escasez de materiales, ausencia de tecnología y baja capacitación. Además, expresan la necesidad de apoyos institucionales y propuestas de formación docente continua. Los estudiantes valoran los cambios didácticos (uso de pantallas, educación física, mobiliario), lo que evidencia una necesidad por diversificar las estrategias didácticas y actualizar los recursos. Las prácticas pedagógicas son fundamentales en este contexto rural, donde la innovación didáctica puede generar cambios significativos.

Evaluación y seguimiento académico

Los docentes aplican evaluaciones formativas y seguimiento frecuente, aunque se enfrentan a la falta de acompañamiento familiar en los casos más críticos. Aun cuando existen carpetas de trabajo, observaciones diarias y exámenes trimestrales, los esfuerzos son limitados si no hay corresponsabilidad entre escuela y familia. Las acciones que se implementan cuando se detecta bajo rendimiento son personalizadas, pero el impacto es desigual. La evaluación, más allá del instrumento, necesita ser entendida como un proceso compartido entre todos los agentes educativos.

Propuestas de mejora desde la comunidad educativa

Los estudiantes proponen mejoras en la infraestructura escolar (salas de cómputo, canchas, materiales), lo que indica su conciencia sobre las condiciones que favorecen su aprendizaje. Los padres sugieren mejorar la planificación, el respeto y la responsabilidad docente, además de recibir orientación para apoyar mejor a sus hijos. Por su parte, los docentes proponen gestionar un comedor escolar, ampliar espacios, obtener apoyo económico y fomentar una mayor corresponsabilidad con las familias. Las propuestas coinciden en señalar que el mejoramiento del rendimiento escolar requiere un enfoque sistémico, en el que todos los actores se involucren activa y corresponsablemente.

DISCUSIÓN

Los hallazgos de la presente investigación confirman que el bajo rendimiento escolar en el grupo de sexto grado de la Escuela Primaria Francisco Javier Mina no puede ser atribuido a deficiencias individuales del estudiantado, sino que emerge de la interacción de factores estructurales, familiares, emocionales y pedagógicos. Esta visión coincide con lo planteado por Bolívar (2006), quien sostiene que el rendimiento escolar debe entenderse como un fenómeno multifactorial, en el que las condiciones del entorno social y educativo tienen un peso determinante.

Ausentismo y discontinuidad educativa

La alta frecuencia de inasistencias registradas entre los estudiantes, atribuida a causas climáticas, laborales y familiares, refleja una constante ruptura en la continuidad del aprendizaje. Esta situación ya ha sido documentada por autores como Reimers (2020), quien advierte que “la irregularidad en la asistencia

escolar produce vacíos pedagógicos que rara vez son recuperados a tiempo” (p. 67). En contextos rurales, como el de Aguazarca, las condiciones geográficas y de infraestructura agravan este fenómeno, como también lo señaló Latapí (2004), quien observó que la ubicación de las escuelas en zonas alejadas genera barreras persistentes para la equidad educativa.

Baja participación familiar y nivel educativo parental

El limitado involucramiento de los padres en el proceso educativo de sus hijos se asocia directamente con el bajo rendimiento observado. El 45.4 % de los padres no asisten a reuniones escolares y el 70 % tiene solo estudios de primaria o menos, lo que se traduce en una escasa capacidad de apoyo académico. Estas cifras respaldan lo encontrado por Sustaita et al. (2023), quienes identificaron que la baja escolaridad parental limita significativamente el acompañamiento académico en casa. Este hallazgo también se alinea con la teoría del capital cultural de Bourdieu (1986), según la cual los hogares con menor nivel educativo reproducen desventajas escolares debido a la ausencia de los recursos simbólicos y materiales necesarios para apoyar el aprendizaje.

Factores emocionales y motivacionales

La prevalencia de baja autoestima (54.5 % de los alumnos) y de ambientes familiares hostiles (50 % de los casos) revela una dimensión afectiva del rezago educativo que ha sido poco atendida en las políticas públicas. Como indican López y Trianes (2021), “los contextos de violencia doméstica, inseguridad emocional o abandono familiar limitan la disposición cognitiva del estudiante para involucrarse activamente en su formación” (p. 85). Este estudio reafirma que el rendimiento académico está profundamente entrelazado con el bienestar emocional, como también lo documentaron Ramos et al. (2022) en su análisis sobre violencia escolar y bajo rendimiento.

Prácticas pedagógicas poco eficaces y limitada actualización docente

El análisis de las prácticas observadas revela un predominio de métodos expositivos, dictado de contenidos y ausencia de estrategias diferenciadas, lo cual limita la participación activa del alumnado. Esta realidad se asemeja a la descrita por Murillo y Hernández-Castilla (2011), quienes argumentan que “los docentes en zonas vulnerables tienden a reproducir modelos tradicionales, carentes de innovación, debido a la falta de formación continua” (p. 43). A pesar del marco legal mexicano que establece la obligatoriedad de la actualización docente (Ley General de Educación, 2019), los resultados muestran que esta normativa no se cumple en la práctica, lo que implica una brecha entre el diseño institucional y la realidad educativa.

Limitaciones materiales y precariedad socioeconómica

La falta de útiles escolares, el acceso restringido a recursos tecnológicos y las condiciones de pobreza generalizada afectan directamente la preparación académica de los estudiantes. Solo el 27.3 % de los alumnos tiene acceso completo a recursos escolares, lo que coincide con estudios como el de Padua Rodríguez (2020), quien encontró que los estudiantes con mayor rezago provenían de contextos de pobreza estructural. Como lo ha planteado el informe de la UNESCO (2021), la educación en contextos rurales requiere políticas diferenciadas que consideren no solo la dotación de infraestructura, sino también el fortalecimiento del capital social y comunitario.

Aportes originales y diálogo con la literatura

Este estudio ofrece una contribución significativa al análisis del rezago educativo desde una perspectiva integral y contextualizada. A diferencia de trabajos previos centrados en niveles educativos superiores o en entornos urbanos (e.g., Zoe et al., 2022; Padua Rodríguez, 2020), esta investigación aporta evidencia empírica desde una escuela rural primaria, incorporando no solo variables estructurales, sino también aspectos emocionales y comunitarios. Además, destaca la utilidad del enfoque etnográfico para captar la complejidad del fenómeno educativo y la voz de los actores involucrados, tal como recomienda Stake (2005) en estudios de caso con enfoque cualitativo.

CONCLUSIONES

La investigación aporta evidencia sobre la complejidad del rezago académico en zonas rurales y destaca la eficacia del enfoque etnográfico para captar la voz de los actores. Se recomienda:

- Diseñar programas de formación docente continua adaptados al entorno rural.
- Fomentar estrategias de participación activa de la comunidad y las familias en el proceso educativo.
- Implementar intervenciones integrales que aborden simultáneamente factores estructurales, pedagógicos y emocionales.

REFERENCIAS

- Bolívar, A. (2006). El rendimiento escolar: una visión multifactorial. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41(2), 29–50.
- Bourdieu, P. (1986). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Siglo XXI Editores.
- DOF. (2019). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación. <https://www.dof.gob.mx>
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63–93.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2021). *Metodología de la investigación* (7.^a ed.). McGraw-Hill.
- Jalca, R., Ortega, M., & Vázquez, A. (2023). Condiciones familiares y rendimiento escolar en contextos de pobreza. *Revista Latinoamericana de Educación Rural*, 17(1), 22–39.
- Latapí, P. (2004). *La calidad de la educación básica en México*. Fondo de Cultura Económica.
- Ley General de Educación. (2021). *Reforma educativa*. Secretaría de Educación Pública.
- López, A., & Trianes, M. V. (2021). Ambientes familiares y emociones en el rendimiento escolar. *Revista de Psicología Educativa*, 27(2), 83–92.
- Murillo, F. J., & Hernández-Castilla, R. (2011). Factores asociados al rendimiento académico en contextos de pobreza. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 41–60.
- Murillo, F. J., & Román, M. (2013). La formación docente como clave para la equidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 25–47.

- Padua Rodríguez, L. (2020). Educación y contexto rural: Una aproximación desde la justicia educativa. Editorial Académica Española.
- Ramos, M., Rodríguez, P., & Sánchez, A. (2022). Bullying virtual y rendimiento escolar. *Revista de Psicología Educativa*, 18(1), 45–62.
- Reimers, F. (2020). Continuidad educativa y rendimiento académico en contextos de vulnerabilidad. UNESCO.
- Salazar, G., & Murcia, C. (2022). Limitaciones pedagógicas en zonas rurales: Estudio de caso. *Revista Colombiana de Educación*, 83(1), 56–74.
- SEP. (2020). Panorama educativo de México 2020. Secretaría de Educación Pública.
- Stake, R. E. (2005). *The art of case study research*. SAGE Publications.
- Sustaita, A., Morales, D., & Herrera, J. (2023). Factores familiares y escolares en el rendimiento académico de educación básica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(97), 105–128.
- UNESCO. (2021). Informe mundial sobre la educación en zonas rurales: Desigualdades y desafíos. UNESCO Publishing.
- Zoe, C., Martínez, L., & Bravo, F. (2022). Programas de bienestar institucional y permanencia escolar. *Revista Colombiana de Psicología Educativa*, 15(2), 67–88.

EL DISEÑO DE LA PLANEACIÓN BAJO LA METODOLOGÍA DEL TRABAJO POR PROYECTOS EN LA ZONA ESCOLAR 042 DE CHARCAS, S. L. P.

Brenda Yazmín Hernández Becerra

RESUMEN

Esta investigación analiza las dificultades que enfrentan los docentes de la zona escolar 042 de preescolar en Charcas, San Luis Potosí, al diseñar situaciones de aprendizaje bajo la metodología del trabajo por proyectos (ABP). Desde un enfoque cualitativo, bajo el paradigma simbólico-interpretativo y el método hermenéutico, se emplearon entrevistas a docentes y directivos así como el análisis de planeaciones de clase para comprender las percepciones, prácticas y obstáculos en torno al ABP.

Los hallazgos indican que las principales dificultades se relacionan con la falta de formación docente, resistencia al cambio, sobrecarga administrativa y escaso acompañamiento institucional. A pesar de estas barreras, los docentes reconocen los beneficios pedagógicos del ABP, tales como el desarrollo de la autonomía, el pensamiento crítico y la contextualización del aprendizaje. Las conclusiones sugieren que para lograr una implementación efectiva del ABP es necesario fortalecer los procesos de profesionalización docente, adaptar el currículo al contexto local y promover una cultura institucional que respalde la innovación pedagógica.

INTRODUCCIÓN

La educación preescolar representa una etapa fundamental para el desarrollo integral del ser humano, donde se sientan las bases del aprendizaje, la socialización y la autonomía. En este nivel educativo, el enfoque tradicional centrado en la transmisión de contenidos ha mostrado limitaciones frente a los retos del siglo XXI. Por ello, se promueven metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), las cuales favorecen la participación activa del estudiante y una vinculación más estrecha con su entorno. En este marco, el Plan de Estudios 2022 impulsado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) propone el ABP como una estrategia didáctica clave para el desarrollo de competencias.

Sin embargo, en contextos rurales como la zona escolar 042 del municipio de Charcas, San Luis Potosí, implementar esta metodología enfrenta diversos desafíos. Factores como la falta de recursos, la escasa formación docente en enfoques innovadores, la cultura pedagógica tradicional obstaculizan el diseño de situaciones de aprendizaje congruentes con el ABP. Esto genera tensiones entre las políticas educativas y la realidad cotidiana de las aulas, impactando negativamente la calidad de los aprendizajes en los niños. Ante este escenario, resulta imprescindible investigar las dificultades que enfrentan los docentes para diseñar situaciones de aprendizaje basadas en el trabajo por proyectos. Comprender estas barreras desde una perspectiva contextualizada permitirá generar propuestas formativas y de acompañamiento que faciliten la apropiación metodológica del ABP. Además, el estudio tiene el potencial de contribuir al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas, el empoderamiento docente y el desarrollo profesional continuo, promoviendo una transformación educativa acorde con los principios de equidad, inclusión y calidad establecidos en la Nueva Escuela Mexicana.

Este trabajo también cobra relevancia por su enfoque hermenéutico, que permite interpretar las experiencias docentes desde sus propios significados y vivencias, visibilizando voces que muchas veces quedan marginadas en los procesos de innovación curricular. La investigación busca generar conocimiento situado, con impacto directo en las políticas públicas, la formación docente y la mejora de las condiciones educativas en contextos rurales.

Objetivo general:

- Analizar las dificultades para diseñar situaciones de aprendizaje de acuerdo con la metodología del trabajo por proyectos en los docentes de la zona escolar 042 de preescolar en Charcas, S.L.P.

Objetivos específicos:

- Identificar las percepciones docentes sobre el ABP y su experiencia en su implementación.
- Reconocer los factores contextuales e institucionales que influyen en el diseño de situaciones de aprendizaje.
- Analizar las implicaciones de la formación inicial y continua en la apropiación metodológica del ABP.

Pregunta de investigación:

- ¿Cuáles son las dificultades para diseñar situaciones de aprendizaje de acuerdo con la metodología del trabajo por proyectos en los docentes de la zona escolar 042 de preescolar en Charcas, S.L.P.?

Supuesto:

La falta de autodidactismo, la renuencia a cambiar o salir de la zona de confort, el miedo a equivocarse y asumir retos son las dificultades para diseñar situaciones de aprendizaje de acuerdo a la metodología del trabajo por proyectos en los docentes de la zona escolar 042 de preescolar en Charcas, S. L. P.

MARCO TEÓRICO

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una metodología centrada en el estudiante que promueve el aprendizaje significativo mediante el diseño y ejecución de proyectos auténticos, integradores y contextualizados. Esta metodología tiene sus raíces en la pedagogía progresista de John Dewey y William Kilpatrick, quienes plantearon que el conocimiento debe construirse a través de experiencias relevantes y vinculadas con la vida cotidiana (Krajcik & Blumenfeld, 2006). El ABP busca movilizar saberes previos, fomentar la indagación y desarrollar competencias complejas como el pensamiento crítico, la autonomía, la colaboración y la comunicación efectiva (Larmer & Mergendoller, 2012).

En el contexto mexicano, el Plan de Estudio 2022 para la Educación Básica promueve explícitamente el uso del ABP como una estrategia didáctica para desarrollar competencias, vincular los aprendizajes con el entorno y fomentar la participación activa del alumnado (Secretaría de Educación Pública SEP, 2022). Este modelo resalta la interdisciplinariedad, la contextualización y el trabajo colaborativo como pilares para una educación integral y transformadora.

Según Blumenfeld et al. (1991), una de las principales fortalezas del ABP es su capacidad para motivar al estudiante, ya que promueve un entorno activo, desafiante y significativo. El trabajo por proyectos permite a los niños ser protagonistas de su propio aprendizaje, lo que resulta especialmente pertinente en el nivel preescolar, donde el juego, la exploración y la experiencia directa son fundamentales para el desarrollo. Es una metodología educativa centrada en el alumno, en la que este participa activamente en la planificación, ejecución y evaluación de un proyecto que tiene relevancia para el mundo real. En lugar de aprender mediante lecciones teóricas tradicionales, los estudiantes investigan y resuelven problemas concretos, desarrollando habilidades como el pensamiento crítico, la colaboración y la creatividad. El ABP permite que los alumnos no solo adquieran conocimientos teóricos, sino que también desarrollen competencias prácticas y socioemocionales, trabajando en tareas interdisciplinarias que reflejan situaciones reales.

El Plan de Estudios 2022 propone explícitamente el trabajo por proyectos como una estrategia metodológica prioritaria para favorecer el aprendizaje situado, el trabajo colaborativo y la participación activa del alumnado (SEP, 2022). No obstante, su aplicación en contextos rurales ha sido escasamente documentada y enfrenta retos significativos en términos de planeación, evaluación y formación docente. A pesar de los beneficios teóricos del ABP, su implementación presenta múltiples desafíos. Thomas (2000) identifica como principales obstáculos la complejidad en la planeación, la evaluación auténtica y la

necesidad de tiempo y recursos. En el mismo sentido, Helle, Tynjälä y Olkinuora (2006) subrayan que el ABP exige un rediseño profundo del rol docente, así como de las estructuras curriculares y organizativas de las instituciones educativas.

En contextos rurales como el de Charcas, S.L.P., estas dificultades se intensifican por la falta de infraestructura, la carga administrativa y la escasa formación continua. Botella y Ramos (2019) advierten que el ABP requiere de condiciones institucionales específicas, entre ellas: liderazgo pedagógico, cultura colaborativa, materiales pertinentes y procesos de acompañamiento reflexivo. La falta de alguno de estos elementos puede derivar en la reproducción de prácticas tradicionales, incluso al utilizar formatos nominalmente “innovadores”.

La formación y actualización del profesorado son claves para la apropiación de metodologías activas como el ABP. Harris y McRae (2012) sostienen que los procesos de profesionalización deben estar contextualizados, orientados a la práctica y sustentados en la colaboración entre pares. Sin embargo, en muchos casos, la formación docente se limita a capacitaciones superficiales o descontextualizadas, lo que dificulta la implementación sostenida del ABP.

Además, la resistencia al cambio, el miedo al error y la falta de seguridad metodológica son factores individuales que inciden en la reticencia docente hacia el ABP (Bender, 2012). Martínez Cervantes (2022) señala que la apropiación de metodologías activas implica no solo el dominio técnico, sino una transformación cultural en las creencias y prácticas del profesorado, lo cual requiere tiempo, acompañamiento y reflexión colectiva.

Desde una perspectiva epistemológica, esta investigación se sustenta en el paradigma simbólico-interpretativo y el método hermenéutico, lo cual permite comprender las experiencias docentes desde sus propios significados, vivencias e interpretaciones. Gadamer (1989) plantea que la comprensión es una fusión de horizontes, en la cual el investigador se aproxima al otro no desde el juicio, sino desde el diálogo y la apertura a sus mundos de sentido.

El diseño de situaciones de aprendizaje basadas en ABP presenta diversas dificultades que pueden afectar su efectividad. La planificación, evaluación, gestión de recursos y la formación docente son factores clave que los educadores deben considerar al implementar esta metodología. Abordar estas dificultades es esencial para maximizar el potencial del ABP en la educación. Algunos educadores pueden resistirse a adoptar enfoques innovadores debido a la falta de confianza en su capacidad para gestionar el aprendizaje basado en proyectos (Cohen & Manion, 2000).

METODOLOGÍA

La presente investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, ya que busca comprender e interpretar las experiencias, significados y representaciones de los docentes en torno al diseño de situaciones de aprendizaje bajo la metodología del trabajo por proyectos (ABP). El interés principal no radica en la generalización estadística de resultados, sino en la profundización en la realidad vivida por los participantes en sus contextos específicos. En este sentido, la investigación se apoya en un paradigma simbólico-interpretativo, que asume que la realidad educativa es una construcción social mediada por valores, creencias y experiencias subjetivas.

Este paradigma enfatiza la importancia de la interacción social en la construcción del conocimiento. Según George Herbert Mead y Herbert Blumer, quienes contribuyeron significativamente a esta perspectiva, el aprendizaje y la comprensión se producen a través de la comunicación y la interacción con otros. Los docentes, al interactuar con sus alumnos, no solo transmiten información, sino que también facilitan la creación de significados compartidos.

El diseño de la investigación es estudio de caso instrumental, ya que se centra en una unidad delimitada: la zona escolar 042 de educación preescolar en Charcas, San Luis Potosí. Este diseño permite examinar a profundidad las particularidades del fenómeno en un contexto específico, generando conocimiento situado y aplicable a problemáticas similares.

Desde la perspectiva simbólico-interpretativa, la realidad no es un conjunto de hechos objetivos, sino una construcción social. Los docentes, al interpretar y dar sentido a su experiencia educativa, moldean la realidad del aula. Por ejemplo, las percepciones que un docente tiene sobre sus estudiantes influyen en la forma en que los enseña y los evalúa, lo que, a su vez, impacta en la experiencia de aprendizaje de los alumnos.

Este paradigma también destaca la importancia del contexto en el que se produce el aprendizaje. Los significados que los docentes y estudiantes atribuyen a las situaciones educativas están influenciados por su cultura, historia y experiencias personales. Por lo tanto, comprender la realidad educativa requiere un análisis profundo del contexto en el que se desarrollan las interacciones.

La población está conformada por docentes de educación preescolar que laboran en los distintos jardines de niños que integran la zona escolar 042 del municipio de Charcas, S.L.P. Esta zona incluye escuelas ubicadas tanto en contextos urbanos como rurales, lo cual enriquece la diversidad de experiencias.

La muestra es el tipo no probabilístico intencional, seleccionada con base en criterios de pertinencia para el objetivo del estudio. Participaron un total de 8 docentes con diferentes niveles de experiencia y a 2 directores de escuela. Esta selección se justificó por la disposición de los participantes a colaborar y por su experiencia directa en el diseño y aplicación de situaciones de aprendizaje bajo el enfoque del ABP.

Se utilizaron dos técnicas principales para la recolección de datos, lo cual permitió una triangulación metodológica que fortaleció la validez interna del estudio:

- Entrevistas semiestructuradas: Se aplicaron a docentes y a directivos para indagar sus percepciones, experiencias y dificultades en torno al trabajo por proyectos.
- Análisis del contenido de los planes de clase: Se analizaron planes de clase elaborados por los docentes, con el fin de identificar el grado de incorporación del ABP, la coherencia entre propósitos y actividades, y la presencia de los elementos metodológicos clave.

Cada técnica se aplicó con base en una guía previamente diseñada y validada por expertos en investigación cualitativa y educación preescolar. Se garantizó el consentimiento informado, el anonimato y la confidencialidad de la información proporcionada.

El tratamiento de los datos siguió un proceso hermenéutico-interpretativo, que implicó varias fases:

1. Transcripción de entrevistas y sistematización de notas de observación y documentos.
2. Lectura comprensiva de los textos, buscando identificar significados clave, categorías emergentes y relaciones entre elementos discursivos.
3. Codificación temática, agrupando la información según las cinco categorías de análisis predefinidas: Experiencia, Beneficios de la metodología, Dificultades de los docentes, Capacitación o profesionalización, y Planeación.
4. Interpretación de los hallazgos en relación con el marco teórico y los objetivos de la investigación.

RESULTADOS

Los hallazgos obtenidos a partir del análisis de entrevistas, observaciones y planes de clase revelan una serie de tensiones, desafíos y aprendizajes en torno al diseño de situaciones de aprendizaje bajo la metodología del trabajo por proyectos (ABP). La información se organizó en torno a cinco categorías de análisis: Experiencia, Beneficios de la metodología, Dificultades de los docentes, Capacitación o profesionalización, y Planeación.

Experiencia

Tanto directivos como docentes presentan una familiaridad heterogénea con el ABP. Algunos directivos carecen de práctica directa pero tienen conocimiento teórico, mientras que otros tienen experiencia en su implementación. De manera similar, los docentes tienen diversas trayectorias, desde una cercanía inicial en su formación hasta un redescubrimiento reciente, con momentos de confusión y esfuerzo para adaptarse. Esta diversidad apunta a una implementación discontinua y no institucionalizada.

Beneficios de la metodología

Existe un consenso tanto en la dirección como en el profesorado sobre los beneficios significativos del ABP para el aprendizaje infantil. Se destaca que el ABP fomenta el aprendizaje significativo a través de la exploración, la curiosidad y la resolución de problemas, vinculando el contenido con la vida cotidiana y la comunidad. También se reconoce que estimula el pensamiento crítico, la autonomía y el interés genuino por el conocimiento. A nivel docente, el ABP impulsa la innovación y una visión integral del desarrollo infantil. Sin embargo, la observación de los planes de clase revela que estos beneficios no se aprovechan plenamente, con intentos parciales de integrar la indagación y el juego, pero manteniendo en gran medida enfoques tradicionales.

Dificultades de los docentes

Esta es la categoría con mayor densidad de hallazgos para ambos grupos. Los directivos identifican obstáculos como la dificultad de los docentes para comprender las etapas del ABP, la inseguridad ante la evaluación formativa, el desconocimiento del nuevo plan de estudios, la resistencia al cambio y el miedo a equivocarse. Los docentes, por su parte, reportan dificultades en el diseño de las situaciones de aprendizaje (especialmente al responder a los intereses de los niños y ajustarse a las fases del ABP), confusión conceptual entre situación didáctica y proyecto, problemas de articulación curricular, falta de claridad en objetivos y evaluación, y resistencia a abandonar prácticas tradicionales. Los planes de clase evidencian esta resistencia al cambio, con actividades repetitivas y una dependencia del formato tradicional.

Capacitación o profesionalización

Ambos grupos coinciden en que la formación docente sobre ABP ha sido insuficiente, discontinua o meramente teórica. Aunque ha habido esfuerzos de capacitación, no han logrado consolidar una cultura de práctica reflexiva. Se demanda urgentemente una formación continua, práctica y situada, con modelos de enseñanza colaborativa y aprendizaje entre pares. La observación de los planes de clase confirma una formación deficiente, con diseños que siguen esquemas tradicionales y una interpretación parcial o errónea del ABP.

Planeación

La planeación bajo el enfoque de proyectos es un desafío significativo. Los directivos señalan la falta de tiempo institucional, la sobrecarga administrativa y las dificultades para implementar evaluaciones alineadas al ABP, notando que muchos docentes persisten en estructuras tradicionales. Los docentes mencionan la falta de tiempo, confusión en la aplicación de las fases del proyecto, dificultades para vincular los proyectos con los propósitos de aprendizaje y la carencia de recursos y guías prácticas. Los planes de clase analizados confirman estas debilidades estructurales, con ausencia de preguntas generadoras claras, secuencias didácticas fragmentadas y un énfasis en la evaluación del producto final en lugar de la formativa.

El estudio concluye que las dificultades para diseñar situaciones de aprendizaje basadas en el ABP no se limitan al desconocimiento técnico, sino que son el resultado de una “constelación de factores culturales, institucionales y personales”, incluyendo la resistencia al cambio, la inseguridad profesional, las deficiencias en la formación y las condiciones estructurales que obstaculizan una planeación transformadora. La implementación efectiva del ABP en el nivel preescolar requiere no solo capacitación, sino también acompañamiento, empoderamiento y una reconfiguración colectiva, reflexiva y situada de las prácticas educativas. El estudio revela un potencial transformador del ABP aún no desarrollado que podría fortalecerse mediante estrategias institucionales de formación y acompañamiento.

DISCUSIÓN

Los hallazgos muestran una experiencia fragmentada y desigual entre los docentes en cuanto al uso del ABP. Algunas docentes reconocen una familiarización inicial durante la formación normalista, mientras que otras se han acercado a esta metodología a partir del nuevo Plan de Estudios 2022. Esta variabilidad revela que la experiencia profesional no se traduce automáticamente en dominio metodológico.

Esta situación coincide con lo documentado por Martínez Cervantes (2022), quien señala que, aunque existe conocimiento teórico sobre metodologías activas, su aplicación se ve limitada por prácticas tradicionales profundamente arraigadas. Desde una perspectiva hermenéutica, esta discontinuidad se puede interpretar como una “fusión de horizontes” (Gadamer, 1989), donde las docentes se enfrentan a nuevas propuestas metodológicas que desafían sus marcos previos de referencia.

El ABP es valorado positivamente tanto por docentes como por directivos, quienes destacan su capacidad para favorecer la autonomía, la curiosidad, la vinculación con el entorno y el aprendizaje significativo. Estos beneficios coinciden con lo señalado por la SEP (2022) y por Larmer y Mergendoller (2012), quienes destacan que el ABP no solo mejora el aprendizaje, sino que lo contextualiza y lo conecta con la vida real. En este sentido, la presente investigación aporta evidencia empírica que confirma lo planteado por Blumenfeld et al. (1991): el ABP potencia el compromiso cognitivo y emocional de los estudiantes cuando se basa en problemáticas significativas. A nivel docente, la metodología también ha promovido mayor creatividad e innovación, mostrando que su impacto no se limita a los estudiantes, sino que transforma la práctica educativa.

La categoría dificultades de los docentes concentró los hallazgos más densos y relevantes. Las principales dificultades identificadas fueron: inseguridad docente, confusión conceptual entre situaciones didácticas y proyectos, problemas de articulación curricular, carencia de referentes claros para evaluar y una fuerte resistencia al cambio. Estas limitaciones confirman el supuesto central de la investigación.

Autores como Helle, Tynjälä y Olkinuora (2006) y Krajcik y Blumenfeld (2006) destacan que una de las barreras más importantes para implementar el ABP radica en la complejidad de planificar proyectos congruentes con el currículo. A esto se suma, como lo indica Bender (2012), la escasez de recursos y la sobrecarga laboral, aspectos que también fueron reiteradamente mencionados por los participantes.

No obstante, el presente estudio va más allá de la visión técnica y aporta una lectura interpretativa: las resistencias al ABP también tienen una raíz simbólica y emocional. El miedo a equivocarse o a salir de la zona de confort debe entenderse como una manifestación de la inseguridad profesional en contextos donde la innovación no siempre es acompañada ni valorada institucionalmente.

La mayoría de los docentes reporta que su formación en ABP ha sido teórica, breve y desvinculada de la práctica real. Existe una necesidad urgente de procesos formativos situados, colaborativos y continuos. Este hallazgo confirma lo señalado por Harris y McRae (2012), quienes advierten que muchos programas de formación docente no logran articular teoría y práctica de manera efectiva.

Además, la investigación reafirma la necesidad de espacios de aprendizaje entre pares, el uso de modelos y la observación de buenas prácticas, tal como sugieren Botella y Ramos (2019) desde el enfoque de investigación-acción. La presente investigación ofrece una contribución original al visibilizar que, en contextos rurales, la profesionalización no puede ser homogénea ni estandarizada; debe partir de las voces, trayectorias y condiciones específicas de los docentes.

El diseño de situaciones de aprendizaje bajo el enfoque de proyectos constituye un reto mayor. Las docentes manifiestan dificultad para aplicar las fases del ABP, integrar los campos formativos, establecer propósitos claros y desarrollar evaluaciones pertinentes. Este resultado coincide con las observaciones de Thomas (2000) y Andrade (2000), quienes destacan la complejidad de planificar de forma estructurada bajo metodologías activas.

El estudio aporta propuestas concretas recogidas de las propias docentes, como el diseño colectivo de planeaciones, la sistematización de buenas prácticas y la transformación del Consejo Técnico Escolar en espacio formativo. Estas ideas, nacidas desde la experiencia vivida, reflejan una necesidad de innovación situada, donde la planeación no sea una tarea burocrática, sino una práctica pedagógica reflexiva.

El principal aporte de esta investigación radica en que documenta el proceso de apropiación (parcial, conflictiva y creativa) del ABP en un contexto rural, con escasos recursos y prácticas pedagógicas en transición. A diferencia de otros estudios centrados en contextos urbanos, esta investigación aporta una lectura situada, hermenéutica y humanista de las dificultades que enfrenta el magisterio al intentar innovar su práctica.

También propone un giro en la comprensión de las dificultades no se trata únicamente de falta de capacitación o recursos, sino de condiciones simbólicas y culturales que configuran las prácticas. En este sentido, avanzar hacia una implementación efectiva del ABP implica acompañar, empoderar y construir comunidades docentes que aprendan juntas, desde y para su propio contexto.

CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo como propósito identificar y analizar las dificultades que enfrentan los docentes de la zona escolar 042 de educación preescolar en Charcas, San Luis Potosí, para diseñar situaciones de aprendizaje con base en la metodología del trabajo por proyectos (ABP). A través de un enfoque cualitativo, un paradigma simbólico-interpretativo y el método hermenéutico, se exploraron las experiencias, significados y prácticas de las y los docentes en su contexto real de desempeño.

Los hallazgos evidencian que la implementación del ABP en este contexto no puede entenderse únicamente desde una perspectiva técnica o instrumental. Las dificultades que los docentes enfrentan —como la inseguridad profesional, la resistencia al cambio, la falta de acompañamiento pedagógico, la escasez de recursos y la limitada formación metodológica— están profundamente vinculadas con factores culturales, institucionales y simbólicos que configuran su práctica docente cotidiana. Estas dificultades no se deben exclusivamente a la carencia de conocimientos, sino a la tensión entre el modelo tradicional de enseñanza aún vigente y las demandas innovadoras del nuevo enfoque pedagógico.

A pesar de estos desafíos, también se identificaron múltiples potencialidades: las maestras expresaron una valoración positiva del ABP al reconocer que esta metodología favorece la participación activa de los niños, el desarrollo del pensamiento crítico, la vinculación con el entorno y la generación de aprendizajes más significativos. Asimismo, emergieron propuestas concretas de mejora gestadas desde las propias voces docentes, como la formación situada, el trabajo colaborativo y la resignificación del Consejo Técnico Escolar como espacio de construcción profesional.

Uno de los principales aportes de este estudio radica en su carácter situado. Al enfocarse en una zona rural con condiciones particulares —limitaciones económicas, culturales, tecnológicas y formativas—, la investigación visibiliza la necesidad de que toda innovación pedagógica, como el ABP, se inserte de manera contextualizada, respetuosa de las trayectorias docentes y comprometida con el acompañamiento colectivo.

Desde el enfoque hermenéutico adoptado, se reconoce que transformar la práctica docente no implica imponer nuevas metodologías, sino propiciar procesos de comprensión, reflexión y reconstrucción del sentido educativo. El cambio no ocurre por decreto, sino por medio del diálogo entre la experiencia y la teoría, entre el contexto y la práctica, entre el individuo y la comunidad profesional.

En síntesis, el estudio confirma que el diseño de situaciones de aprendizaje bajo el enfoque del trabajo por proyectos es posible y pertinente en la educación preescolar de la zona escolar 042, pero requiere condiciones institucionales, formativas y culturales que acompañen al docente en su tránsito hacia una pedagogía activa, significativa y transformadora. Apostar por el ABP no es solo una decisión metodológica, sino una elección ética y política a favor de una educación más humana, contextualizada y emancipadora.

REFERENCIAS

- Andrade, H. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 57(5), 13–18.
- Bender, W. N. (2012). *Project-based learning: Differentiating instruction for the 21st century*. Corwin Press.

- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. University of California Press.
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 369–398.
- Botella, J., & Ramos, J. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos: una revisión bibliográfica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(3), 1–14. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e02.2075>
- Botella Nicolás, A. M., & Ramos Ramos, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica. *Perfiles Educativos*, 41(163), 109-122.
- Coll, C., Marchesi, A., & Palacios, J. (2001). *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. II: Psicología de la educación. Alianza Editorial.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*(4th ed.). Pearson.
- Dewey, J. (1938). *Experiencia y educación*. Collier Books.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Gadamer, H.-G. (1989). *Verdad y método* (2ª ed.). Ediciones Sígueme.
- Harris, J., & McRae, D. (2012). *Development and support of beginning teachers*. Commonwealth of Australia, Department of Education.
- Helle, L., Tynjälä, P., & Olkinuora, E. (2006). Project-based learning in post-secondary education—theory, practice and rubber sling shots. *Higher Education*, 51(2), 287–314. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6386-5>
- Hernández, F. & Ventura, M. (1996). *Proyectos de trabajo: Globalización del aprendizaje en la educación infantil y primaria*. Graó.
- Hernández, F., & Ventura, M. (1998). *La organización del currículo por proyectos de trabajo: El conocimiento es un calidoscopio*. Graó.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw-Hill.
- Jolibert, J. (1999). *Pedagogía de proyectos y didáctica de la lengua*. SEP.
- Krajcik, J. S., & Blumenfeld, P. C. (2006). Project-based learning. En R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 317–334). Cambridge University Press.
- Larmer, J., & Mergendoller, J. R. (2012). *The main course, not dessert: How are students reaching 21st-century goals? With 21st-century PBL*. Buck Institute for Education. Recuperado de <https://www.pblworks.org/blog/main-course-not-dessert>

- Martínez Cervantes, A. Y. (2022). Metodologías activas: Estrategias didácticas utilizadas por docentes de educación básica en Oaxaca. Universidad Anáhuac Oaxaca.
- Martínez Cervantes, L. M. (2022). Metodologías activas: estrategias didácticas utilizadas por docentes de educación básica en Oaxaca. Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. [Tesis de maestría o licenciatura, según el caso].
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society*. University of Chicago Press.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). Guía para la educación inicial: Enfoque de competencias. <https://www.mineducacion.gov.co>
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2022). Recursos Educativos. Recuperado de <https://educacionbasica.sep.gob.mx>
- Piaget, J. (1970). *The child's conception of physical causality*. Harcourt, Brace & World.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos. Recuperado de <https://educacionbasica.sep.gob.mx>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de Estudio 2022 para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria. SEP. <https://www.gob.mx/sep>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan y Programas de Estudio 2022. <https://www.gob.mx/sep>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos. Consejo Técnico Escolar, Segunda Sesión Ordinaria. Recuperado de <https://www.educacionbasica.sep.gob.mx>
- SEP. (2023). Aprendizaje basado en proyectos en la educación básica. Recuperado de <https://educacionbasica.sep.gob.mx>
- Sotomayor, C., Vaccaro, C., & Téllez, A. (2021). *Aprendizaje Basado en Proyectos: Un enfoque pedagógico para potenciar los procesos de aprendizaje hoy*. Fundación Chile. Recuperado de <https://www.educarchile.cl>
- Tamayo, M. (2015). *Metodología de la investigación: Un enfoque práctico*. Editorial Trillas.
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente: Análisis y perspectivas*. UNESCO–IIEP.
- Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning. The Autodesk Foundation. <https://www.ri.net/middletown/meadow/pbl/research.html>
- UNESCO. (2007). Marco de referencia de la educación inicial. <https://www.unesco.org>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.

EL BAJO APRENDIZAJE DE LOS CONTENIDOS DE LA MATERIA DE MATEMÁTICAS EN LOS ALUMNOS DEL 3A EN LA ESCUELA SECUNDARIA “BENITO JUÁREZ” DEL TURNO MATUTINO EN TAMAZUNCHALE, SAN LUIS POTOSÍ

Felipe de Jesús Espinoza Martinez

RESUMEN

La presente investigación, tuvo como objetivo principal conocer los factores que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas y que generan un bajo rendimiento académico en los estudiantes de 3° grado, grupo A, de la Escuela Secundaria “Benito Juárez” del turno matutino en Tamazunchale, San Luis Potosí.

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con paradigma simbólico-interpretativo y método hermenéutico. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a estudiantes, docentes y padres de familia, así como observaciones no participantes en el aula. La muestra fue intencional y estuvo compuesta por 8 estudiantes, 2 docentes y 5 padres.

Los resultados revelaron que el bajo rendimiento en matemáticas se relaciona con múltiples factores: fragmentación en la trayectoria de aprendizaje por cambios frecuentes de docentes, métodos de enseñanza tradicionales poco contextualizados, carencias en el acompañamiento familiar, factores contextuales como el clima extremo y el ruido ambiental, y percepciones negativas sobre la utilidad de la asignatura. No obstante, se evidenció una mejora reciente gracias a un docente que aplica estrategias lúdicas, contextualizadas y empáticas, lo que incrementó la motivación y autoconfianza estudiantil.

Se concluye que el aprendizaje de las matemáticas no puede entenderse solo desde lo cognitivo, sino como una experiencia compleja atravesada por factores emocionales, sociales y pedagógicos. El estudio sugiere la necesidad de metodologías significativas, continuidad docente, formación didáctica del profesorado y mayor vinculación familia-escuela para mejorar el rendimiento. Asimismo, plantea futuras líneas de investigación sobre formación docente, impacto de metodologías activas y estudios longitudinales del aprendizaje matemático.

INTRODUCCIÓN

Actualmente ha inicio del ciclo escolar 2024-2025 se ha detectado un bajo aprovechamiento en los estudiantes que cursan la disciplina de las matemáticas en los alumnos 3° grupo A en la escuela secundaria “Benito Juárez” del turno matutino en Tamazunchale, San Luis Potosí, teniendo índices de reprobación considerables, hasta el momento no se ha implementado estrategias para atender esta problemática debido a que no se han encontrado los factores que afectan dicho proceso.

La justificación para realizar la presente investigación es la persistente problemática del bajo rendimiento en matemáticas entre los estudiantes de tercer grado, grupo A, de la escuela secundaria “Benito Juárez” del turno matutino en Tamazunchale, San Luis Potosí, representa no solo una barrera educativa, sino una expresión profunda de realidades sociales, culturales y pedagógicas que atraviesan la vida de los sujetos inmersos en este contexto escolar. Esta investigación, orientada desde un enfoque cualitativo, enmarcada en el paradigma simbólico-interpretativo y sustentada en el método hermenéutico, se propone comprender los significados que configuran la experiencia del aprendizaje matemático en este grupo de estudiantes, no como datos aislados, sino como fenómenos vividos en una compleja red de relaciones. En lugar de cuantificar el problema, el estudio pretende escuchar e interpretar las voces de quienes lo

viven: alumnos, docentes y familias. Bajo este enfoque, los factores que afectan la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas no son únicamente obstáculos didácticos o cognitivos, sino narrativas encarnadas en contextos reales que dan cuenta de cómo los estudiantes construyen o fracasan en construir su vínculo con el saber matemático. La escuela, como espacio de interacción simbólica, es el escenario donde estas experiencias cobran sentido, por lo que explorar las condiciones internas y externas que intervienen en el rendimiento permite revelar tensiones invisibilizadas por modelos puramente técnicos o estandarizados de evaluación escolar.

En este sentido, los beneficios que se pretenden obtener son múltiples. De manera directa, la investigación busca dotar a la comunidad educativa en especial al cuerpo docente y a los equipos de gestión de un conocimiento más profundo y contextualizado de las dinámicas que inciden en el bajo desempeño matemático. Al comprender desde la voz del sujeto educativo cómo se vive, interpreta y resignifica la experiencia de aprender matemáticas, se abre la posibilidad de transformar prácticas pedagógicas, estilos de enseñanza y estrategias institucionales de acompañamiento. Esto no se limita a modificar métodos de enseñanza, sino que implica revisar el lugar que ocupa el conocimiento matemático en la vida cotidiana de los estudiantes, las emociones asociadas a su aprendizaje y las condiciones materiales que inciden en él.

Asimismo, la investigación beneficia de forma directa a los propios alumnos, al reconocer sus contextos familiares, sociales y emocionales como elementos válidos y necesarios en la configuración de su experiencia escolar. Se espera que al poner en palabras sus vivencias, los estudiantes no solo encuentren un espacio de escucha, sino también contribuyan a co-construir posibles rutas de mejora desde su propia perspectiva. Este acto hermenéutico de interpretación y diálogo implica también un acto ético: reconocer al sujeto como interlocutor válido en la búsqueda de soluciones a los problemas que le afectan.

De manera indirecta, la investigación aporta a la familia como núcleo de influencia educativa. Al visibilizar su rol en el proceso de aprendizaje, así como los desafíos que enfrentan en términos de apoyo académico, tiempo disponible o comprensión del contenido matemático, se generan oportunidades para vincular de forma más orgánica los esfuerzos de la escuela con las dinámicas del hogar. Igualmente, se benefician otros actores del sistema educativo, como supervisores, formadores de docentes o diseñadores de políticas públicas, al disponer de un análisis interpretativo sobre cómo se experimenta el fracaso escolar desde una perspectiva situada, lo cual puede enriquecer las decisiones que se toman en niveles macroeducativos.

El objetivo general de esta investigación es conocer los factores que afectan la enseñanza – aprendizaje de las matemáticas que provocan un bajo rendimiento en los contenidos en la asignatura en los alumnos del 3° grupo A en la escuela secundaria “Benito Juárez” del turno matutino en Tamazunchale, San Luis Potosí.

En base al contexto del problema la pregunta de investigación es ¿Cuáles son los factores que afectan la enseñanza – aprendizaje de las matemáticas que provocan un bajo rendimiento en los contenidos en la asignatura en los alumnos del 3° grupo A en la escuela secundaria “Benito Juárez” del turno matutino en Tamazunchale, San Luis Potosí?

El supuesto es que el tener diferentes maestros con diversas estrategias de enseñanza a lo largo de sus tres años de estudio del nivel de secundaria, aunado a la falta de apoyo por parte de los padres de familia con sus hijos en la realización de tareas y en el estudio de la disciplina para reforzar lo aprendido en la clase, son los factores que inciden en el bajo aprendizaje de los contenidos de la materia de matemáticas en los alumnos del 3° grupo A en la escuela secundaria “Benito Juárez” del turno matutino en Tamazunchale, San Luis Potosí.

MARCO TEÓRICO

Las matemáticas son una ciencia formal que estudia las estructuras, relaciones, patrones y cambios mediante el uso del razonamiento lógico y el lenguaje simbólico. Se desarrollan a partir de conceptos abstractos como números, figuras geométricas, funciones, y conjuntos, y permiten modelar, interpretar y resolver problemas en múltiples campos del conocimiento.

La Real Academia Española (RAE) define las matemáticas como el “estudio de las propiedades y relaciones de los entes abstractos, como los números, figuras geométricas o símbolos, mediante el razonamiento lógico”.

El aprendizaje de las matemáticas en muchos casos no llega a ser el adecuado para muchos estudiantes debido a múltiples factores como lo son inseguridad al momento de responder en público un cuestionamiento hecho por su profesor, ya que les da miedo el equivocarse frente a sus demás compañeros, otro factor es que el alumno no llega a comprender el para que le sirve el conocimiento que se le está presentando en clases no le haya relación con lo que el desarrolla en sus actividades cotidianas por lo que el aprendizaje no llega a tener un sentido porque no está bien fundamentado por su profesor, además es recurrente en el salón que los alumnos muestren pena al preguntar a su maestro alguna duda que haya quedado de la explicación dada, debido a poder sufrir algún tipo de represarías por sus compañeros de clase.

Para comprender mejor sobre el aprendizaje de las matemáticas hay que retomar tres teorías del aprendizaje que son las de David Ausubel, Lev Vygotsky y Jean Piaget del primer autor se rescata el concepto Aprendizaje Significativo que describe como una oposición al aprendizaje memorístico o mecánico, el término “significativo” se refiere tanto a un contenido con estructuración lógica propia como a aquel material que potencialmente puede ser aprendido de modo significativo, es decir, con significado y sentido para el que lo internaliza. (Ausubel et al, 1983), lo anterior puede aplicar a cualquier disciplina como lo son las matemáticas en donde el docente debe trabajar con el estudiante la concepción de comprender lo que realiza en el aula a partir del anclaje de lo que el alumno ya sabe para poder partir de ese punto con el aprendizaje de los nuevos conocimientos.

Las siguientes ideas de David Ausubel son claves para que los estudiantes puedan tener un aprendizaje significativo de cualquier conocimiento:

- El contenido que se ha de aprender debe tener sentido lógico, es decir, ser potencialmente significativo, por su organización y estructuración.
- El contenido debe articularse con sentido psicológico en la estructura cognoscitiva del aprendiz, mediante su anclaje en los conceptos previos.
- El estudiante debe tener deseos de aprender, voluntad de saber, es decir, que su actitud sea positiva hacia el aprendizaje.
- En síntesis, los aprendizajes han de ser funcionales, en el sentido que sirvan para algo, y significativos, es decir, estar basados en la comprensión.

Para el caso de la Teoría de Lev Vygotsky nos menciona que “Todas las funciones psicológicas superiores se originan como relaciones entre seres humanos” (Vygotsky, 1978); destacando su aportación de “Zona de desarrollo próximo” que nos describe como la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz. Lo anterior se puede aplicar en las matemáticas en cuestión de que el alumno puede resolver un problema mediante la guía de un mentor y eso no significa que se le tenga que resolver todo el problema en cuestión sino que el docente prepare el terreno de trabajo para que el estudiante razone y comprenda aplique su conocimiento previo anclado con los nuevos para seguir el algoritmo de resolución del ejercicio, lo anterior fue descrito por el autor con el termino Andamiaje que las nuevas investigaciones describen como un apoyo adecuado para guiar a los niños en función de su edad y el nivel de experiencia, recordemos que el niño tiene un papel activo en el proceso de aprendizaje pero no actúa solo.

Por último, se destaca la teoría del desarrollo cognitivo propuesta por Jean Piaget (1970), la cual aborda cómo el niño construye estructuras mentales a lo largo de su crecimiento. En el contexto del aprendizaje matemático, esta teoría se relaciona con la fuente del razonamiento lógico-matemático, centrada en el sujeto y en la manera en que este elabora conocimiento mediante un proceso denominado abstracción reflexiva. Este tipo de operación intelectual permite al individuo generar saberes a partir de sus propias coordinaciones cognitivas internas, en lugar de derivarlos.

Las matemáticas tradicionalmente impartidas en donde no había un objetivo del para que aprenderlas dejaron de ser la metodología predilecta, hoy en día hay muchas más que resultan tener mejores resultados con los alumnos, como la metodología STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) que de acuerdo a (Ramos Doria et al., 2024) impacta positivamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje ya que el propósito es de servir de guía para orientar las prácticas pedagógicas y centrarse en la formación de individuos con capacidades más elevadas en las áreas antes mencionadas para resolver problemas.

No todos los estudiantes aprenden de la misma manera hay algunos que gustan de aprender a través del movimiento al utilizar sus habilidades físicas como son la fuerza, la velocidad, resistencia e imaginación de destreza, biológicas (mejora de las emociones, cooperación), emocionales (confianza en sí mismo, resolución de problemas, control de emociones), cognitivas (memoria, creatividad, atención), lenguaje (pensamiento racional, libertad de expresión) y sociedad (empatía, cooperación, respeto), es por esto que según (Córdova-Romero et al., 2023) expone una estrategia para mejorar el aprendizaje matemático que es el uso de juegos tradicionales utilizado en estudiantes de primaria que ayudo a mejorar significativamente su aprendizaje.

Un factor clave para el aprendizaje de los estudiantes es comprender como se puede resolver un problema que se asocie a situaciones que sean comunes de realizar en su vida diaria por lo que la retroalimentación posibilita la comprensión de resolver un problema o darle una explicación detallada al estudiante sobre cuatro propósitos principales: mejorar; identificar los puntos fuertes y débiles del rendimiento; propósitos afectivos; y justificar las calificaciones. En este último punto el autor (Collantes-Rodríguez et al., 2023) detalla que “La tarea del profesor es de vital importancia en este proceso, ya que en función de cómo actúe con el alumno y aborde sus errores y dificultades, conseguirá que el alumno se comprometa y reflexione sobre sus sugerencias y sea capaz de construir sus propias ideas y estrategias para lograrlo. En consecuencia, el profesor de matemáticas deberá añadir conocimientos pedagógicos a los conocimientos disciplinares de su campo, los cuales estarán directamente asociados a la optimización del proceso de retroalimentación reflexiva”.

Otro punto a rescatar es la motivación por aprender matemáticas ya que se menciona que la responsabilidad, comprensión y gusto por las matemáticas son aspectos atribuibles al buen rendimiento, mientras que el desorden, la indisciplina y la falta de atención a las explicaciones de la maestra son las atribuibles al bajo rendimiento pero concluyen que la motivación no garantiza un buen rendimiento académico, ya que parece tener más impacto el clima del aula y las estrategias docentes, lo que implica cambiar las concepciones y condiciones de enseñanza para el aprendizaje activo y con ello establecer nuevas relaciones con el conocimiento matemático. (Corredor-García, 2020.)

Existen factores externos como el clima que pueden afectar el rendimiento de los estudiantes en el aula como es el caso de una investigación de los autores (Park et al., 2020) donde se destaca la primera evidencia de que la exposición acumulada de calor inhibe el desarrollo de habilidades cognitivas y que las inversiones defensivas como el aire acondicionado escolar, pueden mitigar este efecto, ya que el calor interfiere directamente con el aprendizaje.

Además de acuerdo a (Estrada C; Méndez I. 2010) sugieren que el ruido y el diseño de los salones de clase impactan negativamente a los procesos psicológico y educativo de los alumnos. En otras palabras, el diseño arquitectónico de los escenarios educativos cumple una función muy importante tanto para el bienestar, como para el rendimiento escolar de los estudiantes, lo cual concuerda con un estudio hecho en escuelas primarias de Guadalajara Jalisco en donde el ruido como un factor que afecta la concentración dificultando el buen desarrollo de las actividades académicas se recomienda caracterizar y controlar las fuentes de ruido dentro de las escuelas, así como evitar la sobrepoblación del alumnado, y propiciar un mayor aislamiento entre los salones y las áreas de esparcimiento. (Montaño & Medina, 2012)

(Gallardo 2023) realizó una investigación cuyo objetivo era diseñar una estrategia didáctica basada en herramientas tecnológicas innovadoras, para el aprendizaje de la Matemática, de los estudiantes de educación básica de la Unidad Educativa “General Córdova” del Cantón Pangua es parte de un diseño

mixto, se emplea una modalidad bibliográfica y de campo. Se aplica el tipo de investigación descriptiva y se trabaja con una muestra de 35 estudiantes del séptimo año y cuatro docentes del área de ciencias exactas. Como técnica se aplica la encuesta y como instrumento se hace uso de dos cuestionarios estructurados diseccionados a los estudiantes y docentes de la institución. Los datos recopilados permiten concluir que, en la institución la enseñanza de la matemática se realiza básicamente de manera tradicional, es decir mediante libros de texto, talleres en clase y la ponencia del tutor. Tras el uso del aplicativo desarrollado en Educaplay se concluye que los estudiantes muestran un mayor interés en la clase de matemáticas, con el uso de los juegos interactivos las actividades con más fáciles de realizar lo cual motiva al estudiante y el resultado se refleja en su rendimiento académico.

METODOLOGÍA

La presente investigación es de tipo cualitativo, ya que se interesa por comprender los significados, percepciones y experiencias que los actores educativos estudiantes, docentes y padres de familia construyen en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas. No se busca medir ni cuantificar variables, sino interpretar la realidad desde las voces de los sujetos involucrados.

El diseño de la investigación se enmarca en el paradigma simbólico-interpretativo, el cual permite acceder a la comprensión profunda de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes. Bajo este paradigma, se emplea el método hermenéutico, que se centra en la interpretación de discursos, contextos y acciones significativas, reconociendo la subjetividad y la historicidad de los actores sociales.

La población está conformada por estudiantes del tercer grado grupo A de la Escuela Secundaria “Benito Juárez” del turno matutino en Tamazunchale, San Luis Potosí, así como por sus docentes de matemáticas y padres de familia.

La muestra es de tipo intencional, seleccionada con base en criterios de relevancia para el estudio: se eligen aquellos participantes que pueden proporcionar información rica y significativa sobre el fenómeno investigado. Esta muestra está conformada por:

- 8 estudiantes (del grupo A).
- 2 docentes de matemáticas.
- 5 padres o madres de familia.

Se utilizaron técnicas cualitativas de recolección de datos:

- Entrevistas semiestructuradas, aplicadas a estudiantes, docentes y padres de familia, para explorar sus percepciones, emociones y experiencias sobre el aprendizaje de las matemáticas.
- Observación no participante, realizada en el aula durante clases de matemáticas, con el propósito de registrar dinámicas pedagógicas, actitudes estudiantiles y factores del entorno.

Los instrumentos diseñados y validados por expertos en metodología cualitativa fueron:

- Guías de entrevista, adaptadas a cada grupo de participantes.
- Cuaderno de campo, para anotar observaciones contextuales y reflexiones del investigador.

Los datos recolectados se analizaron mediante el análisis hermenéutico de contenido, siguiendo estos pasos:

1. Transcripción literal de las entrevistas.
2. Lectura comprensiva y reiterativa de los textos para familiarizarse con el discurso.
3. Codificación abierta, identificando unidades de significado relevantes.
4. Categorización, agrupando los códigos en temas emergentes relacionados con las categorías predefinidas (aprendizaje, métodos, motivación, factores externos, familia, significado).
5. Interpretación de los sentidos atribuidos por los participantes, considerando su contexto sociocultural, emocional y educativo.

Este procedimiento permitió construir una visión integral del fenómeno, identificar patrones recurrentes y reconocer la singularidad de cada experiencia individual.

RESULTADOS

De acuerdo a los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas a alumnos, docentes y padres de familia se identificaron las siguientes categorías:

Categoría **“Aprendizaje de las matemáticas”** es el proceso mediante el cual una persona adquiere conocimientos, habilidades y comprensión sobre los conceptos, procedimientos y estructuras matemáticas. Este aprendizaje no se limita solo a memorizar fórmulas o realizar cálculos, sino que implica desarrollar la capacidad de razonar, resolver problemas, pensar lógicamente y aplicar las matemáticas en situaciones reales.

Los estudiantes manifestaron una percepción dual del aprendizaje matemático. Mientras algunos identifican un progreso notable en el último año gracias a la actitud proactiva del docente actual quien demuestra interés y aplica estrategias prácticas, lúdicas y contextualizadas, otros siguen percibiendo las matemáticas como una materia difícil debido a vacíos previos, especialmente en contenidos como fracciones, operaciones con decimales y despejes algebraicos. Esta heterogeneidad evidencia una trayectoria de aprendizaje fragmentada.

La mayoría de los alumnos señala que aprenden mejor con actividades prácticas, como maquetas o mediciones fuera del aula, lo que contrasta con métodos pasivos empleados en ciclos anteriores. Padres y docentes coinciden en que la falta de continuidad metodológica y el escaso dominio de contenidos básicos son barreras persistentes en el proceso de aprendizaje.

Categoría **“Métodos de Enseñanza”** son las estrategias, técnicas o procedimientos que utiliza un docente para organizar, presentar y facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Estos métodos orientan la forma en que se transmite el conocimiento y se desarrollan habilidades, promoviendo la participación activa o pasiva del alumno, dependiendo del enfoque.

Las entrevistas revelan una clara diferencia entre los enfoques tradicionales (memorísticos y repetitivos) utilizados en ciclos pasados y el enfoque más didáctico, contextualizado y participativo del docente actual. Los alumnos valoran positivamente la libertad de preguntar, la claridad en las explicaciones y el uso de ejemplos de la vida real. Los padres perciben que la motivación de sus hijos ha mejorado en este último año, atribuyéndolo directamente al estilo de enseñanza más dinámico y empático.

Sin embargo, también se identificó que la falta de continuidad en el personal docente a lo largo de los tres años ha sido un obstáculo. Los docentes entrevistados confirmaron que los estudiantes presentan dificultades cuando hay cambios frecuentes de profesores y metodologías.

Categoría **“Motivaciones y emociones en el aprendizaje de las matemáticas”** se refiere al conjunto de factores emocionales y motivacionales que influyen en la manera en que un estudiante se relaciona con las matemáticas, así como en su desempeño, interés y actitud hacia esta área del conocimiento.

La motivación es el impulso interno que lleva al estudiante a querer aprender, esforzarse y persistir en la resolución de problemas matemáticos. Puede ser:

- Intrínseca: cuando el alumno estudia matemáticas por gusto, curiosidad o satisfacción personal.
- Extrínseca: cuando lo hace por recompensas externas, como notas, aprobación de otros o metas futuras.

Una buena motivación mejora la concentración, la persistencia ante los desafíos y el rendimiento general.

La dimensión emocional aparece como un eje transversal. Muchos estudiantes expresaron que actualmente sienten entusiasmo y mayor interés por las matemáticas, en contraste con años anteriores donde predominaba el aburrimiento, la ansiedad o la frustración. Se reconoce una mejora en la autoconfianza, vinculada al trato empático del docente actual.

A pesar de ello, el examen sigue siendo una fuente de tensión emocional. Los estudiantes reconocen que el miedo al error y la presión de los exámenes les bloquea, incluso si dominan los contenidos en clase. Padres de familia reconocen este impacto emocional y enfatizan la importancia de que los docentes trabajen la dimensión afectiva del aprendizaje.

Categoría **“Factores externos”** que perjudican el aprendizaje de las matemáticas

Se refiere a todos aquellos elementos del entorno o contexto del estudiante que interfieren del estudiante que interfieren negativamente en su capacidad para aprender, comprender y desenvolverse adecuadamente en el área de las matemáticas.

Estos factores no dependen directamente del estudiante, sino que provienen de su ambiente familiar, escolar, social o cultural.

Los factores contextuales identificados por estudiantes, docentes y padres incluyen:

- **Clima extremo** (calor superior a 40°C), que afecta la concentración y ha obligado en ocasiones a recurrir a clases virtuales.
- **Ruido ambiental proveniente del entorno cercano** (carreteras, cerrajerías).
- **Uso excesivo de dispositivos móviles**, especialmente durante el estudio en casa.
- **Carga excesiva de tareas escolares de otras asignaturas**, que limita el tiempo de dedicación a las matemáticas.
- **Ausencias frecuentes** por motivos familiares o de salud.

Estos elementos configuran un entorno de aprendizaje complejo que excede el control del aula y del docente.

Categoría **“Familia”** es un grupo social fundamental compuesto por personas unidas por vínculos de sangre, matrimonio, adopción o convivencia, que comparten lazos afectivos, responsabilidades y una vida en común. Es el primer entorno en el que una persona se desarrolla y donde se aprenden valores, normas, hábitos y formas.

El papel de la familia en el proceso educativo fue descrito con matices. Algunos estudiantes cuentan con familiares (madres, tíos) con formación matemática que los apoyan en la resolución de dudas, mientras que otros reciben ayuda limitada por parte de sus padres, quienes no dominan los contenidos.

Ante ello, algunos padres optan por contratar tutores particulares. Sin embargo, los docentes observan que, en muchos casos, el involucramiento familiar es mínimo o inexistente, lo que afecta la consolidación del aprendizaje en casa.

Además, se identificó que la actitud de los padres hacia la educación incide directamente en la percepción y motivación del estudiante: cuando los padres valoran la asignatura y brindan apoyo emocional y académico, el estudiante muestra mayor compromiso.

Categoría **“Significado y Utilidad de las matemáticas”** abarca tanto lo que representan las matemáticas como disciplina, como su aplicación práctica en la vida diaria y en distintos campos del conocimiento

Una transformación clave evidenciada en las entrevistas fue el cambio en la percepción del valor práctico de las matemáticas. Varios estudiantes señalaron que antes no entendían para qué servía esta asignatura, pero actualmente reconocen su utilidad en contextos cotidianos como hacer compras, dar cambio, cocinar, arbitrar partidos, o incluso en profesiones como ingeniería o albañilería.

DISCUSIÓN

La discusión de los resultados obtenidos en esta investigación cualitativa revela una confluencia significativa entre las voces de los estudiantes, docentes y padres de familia, y lo planteado en la literatura científica. A continuación, se analizan críticamente estas convergencias y divergencias, estructuradas por las seis categorías emergentes de análisis.

Los estudiantes mostraron percepciones duales: por un lado, avances significativos bajo la guía del docente actual, y por otro, arrastres conceptuales que dificultan su progreso. Esta fragmentación es congruente con lo expuesto por Ausubel et al. (1983), quien sostiene que el aprendizaje significativo depende de la organización lógica del contenido y su articulación con los conocimientos previos del alumno. La falta de continuidad en los contenidos básicos sugiere una ruptura en el proceso de anclaje conceptual, lo cual compromete la construcción del conocimiento nuevo.

El contraste entre metodologías tradicionalistas en años anteriores y enfoques más activos y contextualizados en el presente año se alinea con la crítica de la Educación Matemática Crítica (Vázquez & Sgreccia, 2017), que propone superar el mecanicismo e integrar el pensamiento reflexivo y crítico.

Los estudiantes valoran positivamente la enseñanza basada en ejemplos reales, lo que refuerza la utilidad percibida del contenido. Esta percepción coincide con lo reportado por Ramos Doria et al. (2024), quienes destacan que enfoques como STEM promueven aprendizajes funcionales y aplicables al entorno. El cambio docente frecuente, sin embargo, interrumpe la coherencia pedagógica, debilitando los avances logrados, lo que también es reportado en investigaciones como las de Gallardo (2023).

Las emociones desempeñan un papel fundamental. La motivación ha mejorado gracias a estrategias empáticas y participativas del docente, pero persiste la ansiedad ante los exámenes. Esto confirma lo encontrado por Mejía (2022), quien destaca la relación entre inteligencia emocional y desempeño matemático, así como por Corredor-García (2020), quien subraya que el clima emocional del aula influye más que la motivación en el rendimiento académico.

Los condicionantes contextuales como el clima extremo y el ruido ambiental impactan significativamente en la concentración y el rendimiento, como lo evidencia Park et al. (2020), al demostrar que el calor acumulado inhibe el desarrollo cognitivo. De igual forma, Estrada y Méndez (2010) y Montaña & Medina (2012) advierten sobre la influencia negativa del ruido escolar en el aprendizaje.

El uso excesivo del celular y la sobrecarga académica también emergen como distractores significativos, y aunque estos no han sido abordados directamente por muchos estudios, su inclusión en esta investigación representa una contribución original al identificar cómo la tecnología mal utilizada puede convertirse en una barrera.

Uno de los hallazgos más relevantes es el cambio en la percepción de las matemáticas como disciplina útil y aplicable a la vida cotidiana. Esta resignificación, promovida por el docente actual, coincide con la propuesta de la pedagogía de la funcionalidad del conocimiento, donde el saber se vincula a problemas reales (Coa-Mamani & Obregón-Ramos, 2023). Esta percepción de utilidad fomenta el compromiso y la disposición hacia el aprendizaje, aspecto también respaldado por Collantes-Rodríguez et al. (2023), quienes afirman que la retroalimentación contextualizada permite al alumno comprender y valorar el conocimiento.

El rol de la familia es determinante. Los estudiantes con padres que brindan apoyo académico muestran una actitud más favorable, lo que coincide con lo afirmado por Barraza et al. (2016), quienes señalan que el involucramiento familiar repercute directamente en la actitud del estudiante. Sin embargo, se observa una profunda desigualdad en el capital cultural de las familias de los grupos A, lo que limita las posibilidades de apoyo efectivo en casa, un aspecto que debe atenderse desde políticas escolares inclusivas.

Entre las principales limitaciones se reconoce el tamaño reducido de la muestra (8 estudiantes), lo cual impide la generalización de los resultados. No obstante, esta limitación es inherente al enfoque cualitativo, cuyo propósito es profundizar en el sentido de las experiencias más que extrapolar resultados estadísticos. Asimismo, la investigación se concentró en un solo ciclo escolar, por lo que no se pudieron observar cambios longitudinales en el rendimiento matemático.

Otra limitación reside en la dificultad de acceder a todos los padres de familia y en el hecho de que algunos actores ofrecieron respuestas breves, lo que restringió la amplitud de ciertos testimonios. Finalmente, factores externos como el clima extremo o la interrupción de clases presenciales impactaron en el proceso investigativo.

CONCLUSIONES

Como conclusión el estudio contribuye al campo de la educación matemática al demostrar, desde una perspectiva interpretativa, que el aprendizaje no puede entenderse exclusivamente desde variables académicas o cognitivas, sino como una experiencia compleja donde intervienen elementos afectivos, sociales, familiares y contextuales. Se reafirma la vigencia de las teorías de Piaget (1970), Ausubel et al. (1983) y Vygotsky (1978), al mostrar cómo el aprendizaje matemático se ve favorecido cuando hay anclaje significativo, mediación docente adecuada y construcción activa del conocimiento por parte del estudiante.

Además, se retoma el enfoque de la Educación Matemática Crítica (Vázquez & Sgreccia, 2017) al evidenciar que los estudiantes resignifican el valor de las matemáticas cuando se vinculan con su realidad sociocultural.

En el plano práctico, los hallazgos ofrecen orientaciones claras para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas. Se identificó que el docente que utiliza metodologías contextualizadas, ejemplos reales y una actitud empática incide positivamente en la motivación, autoconfianza y rendimiento de los estudiantes. Asimismo, se constata que la percepción de utilidad de las matemáticas mejora significativamente cuando se vincula con la vida cotidiana, lo cual sugiere la necesidad de replantear las prácticas pedagógicas hacia enfoques más funcionales y significativos (Collantes-Rodríguez et al., 2023). En el ámbito institucional, se destaca la importancia de la continuidad docente y la formación permanente del profesorado en didáctica de las matemáticas, tal como lo señalan Sánchez Chacón e Iglesias Inojosa (2012). También se sugiere fortalecer el vínculo entre escuela y familia, ya que el acompañamiento familiar impacta directamente en la actitud y compromiso del alumno (Barraza et al., 2016).

A partir de los hallazgos obtenidos, se proponen las siguientes líneas de investigación para ampliar el conocimiento en torno al aprendizaje matemático en contextos similares:

Estudios longitudinales que exploren la evolución del aprendizaje matemático en un mismo grupo a lo largo de varios ciclos escolares; Evaluación del impacto de metodologías activas (como el enfoque STEM o el uso de gamificación) en la motivación y el rendimiento matemático de estudiantes en secundaria; Estudios sobre formación docente continua que analicen cómo se construyen las competencias didácticas de los profesores de matemáticas en servicio.

REFERENCIAS

- Barraza, J. A. C., Peñaloza, J. A. A., & Araujo, A. A. (2016). Actitudes recíprocas entre padres de familia e hijos en el proceso de formación matemática. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 10(1), Artículo 1. <https://doi.org/10.18359/reds.1451>
- Coa-Mamani, R. E., & Obregón-Ramos, J. V. (2023). Modelación matemática como estrategia didáctica: Una perspectiva procedimental de formación académica y científica. *Revista Docentes 2.0*, 16(2), 259–272. <https://doi.org/10.37843/rtd.v16i2.410>
- Collantes-Rodríguez, R., Benavides-Carranza, V. J., Collantes-Rodríguez, R., & Benavides-Carranza, V. J. (2023). Retroalimentación como comunicación reflexiva en el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 16(2), 172–183. <https://doi.org/10.37843/rtd.v16i2.392>

- Córdova-Romero, R. M., Terrones-Marreros, M. A., & Duran-Llano, K. L. (2023). Juegos tradicionales como base para mejorar el aprendizaje de matemática en estudiantes del nivel primaria. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8, 163–176. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2869>
- Corredor-García, M. S. (2020). Motivación y concepciones a las que alumnos de educación básica atribuyen su rendimiento académico en matemáticas. *Revista Fuentes*, 22(1), 127–141. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i1.10>
- Hodgson, B. R. (2012). La contribución de la historia de las matemáticas a la formación de profesores de matemáticas de educación secundaria. *Revista Tópicos Educativos*, 18(1–2), 47–69.
- Mejía, M. (2022). La inteligencia emocional y el sistema de creencias en el aprendizaje de la matemática. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, 18, 159–173. <https://doi.org/10.37135/chk.002.18.11>
- Montaño, F., & Medina, O. (2012). Niveles de ruido y su relación con el aprendizaje y la percepción en escuelas primarias de Guadalajara, Jalisco, México. (Documento sin datos editoriales completos)
- Park, R. J., Goodman, J., Hurwitz, M., & Smith, J. (2020). Heat and learning. *American Economic Journal: Economic Policy*, 12(2), 306–339. <https://doi.org/10.1257/pol.20180612>
- Piaget, J. (1970). La génesis del número en el niño. Morata.
- Ramos Doria, J. A., Núñez Urueta, L. E., Ramos Doria, J. A., & Núñez Urueta, L. E. (2024). Enfoque STEM para desarrollar habilidades de resolución de problemas y su impacto en la gestión académica. *Revista InveCom*, 4(2). <https://doi.org/10.5281/zenodo.10642059>
- Real Academia Española. (2024). Matemáticas. En *Diccionario de la lengua española* (24.^a ed.). <https://dle.rae.es>
- Redalyc. (s. f.). Impacto del ruido ambiental en estudiantes de educación primaria de la Ciudad de México. Redalyc. Recuperado el 23 de junio de 2025, de <https://www.redalyc.org/pdf/2830/283021975007.pdf>
- Rodríguez-Álvarez, D. J., & Duran-Llano, K. L. (2023). Pensamiento matemático: Estrategia de fortalecimiento en la enseñanza de los docentes. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8, 504–522. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2889>
- Sánchez Chacón, J., & Iglesias Inojosa, M. (2012). El desempeño de los docentes de matemática y sus necesidades formativas. *Paradigma*, 33(1), 155–173.
- Vázquez, M. C., & Sgreccia, N. F. (2017). Enseñar matemática con un enfoque histórico en la escuela secundaria. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(12), 106–117.
- Vygotsky, L. (1978). *La mente en la sociedad: El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Harvard University Press.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa*. Trillas.

LA INFLUENCIA DE LAS REDES SOCIALES EN EL COMPORTAMIENTO Y DESEMPEÑO DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS DEL SEXTO GRADO GRUPO B DE LA ESCUELA PRIMARIA “RAMÓN LÓPEZ VELARDE” DE ESTANCIA DE GUADALUPE, PINOS, ZACATECAS

Maria Vianey Contreras Martinez

RESUMEN

El presente estudio de carácter cualitativo, sustentado en el paradigma simbólico-interpretativo, tiene como propósito Los resultados revelan que las redes sociales impactan significativamente en el comportamiento (como la socialización y conducta escolar), el desempeño académico (debido a distracciones o al uso como fuente de información) y el aprendizaje (tanto por sobrecarga informativa como por adquisición de conocimientos informales) conocer cómo influyen las redes sociales en el comportamiento, el desempeño y el aprendizaje de los alumnos del sexto grado grupo B de la Escuela Primaria “Ramón López Velarde” en Estancia de Guadalupe, Pinos, Zacatecas. El objetivo principal fue conocer esta influencia desde la perspectiva de los propios estudiantes. A partir de entrevistas semiestructuradas, observación directa y cuestionarios abiertos, se identificó que el uso intensivo y no mediado de redes como TikTok, Facebook y WhatsApp tiene efectos notables sobre la atención en clase, la relación con los pares, la calidad del aprendizaje y la convivencia familiar. Los hallazgos sugieren la necesidad de estrategias educativas que promuevan una alfabetización digital crítica desde la educación básica.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el uso de redes sociales digitales por parte de niños y adolescentes se ha convertido en una práctica cotidiana, incluso desde la educación primaria. Esta realidad plantea nuevos desafíos para los actores educativos, plataformas como Facebook, TikTok, Instagram o WhatsApp no solo forman parte de su entretenimiento, sino también de sus formas de interacción social, de construcción de identidad y, de manera indirecta, de sus aprendizajes formales e informales. dichas plataformas influyen tanto en el aprendizaje formal como en el comportamiento y la vida emocional de los estudiantes. En el caso de la Escuela Primaria “Ramón López Velarde”, ubicada en la comunidad rural de Estancia de Guadalupe, Pinos, Zacatecas, se detectan patrones de uso intensivo de redes sociales entre alumnos de sexto grado, lo que motiva la necesidad de analizar sus impactos. presentan cambios en su conducta, dificultades de concentración y diferencias en el rendimiento académico, esto motivó el desarrollo de esta investigación.

Justificación

Existe una necesidad urgente de comprender cómo las redes sociales influyen en los procesos educativos desde una mirada situada y cualitativa. Aunque hay estudios que abordan el fenómeno desde perspectivas cuantitativas o psicométricas, pocas investigaciones indagan cómo los estudiantes de educación básica viven esta influencia en su cotidianidad escolar. Este trabajo aporta evidencia empírica desde el aula y contribuye a diseñar estrategias educativas pertinentes. La presente investigación se justifica por la urgencia de comprender, desde un enfoque contextualizado, los efectos de las redes sociales en estudiantes de primaria. La evidencia empírica en contextos rurales es escasa y la problemática se ha generalizado, afectando la atención, la motivación, el rendimiento y las habilidades socioemocionales.

Objetivo general:

Conocer la influencia de las redes sociales en el comportamiento, desempeño y aprendizaje de los alumnos del sexto grado grupo B.

El uso problemático de redes sociales, cuando no se regula adecuadamente, afecta el rendimiento académico y el comportamiento social de los jóvenes. Los resultados señalan que el uso excesivo e inadecuado de plataformas como Instagram y TikTok tiende a impactar de manera negativa en las calificaciones y la interacción en el ámbito educativo, debido a distracciones constantes y a una supervisión parental limitada. Este efecto es particularmente relevante para estudiantes en etapas críticas de aprendizaje, como los de sexto grado de primaria, ya que están en una fase de transición hacia una mayor autonomía digital y social.

Pregunta de investigación:

¿Cómo influyen las redes sociales en el comportamiento, desempeño y aprendizaje de los alumnos del sexto grado B de la Escuela Primaria “Ramón López Velarde”?

“Si bien las redes sociales ofrecen grandes beneficios para la educación, también presentan algunos desafíos que deben considerarse: distracciones y pérdida de tiempo, ciberbullying y acoso en línea, falta de privacidad y seguridad, desigualdad en el acceso a la tecnología, y desinformación y noticias falsas. Estos elementos pueden contribuir a que los estudiantes pierdan concentración y disminuyan su rendimiento académico” (TuProfeDigital, 2023).

Supuesto:

Las redes sociales, la obtención y saturación de información, y la participación en comunidades virtuales influyen directamente en el comportamiento, el desempeño y el aprendizaje de los alumnos.

Los efectos de la saturación de información y la confiabilidad de fuentes digitales en el aprendizaje de niños y cómo esto puede afectar su rendimiento académico. En ambientes virtuales, los estudiantes están constantemente expuestos a información no verificada, lo cual aumenta las posibilidades de encontrar datos poco confiables. Además, el acceso ilimitado a contenido digital puede generar una saturación que afecta sus habilidades de análisis crítico y discernimiento de información relevante. Esto puede influir negativamente en su desempeño académico al dificultar la correcta comprensión y aplicación de conocimientos adquiridos en clase, ya que la excesiva exposición a redes y medios digitales puede interferir en la capacidad de concentración y enfoque en tareas académicas (Crovi, 2008; Tirado-Morueta, 2017)

MARCO TEÓRICO

Diversas investigaciones (Boyd, 2014; Marín-Díaz & Cabero-Almenara, 2019) señalan que las redes sociales son entornos simbólicos donde los niños desarrollan identidades y aprendizajes. Sin embargo, también representan fuentes de distracción, comparación social y desinformación (UNICEF, 2021).

Autores como Del Barrio y Ruiz (2014) destacan los riesgos conductuales del uso intensivo de redes: ciberacoso, imitación de conductas negativas y aislamiento social. En el ámbito educativo, Muñoz Franco et al. (2023) y Crovi (2008) documentan el descenso del rendimiento académico asociado al consumo excesivo de plataformas como TikTok e Instagram.

Para Tapscott (2009), los niños nacidos después del año 2000 son “nativos digitales” y tienden a integrar las TIC en todos los aspectos de su vida, incluidos los educativos. Pero, la conducta escolar puede verse alterada por la necesidad constante de conectividad, la exposición a contenidos inadecuados y el ciberacoso (Livingstone & Haddon, 2012). Esto afecta la autorregulación emocional, el respeto a normas y la convivencia en el aula.

Diversos estudios (González-Peiteado & Rodríguez-Lorenzo, 2015) evidencian que el uso intensivo de redes sociales durante horarios escolares o de estudio disminuye el rendimiento académico, debido a la distracción y a la sustitución de métodos formales de estudio por contenido no filtrado.

Si bien las redes sociales pueden ser una herramienta para el aprendizaje informal (Gee, 2004), también suponen un riesgo al no medirse los contenidos. La saturación de información puede provocar desinformación, baja retención y aprendizaje superficial (Área, 2012).

Se definen seis categorías de análisis: uso de redes sociales, contenido consumido, influencia en la vida escolar y académica, influencia en la vida familiar, percepción propia del uso y vida social, todas vinculadas al desarrollo escolar.

METODOLOGÍA

Enfoque y diseño:

La investigación adoptó un enfoque cualitativo con un diseño de estudio de caso, desde el paradigma simbólico-interpretativo, que busca comprender significados construidos en contextos particulares (Denzin & Lincoln, 2011).

Población y muestra: 20 alumnos (10 niños y 10 niñas) del sexto grado grupo B. Se entrevistó a 8 estudiantes (4 niños y 4 niñas) y 4 docentes.

Técnicas e instrumentos:

Entrevistas Semiestructuradas: Este método útil para obtener respuestas más detalladas sobre cómo los estudiantes perciben la influencia de las redes sociales en su vida académica y comportamiento. Las entrevistas pueden enfocarse en la experiencia personal y los patrones de uso de redes sociales.

Observación Directa: Se puede utilizar una guía de observación para registrar el comportamiento de los estudiantes en el aula y durante actividades académicas. Esto permitirá evaluar de manera directa algunas conductas que podrían estar relacionadas con el uso de redes sociales, como la atención en clase o la interacción con otros compañeros.

Análisis:

Se empleó un análisis temático siguiendo a Braun & Clarke (2006). Las respuestas fueron categorizadas según las seis categorías mencionadas, identificando patrones, repeticiones, contradicciones y significados emergentes.

Para el tratamiento y comprensión de la información recolectada, se aplicó un análisis temático siguiendo la propuesta metodológica de Braun y Clarke (2006), la cual se alinea con el enfoque cualitativo y el paradigma simbólico-interpretativo que orienta esta investigación. Este tipo de análisis permite identificar, organizar y describir en profundidad patrones de significado (temas) presentes en los datos cualitativos, a partir de un proceso sistemático, reflexivo y flexible.

El procedimiento consistió en varias fases: primero, se llevó a cabo una lectura integral y reiterativa de las transcripciones de entrevistas semiestructuradas, las observaciones directas registradas en bitácoras, así como las respuestas de los cuestionarios abiertos aplicados tanto a estudiantes como a docentes. Esta inmersión inicial permitió al investigador familiarizarse con el corpus y comenzar a detectar unidades de significado relevantes.

En la segunda fase, se generaron códigos iniciales de forma inductiva, es decir, surgidos directamente del contenido expresado por los participantes, sin imponer marcos conceptuales previos. Estos códigos fueron posteriormente agrupados y comparados según las seis categorías de análisis predefinidas: (1) uso de redes sociales, (2) contenido consumido, (3) influencia en la vida escolar y académica, (4) influencia en la vida familiar, (5) percepción propia del uso de redes y (6) vida social.

Durante la codificación, se identificaron patrones de recurrencia, contradicción, ambivalencia y relaciones entre los discursos de los alumnos y los docentes, así como comportamientos observados que complementaron la información verbal. Se prestó especial atención a las expresiones simbólicas, metáforas, emociones y formas narrativas utilizadas por los niños y niñas, considerando que, desde el paradigma interpretativo, cada relato constituye una construcción de sentido situada.

Posteriormente, se realizó la triangulación de los datos, confrontando los hallazgos obtenidos en las distintas técnicas (entrevistas, observación y cuestionario), lo que permitió fortalecer la validez del análisis al contrastar diferentes perspectivas y fuentes. Este proceso facilitó una interpretación más rica y compleja de los significados atribuidos por los estudiantes al uso de redes sociales y su vinculación con el desempeño académico, la convivencia escolar, la relación familiar y su desarrollo emocional.

Finalmente, los temas emergentes fueron interpretados a la luz del marco teórico y de los estudios previos analizados, permitiendo así establecer relaciones entre la experiencia local de los alumnos de sexto grado grupo B de la escuela primaria “Ramón López Velarde” y el contexto más amplio de la influencia de las redes sociales en la infancia y adolescencia. El análisis permitió construir un relato coherente que visibiliza las tensiones, oportunidades y desafíos que las plataformas digitales representan en el ámbito escolar y formativo de los estudiantes.

RESULTADOS

Los alumnos reportan uso diario de redes, con TikTok, WhatsApp e Instagram como principales plataformas. El tiempo promedio de conexión es de 3 a 4 horas diarias. El contenido consumido es mayoritariamente recreativo, con escasa presencia de materiales educativos. Predominan los videos de entretenimiento, retos virales y memes. Solo un 20% mencionó buscar información para tareas escolares. El contenido violento o sexual apareció como un tema preocupante.

Las redes afectan el rendimiento escolar, especialmente por la desatención en clases, tareas no entregadas y desvelos. Varios estudiantes indicaron que las redes sociales los distraen, se sienten “atontados” o “desmotivados” para estudiar. Algunos señalaron que se desvelan por estar conectados, lo cual afecta su atención en clase. Pese a los efectos negativos, los alumnos perciben las redes como necesarias. Las ven como parte de su identidad, como medio para expresarse o “ser vistos”.

En el plano familiar, hay conflictos y escasa supervisión adulta. Muchos alumnos reconocen sentirse enganchados y sin control sobre su consumo. En la vida social, las redes generan tanto pertenencia como exclusión, incluyendo casos de burlas y presión social.

DISCUSIÓN

Los hallazgos coinciden con estudios previos que advierten sobre el impacto negativo del uso excesivo de redes en el rendimiento y bienestar escolar (Muñoz Franco et al., 2023; UNICEF, 2021). En este contexto rural, se confirma que el uso no mediado de redes ha traspasado el ámbito lúdico, generando efectos en la convivencia escolar, la regulación emocional y la construcción de la identidad digital. El estudio también evidencia la falta de alfabetización digital crítica y la necesidad de acompañamiento pedagógico y familiar. La discusión de los resultados obtenidos en esta investigación cualitativa sobre la influencia de las redes sociales en el comportamiento, desempeño y aprendizaje de los alumnos del sexto grado grupo B de la Escuela Primaria “Ramón López Velarde”, de Estancia de Guadalupe, Pinos, Zacatecas, permite establecer un diálogo entre los hallazgos empíricos y los marcos teóricos, antecedentes y estudios previos revisados. Esta triangulación cualitativa —a partir de entrevistas a estudiantes y docentes, así como observaciones directas— aporta evidencia significativa para comprender cómo se manifiestan los efectos de las redes sociales en la vida escolar de los menores desde sus propias voces y las de sus educadores. Uno de los principales hallazgos fue la naturalización del uso cotidiano de plataformas como TikTok, WhatsApp, Facebook e Instagram por parte de los estudiantes, incluso durante momentos que deberían destinarse a la concentración escolar o al descanso. Esto coincide con lo planteado por Ramos y García (2019), quienes advierten que el uso intensivo de redes sociales en la infancia está fuertemente ligado a la necesidad de pertenencia, pero también a una creciente dependencia emocional y cognitiva.

Los alumnos entrevistados reconocen que dedican más de tres horas diarias a estas plataformas, especialmente en horarios nocturnos, lo cual ha sido relacionado por estudios como el de UNICEF (2021)

con alteraciones en el sueño, inactividad física y menor rendimiento académico. De manera similar, los docentes señalaron que los estudiantes presentan síntomas de distracción y ansiedad asociados a la desconexión momentánea de sus redes, lo que sugiere un patrón de uso compulsivo o dependiente. Además de esto, el análisis de los datos reveló que el contenido mayormente consumido por los alumnos se vincula con el entretenimiento ligero, como videos virales, juegos, bailes o retos (“challenges”), en detrimento de materiales educativos. Este hallazgo se alinea con lo planteado por Crovi (2008), quien advierte que la sobreexposición a contenido no filtrado genera confusión, desinformación y debilita las habilidades críticas del lector digital.

La escasa capacidad del alumnado para distinguir entre información confiable y falsa, detectada en sus propias declaraciones y reforzada por los docentes, refleja una brecha en la alfabetización digital crítica. Esto también es señalado por Marín-Díaz y Cabero-Almenara (2019), quienes advierten que, si bien las redes pueden integrarse pedagógicamente, su uso sin mediación adecuada puede llevar a consecuencias negativas como el consumo pasivo y la vulnerabilidad frente a noticias falsas o discursos nocivos.

En torno a la Influencia en la vida escolar y académica como una disrupción del aprendizaje muestra como un resultado relevante el efecto perturbador que las redes sociales ejercen sobre el rendimiento académico y la vida escolar. Desde la perspectiva del profesorado, los estudiantes evidencian un bajo nivel de atención, dificultades en la participación, lenguaje inapropiado aprendido en redes y disminución en la entrega o calidad de tareas escolares. Este fenómeno se observa también en los datos de observación directa y se corresponde con lo planteado por Muñoz Franco, Díaz López y Sabariego García (2023), quienes establecen una relación directa entre el uso excesivo de redes como TikTok e Instagram y un menor desempeño académico.

Aunque algunos alumnos dijeron usar redes para buscar apoyo escolar, este uso es esporádico, informal y no planificado, lo cual limita su impacto positivo. Esto contrasta con estudios que han documentado un potencial pedagógico de las redes sociales cuando son guiadas adecuadamente por docentes (Minor, Benzer & Iredale, 2019).

En referencia a la influencia de las redes en el entorno familiar existe una ausencia de mediación adulta. Los resultados sugieren que muchos estudiantes carecen de una supervisión familiar activa respecto al uso de redes. Esta falta de límites es descrita por los docentes como un factor que debilita los hábitos escolares y afecta la convivencia familiar. Este hallazgo coincide con lo expuesto por Díaz-López et al. (2020), quienes advierten que la ausencia de control parental promueve un uso inadecuado de redes sociales, asociado a bajo rendimiento escolar y alteraciones conductuales.

Además, se evidenció que algunos alumnos experimentan conflictos en casa por el uso prolongado del celular, lo cual concuerda con el informe de O'Neill (2023), que sugiere que la convivencia familiar se ve afectada cuando las redes sustituyen los espacios de interacción interpersonal directa.

En cuanto a la percepción que existe de manera personal tanto de alumnos y docentes como en la observación, los alumnos mostraron una percepción ambigua respecto a su vínculo con las redes sociales. Por un lado, las disfrutaban, pero por otro, admiten que interfieren con sus estudios o les provocan malestar emocional. Esta ambivalencia se ha documentado en investigaciones como la de García y Pertegal (2020), donde se señala que el uso de redes puede oscilar entre experiencias de bienestar y estrés, especialmente en usuarios jóvenes que aún no cuentan con herramientas de autorregulación emocional ni digital. Los hallazgos muestran que los estudiantes carecen de estrategias metacognitivas para reflexionar críticamente sobre sus prácticas digitales, lo que refuerza la necesidad de promover la alfabetización mediática desde edades tempranas. Finalmente, en el ámbito de la vida social, la investigación evidenció una tensión entre la hiperconectividad digital y la desconexión social en el entorno escolar. Si bien los alumnos valoran las redes como medio de socialización, también se generan fenómenos de exclusión, ciberacoso y segmentación en microgrupos, que afectan la cohesión grupal. Esto se corresponde con lo descrito por Del Barrio Fernández y Ruiz Fernández (2014), quienes identifican en su estudio que las redes, aunque promueven formas de relación novedosas, también reproducen dinámicas de intimidación y comparación social que afectan el bienestar emocional.

Los docentes corroboran esta observación al notar una reducción en las interacciones cara a cara y en las habilidades socioemocionales de los estudiantes. El fenómeno es también documentado por Ramos y García (2019), quienes advierten que el uso excesivo de redes contribuye al aislamiento social progresivo y al debilitamiento de las relaciones reales entre pares.

Los resultados evidencian una relación ambivalente: los estudiantes encuentran en las redes un espacio de pertenencia, pero también una fuente de ansiedad, distracción y presión social. Estas conclusiones coinciden con estudios como los de Livingstone y Haddon (2012), quienes alertan sobre la necesidad de políticas educativas de alfabetización digital crítica.

Comparado con investigaciones como las de García y González (2021), se confirma que el uso excesivo de redes genera menor concentración y deterioro en habilidades académicas, especialmente en zonas con baja mediación parental o escolar.

Una de las limitaciones fue la resistencia inicial de algunos estudiantes a hablar de su vida digital. Sin embargo, al establecer un clima de confianza, se obtuvieron relatos honestos y significativos.

Se recomienda implementar programas escolares que integren el uso consciente de redes sociales, vinculando experiencias digitales a aprendizajes formales.

CONCLUSIONES

Este estudio permite concluir que las redes sociales influyen notablemente en el comportamiento, desempeño y aprendizaje de los alumnos de sexto grado. No se trata solo de un efecto negativo, sino de un fenómeno complejo que exige ser abordado desde lo pedagógico, familiar y comunitario.

Las redes moldean identidades, generan interacciones, pero también desafíos emocionales y académicos. Se recomienda desarrollar estrategias integrales que combinen alfabetización digital crítica, acompañamiento emocional y supervisión responsable.

Asimismo, se sugiere continuar investigando con una perspectiva longitudinal que analice estos efectos a lo largo de la trayectoria escolar de los estudiantes.

Las redes sociales influyen significativamente en el comportamiento, desempeño y aprendizaje de los alumnos del sexto grado B. Este impacto se manifiesta en la atención en clase, la relación con los pares, el cumplimiento de tareas y el bienestar emocional. Se recomienda implementar programas de alfabetización digital, formar a docentes y familias en el acompañamiento del uso digital, y generar estrategias escolares que articulen la cultura digital con los objetivos pedagógicos.

REFERENCIAS

- Area, M. (2012). Los medios y las tecnologías en la educación. *Comunicar*, 20(38), 9–16. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-01-01>
- Boyd, D. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. Yale University Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Crovi, D. (2008). Saturación informativa y estrategias de selección. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 50(203), 17–40.
- Del Barrio, A., & Ruiz, C. (2014). Los adolescentes y el uso de las redes sociales. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 31–49.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4ª ed.). Sage Publications.

- García, M., & González, C. (2021). Uso de redes sociales y su relación con el rendimiento escolar en primaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23(2), 1–18.
- García, M., & Pertegal, M. A. (2020). Uso, motivaciones y consecuencias del uso de redes sociales en adolescentes. *Revista de Estudios de Juventud*, (127), 65–80.
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. Routledge.
- González-Peiteado, M., & Rodríguez-Lorenzo, L. (2015). El impacto de las redes sociales en el rendimiento académico del alumnado. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (46), 113–129.
- Livingstone, S., & Haddon, L. (2012). *Children, risk and safety on the internet*. Policy Press.
- Marín-Díaz, V., & Cabero-Almenara, J. (2019). Las redes sociales en educación: Desde la innovación a la investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (54), 35–54.
- Muñoz Franco, G., Díaz López, E., & Sabariego García, I. (2023). Impacto de las redes sociales en el rendimiento académico de adolescentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25(1), 1–18.
- Tapscott, D. (2009). *Grown up digital: How the Net Generation is changing your world*. McGraw-Hill.
- UNICEF. (2021). *Estado mundial de la infancia 2021: En mi mente: Promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. <https://www.unicef.org/media/110441/file/SOWC-2021-full-report-SPA.pdf>

LA CARENCIA DEL HÁBITO DE LA LECTURA EN LOS ALUMNOS DE TELESECUNDARIA DE LA ZONA ESCOLAR 65 EN TAMAZUNCHALE S.L.P.

Ma. Guadalupe Flores Rosales

RESUMEN

La lectura es un pilar esencial en el desarrollo académico y personal, fomentando el pensamiento crítico, la creatividad y la comprensión. En el contexto de la telesecundaria en la Zona Escolar 65 de Tamazunchale, San Luis Potosí, se ha identificado una preocupante carencia en el hábito lector de los estudiantes. Esta situación, agravada por factores socioeconómicos, limitado acceso a materiales y la influencia del entorno digital, impacta directamente en su rendimiento académico y desarrollo integral.

La presente tesis doctoral propone abordar esta problemática, diagnosticando sus causas y proponiendo estrategias que fomenten de manera efectiva el hábito de lectura en esta población estudiantil.

Metodología

La investigación adoptó un enfoque metodológico mixto, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas. Este diseño descriptivo y exploratorio permitió no solo cuantificar la frecuencia de lectura, sino también comprender en profundidad las percepciones y los factores que influyen en el hábito lector.

Análisis de Resultados del Diagnóstico

Los resultados del diagnóstico revelaron una clara y preocupante carencia del hábito de lectura entre los alumnos de telesecundaria en Tamazunchale, S.L.P., influenciada por múltiples factores.

Resultados Cuantitativos (Cuestionario a 100 estudiantes)

El 45% de los estudiantes reportó leer menos de una vez a la semana, y solo un 10% lee diariamente. Esto subraya una baja regularidad en la práctica lectora, los cuentos y novelas fueron los géneros literarios más mencionados (60%), lo que indica un interés por la ficción. Sin embargo, los libros de texto y material escolar también ocupan un lugar significativo (30%), sugiriendo que gran parte de su lectura está ligada a la obligación académica.

El 90% de los estudiantes indicó no tener acceso a libros fuera del aula, lo que resalta la severa limitación de recursos bibliográficos en sus hogares y comunidades. El 70% de los estudiantes consideró que la lectura es importante para su educación, lo que indica una conciencia de su valor. Mientras que solo un 30% se siente motivado a leer por placer, evidenciando una desconexión entre el reconocimiento de su utilidad y el disfrute personal de la actividad.

Resultados Cualitativos (Entrevistas y Grupos Focales)

Las entrevistas y grupos focales proporcionaron una visión más profunda de las barreras y motivaciones: Los estudiantes expresaron que la falta de tiempo, el escaso acceso a libros y un entorno familiar poco lector son obstáculos significativos que les impiden leer con mayor frecuencia. Además se identificó que la influencia positiva de algunos docentes, a través de sus recomendaciones o entusiasmo, genera un interés temporal en la lectura. Sin embargo, este interés a menudo no se traduce en un hábito sostenido. Los participantes discutieron la necesidad de implementar más actividades de fomento a la lectura tanto en la escuela como en el hogar. Enfatizaron el deseo de contar con una mayor variedad de materiales de lectura que se ajusten a sus intereses y la disponibilidad de un espacio cómodo y propicio para leer.

Síntesis Diagnóstica

Los resultados diagnósticos revelan la carencia del hábito de lectura entre los alumnos de telesecundaria, ligada al acceso limitado a materiales de lectura, así como actitudes familiares que no siempre fomentan la lectura, la falta de incentivos y estrategias consistentes en el entorno escolar que promuevan la lectura por placer aunado a competencia de los medios digitales que, si bien ofrecen acceso a información, pueden desviar el interés de la lectura tradicional de libros.

Estos hallazgos constituyen la base fundamental para el diseño y la justificación de futuras intervenciones y programas que busquen fomentar el hábito de la lectura en esta población vulnerable.

Conclusión

La investigación confirma que la Zona Escolar 65 de telesecundaria en Tamazunchale, S.L.P., enfrenta una carencia significativa del hábito de lectura entre sus estudiantes. Esta situación no es meramente una falta de tiempo o interés, sino un fenómeno multifactorial arraigado en la ausencia de un ecosistema lector robusto que impulse y sostenga esta práctica vital.

Los resultados demuestran que, si bien los estudiantes reconocen la importancia de la lectura para su educación, la mayoría no la practica con regularidad ni por placer, debido a factores críticos como el limitado acceso a materiales bibliográficos tanto en el hogar como en la escuela, las influencias familiares y la falta de modelos lectores en casa, sumadas a la insuficiencia de estrategias didácticas atractivas y el fomento de la lectura por placer en el aula, crean un ciclo de desinterés que impacta directamente en el rendimiento académico y el desarrollo personal de los alumnos. La preponderancia de los medios digitales también se perfila como un factor que, si no se integra adecuadamente, puede desviar el hábito de la lectura tradicional.

Duhigg y Clear señalan que la carencia del hábito lector en estos estudiantes puede explicarse por la ausencia o debilidad de los componentes clave de un hábito como son la falta de Señales Obvias, es decir la escasa disponibilidad de libros y espacios de lectura hace que las “señales” para leer no sean notorias ni accesibles, lo que impide que el cerebro asocie un momento o lugar con la lectura.

Rutinas no atractivas o sencillas: La lectura se percibe como una obligación o un esfuerzo, no como una actividad placentera o fácil de iniciar. Si la “rutina” es difícil o aburrida, el deseo de repetirla disminuye.

Ausencia de recompensas satisfactorias: Pocos estudiantes experimentan una “recompensa” intrínseca (placer, aprendizaje significativo) o extrínseca (reconocimiento, disfrute compartido) al leer por placer, lo que no refuerza el “bucle del hábito”.

En consecuencia, el fomento del hábito lector en esta población no puede limitarse a la imposición de lecturas. Requiere un enfoque integral y estratégico que aborde cada uno de estos componentes.

Es necesario aumentar el acceso a una variedad de libros y materiales de lectura tanto impresos como digitales, adecuados a sus intereses y niveles creando espacios de lectura cómodos y disponibles así como implementar estrategias pedagógicas innovadoras que vinculen la lectura con los intereses de los estudiantes, fomenten la elección personal, incorporen el juego y la creatividad, promuevan el diálogo y el disfrute compartido.

La capacitación docente es crucial para que los maestros actúen como verdaderos mediadores y motivadores también es importante desarrollar programas que integren a los padres en el proceso, fomentando un ambiente lector en el hogar y ofreciéndoles herramientas para apoyar a sus hijos.

En síntesis, esta tesis doctoral no solo diagnosticó la preocupante situación del hábito lector en la zona 65 de telesecundaria en Tamazunchale, sino que también sentó las bases para el diseño de intervenciones que, basadas en una comprensión profunda de los factores influyentes y los principios de la formación de hábitos, busquen transformar la relación de los estudiantes con la lectura.

Fomentar este hábito no solo mejorará su rendimiento académico, sino que también los empoderará con una herramienta fundamental para su desarrollo personal, pensamiento crítico y participación activa en la sociedad.

INTRODUCCIÓN

La lectura constituye un pilar insustituible en el proceso educativo y en el desarrollo integral del individuo, erigiéndose como la herramienta fundamental para el acceso al conocimiento, el fomento del pensamiento crítico, el cultivo de la creatividad y la consolidación de la comprensión lectora. Su dominio trasciende el ámbito académico, configurándose como una competencia esencial para la participación activa y consciente en la sociedad contemporánea. Sin embargo, en el contexto educativo mexicano, particularmente en la modalidad de telesecundaria, se han observado desafíos significativos en la formación y consolidación del hábito lector entre los estudiantes.

La presente tesis doctoral se centra en una problemática identificada en la Zona Escolar 65 de Telesecundarias en Tamazunchale, San Luis Potosí: la preocupante carencia del hábito de lectura en sus alumnos. Esta situación no solo compromete el rendimiento académico de los estudiantes, sino que también limita su capacidad para desenvolverse eficazmente en un mundo cada vez más demandante de habilidades de información y comunicación. Dicha problemática se ve complejizada por un entramado de factores interrelacionados. En primer lugar, se destaca el limitado acceso a materiales de lectura, tanto en el entorno familiar como en las propias instituciones educativas, una realidad exacerbada por los contextos socioeconómicos desfavorecidos de muchas de estas comunidades. En segundo lugar, las actitudes hacia la lectura y la escasa presencia de una cultura lectora en el ámbito familiar y, en ocasiones, en el escolar, merman la motivación intrínseca de los estudiantes.

Finalmente, la creciente influencia de los medios digitales, si bien ofrece nuevas vías de acceso a la información, también puede desviar la atención de la lectura profunda y sostenida de textos tradicionales, contribuyendo a la disminución del interés por los libros.

Ante este panorama, la relevancia de esta investigación radica en la urgencia de diagnosticar de manera exhaustiva esta problemática. No basta con reconocer la ausencia del hábito; es imperativo comprender sus causas profundas y los factores que lo perpetúan. Este estudio busca, por tanto, no solo cuantificar el grado de la carencia lectora, sino también explorar las percepciones cualitativas de los estudiantes y docentes, desvelando las barreras y los elementos motivacionales que inciden en el desarrollo de la lectura. Los hallazgos obtenidos servirán como fundamento empírico para la propuesta de estrategias didácticas innovadoras y programas de fomento a la lectura que sean contextualizados y efectivos, capaces de transformar la relación de los estudiantes de telesecundaria con el acto de leer.

La tesis se estructura en capítulos que abordan de manera sistemática la investigación. El Capítulo I introduce los antecedentes de la telesecundaria, el planteamiento del problema, las preguntas de investigación, las hipótesis, las variables de estudio, los objetivos y la justificación. El Capítulo II profundiza en el marco teórico que sustenta el análisis de la carencia del hábito de lectura, haciendo especial énfasis en las teorías de la formación de hábitos. El Capítulo III detalla la metodología de investigación adoptada, los instrumentos de recolección de datos, los procedimientos de aplicación y el análisis de resultados del diagnóstico inicial, culminando con una síntesis integral de los hallazgos. El capítulo IV el plan de acción y finalmente el capítulo 5 la metodología. A través de este trabajo, se aspira a contribuir significativamente al campo de la educación, ofreciendo bases sólidas para la mejora de las prácticas lectoras en contextos de vulnerabilidad educativa.

La presente investigación se adentra en la compleja problemática de la carencia del hábito de lectura, no meramente como una ausencia, sino como un fenómeno multifactorial arraigado en contextos sociales, culturales y personales específicos. Para comprender esta realidad desde una perspectiva interpretativa y generar conocimiento significativo, se establece una sólida base conceptual y metodológica.

Justificación

En un mundo cada vez más interconectado y competitivo, la habilidad de leer y comprender textos de manera efectiva es fundamental para el aprendizaje, la comunicación y la formación de ciudadanos críticos y activos.

La telesecundaria, como modalidad educativa destinada a atender a poblaciones en áreas rurales y marginadas, enfrenta desafíos particulares en la promoción del hábito de lectura. La investigación se

torna crucial al identificar las barreras y factores que contribuyen a la falta de interés por la lectura en esta población, permitiendo diseñar estrategias adecuadas que se alineen con las necesidades y contextos específicos de los estudiantes. Un fomento efectivo del hábito lector puede incidir positivamente en el rendimiento académico, facilitando el aprendizaje en otras áreas del conocimiento.

El contexto socioeconómico de Tamazunchale, caracterizado por altos índices de marginación, resalta la necesidad de abordar la lectura no solo como una habilidad académica, sino también como una herramienta de empoderamiento social. Desarrollar un hábito de lectura en los jóvenes puede abrir puertas a nuevas oportunidades, mejorar su autoestima y fomentar una cultura de aprendizaje continuo que trascienda las aulas.

Este estudio no solo busca aportar un diagnóstico sobre la situación actual del hábito de lectura en la telesecundaria, sino que también pretende contribuir al corpus de conocimiento en el ámbito educativo, al identificar prácticas efectivas y recomendaciones basadas en la realidad de los estudiantes. Además, la investigación puede servir como un referente para futuras investigaciones que aborden problemáticas similares en contextos educativos de alta vulnerabilidad.

Los hallazgos de esta investigación pueden ser utilizados por responsables de la formulación de políticas educativas para diseñar programas y recursos que promuevan la lectura, alineados con los objetivos del sistema educativo nacional.

A través de un enfoque integral que considere las múltiples dimensiones del hábito lector, se podrán implementar iniciativas que fortalezcan la enseñanza de la lectura y su práctica en la vida diaria de los estudiantes.

En conclusión, la investigación sobre la carencia del hábito de lectura en los alumnos de telesecundaria es fundamental para abordar las necesidades educativas, sociales y culturales de la población estudiantil. Su relevancia radica no solo en la mejora del rendimiento académico, sino también en el desarrollo de competencias esenciales para la vida y el fortalecimiento del tejido social en la comunidad.

Objetivo general

Fomentar el hábito de la lectura en los alumnos de telesecundaria de la zona escolar 65.

Objetivo específico:

Evaluar la relación entre el hábito de la lectura y el rendimiento académico en los estudiantes de telesecundaria.

Analizar las percepciones de los docentes sobre las dificultades que enfrentan para fomentar la lectura en sus estudiantes.

Proponer estrategias didácticas innovadoras para promover el hábito de la lectura en el contexto de la telesecundaria.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son los factores que contribuyen a la carencia del hábito de lectura en los alumnos de telesecundaria de la Zona Escolar 65 en Tamazunchale, San Luis Potosí, y cómo influyen estos en su rendimiento académico y desarrollo personal?

Hipótesis o supuesto de investigación

Si se implementa un programa de fomento a la lectura que incluya la creación de una biblioteca escolar actualizada con libros de géneros y temáticas variadas, la capacitación docente en estrategias innovadoras para la enseñanza de la comprensión lectora y la realización de actividades de lectura lúdicas y significativas en las que también intervengan los padres de familia, entonces aumentará el interés por la lectura en los estudiantes de telesecundaria de la zona escolar 65 de Tamazunchale.

MARCO TEÓRICO

La comprensión del hábito de lectura es un constructo multifacético que requiere una mirada desde diversas disciplinas, cada una aportando elementos clave para analizar su carencia en alumnos de telesecundaria y su impacto en el rendimiento académico y desarrollo personal.

Es fundamental abordar la lectura no solo como una habilidad cognitiva, sino como un hábito y una práctica social. La consolidación del hábito lector en la etapa escolar, particularmente en la adolescencia, es crucial, ya que sienta las bases para un compromiso continuo con la lectura a lo largo de la vida (Colomer, 2002; Cassany, 2006). Como señala Colomer (2002), “El hábito lector no se impone, se cultiva; requiere de un ambiente favorable, de modelos lectores y de experiencias positivas asociadas al acto de leer” (p. 48). El desarrollo de este hábito se ve influenciado por factores intrínsecos como la motivación, e interés personal y los extrínsecos que tienen que ver con el acceso a materiales e influencia familiar y escolar.

Para comprender cómo se forma un hábito, se recurre a investigaciones contemporáneas sobre la neurociencia y la psicología de los hábitos. Charles Duhigg (2012), en “El poder de los hábitos”, propone un bucle de tres pasos para la formación de cualquier hábito:

Señal (Cue): El disparador que indica al cerebro que debe entrar en modo automático y qué hábito usar. Para la lectura, la ausencia de una señal clara (ej. libros visibles, tiempo dedicado) puede ser un factor en la carencia del hábito.

Rutina (Routine): La acción o comportamiento que se ejecuta en respuesta a la señal. En el contexto de la lectura, sería el acto de tomar un libro y empezar a leer. La dificultad o falta de disfrute de esta rutina puede impedir su consolidación.

Recompensa (Reward): El beneficio que se obtiene al completar la rutina, lo que refuerza el deseo de repetir el bucle. Puede ser el placer de la historia, el conocimiento adquirido, la reducción del estrés o la sensación de logro. Si los alumnos no experimentan una recompensa intrínseca o extrínseca, el bucle no se cierra efectivamente.

James Clear (2018), en “Hábitos Atómicos”, expande este modelo con cuatro leyes para la formación (o erradicación) de hábitos, enfocadas en hacer los hábitos:

Obvios (Make it Obvious): Visibilidad de las señales. Implica hacer que los libros, los espacios y los momentos para leer sean notorios y accesibles.

Atractivos (Make it Attractive): Motivación. Asociar la lectura con experiencias placenteras, vinculándola a intereses personales.

Sencillos (Make it Easy): Reducir la fricción para realizar la acción. Proporcionar textos adecuados y variados, destinar tiempos específicos y libres de interrupciones.

Satisfactorios (Make it Satisfying): Recompensa inmediata. Enfatizar la gratificación intrínseca, celebrar los logros y permitir la elección de lecturas.

Desde esta perspectiva, la carencia del hábito de lectura en los alumnos puede explicarse por la ausencia de señales consistentes para leer, rutinas poco atractivas o desafiantes, y la falta de recompensas percibidas que refuercen la actividad lectora.

Sociológicamente, el hábito de lectura es una práctica cultural influenciada por el entorno familiar, comunitario y social, y por el capital cultural disponible (Bourdieu, 1986; Chartier, 1992). Pierre Bourdieu (1986), con su concepto de *habitus* y capital cultural, explica que las prácticas culturales son moldeadas por las condiciones sociales y familiares. La carencia del hábito puede relacionarse con familias con escasa tradición lectora, bajo nivel educativo de los padres, limitados recursos económicos para adquirir libros, pocos modelos lectores en el entorno cercano, y la escasez de bibliotecas o eventos culturales. La lectura, en contextos donde la supervivencia económica es primordial o donde otras formas de ocio son más accesibles, puede ser relegada.

Importancia de la Lectura en los Alumnos

La lectura, lejos de ser una simple decodificación de signos gráficos, constituye una habilidad cognitiva compleja que involucra la comprensión, la interpretación y la reflexión sobre el texto (Solé, 1992).

Diversos autores han destacado su papel crucial en el desarrollo del pensamiento crítico y la adquisición de conocimientos en todas las áreas del saber (Goodman, 1982; Smith, 1994). Como afirma Solé (1992), “Leer es comprender, y la comprensión siempre implica la interacción entre el texto y el lector, sus conocimientos previos y sus propósitos”.

La lectura es la columna vertebral de todo aprendizaje (Anderson & Pearson, 1984). Un estudiante que no ha desarrollado este hábito se encuentra en desventaja académica en todas las asignaturas, ya que la capacidad de comprender instrucciones, problemas, textos históricos, científicos o literarios es fundamental para el éxito escolar. La lectura enriquece el vocabulario, mejora la expresión oral y escrita, y fomenta la capacidad de análisis, síntesis y pensamiento crítico. Además, un buen lector es un aprendiz autónomo, capaz de autoaprendizaje y de profundizar en temas por sí mismo.

Más allá de lo académico, la lectura expone a los jóvenes a diversas realidades y culturas, fomentando la empatía, la imaginación y la creatividad. Puede ser una vía de escape, una forma de relajación y una herramienta para gestionar el estrés, contribuyendo al bienestar emocional y al fortalecimiento de la autoeficacia. La literatura, en particular, es un vehículo para explorar valores y la condición humana, contribuyendo a la formación moral y del carácter. La carencia de este hábito en la adolescencia tiene ramificaciones significativas en las oportunidades futuras, afectando el acceso a estudios superiores y el éxito en el mercado laboral, que demanda habilidades críticas nutridas por la lectura.

METODOLOGÍA

Población de Estudio

La población de esta investigación estuvo conformada por 100 estudiantes de telesecundaria pertenecientes a la Zona Escolar 65 en Tamazunchale, San Luis Potosí. Esta zona fue seleccionada debido a sus características específicas, que incluyen un contexto rural y de alta marginación, lo que la convierte en un escenario propicio para el estudio de los desafíos en el fomento del hábito de lectura.

Muestra

Para la recolección de datos, se trabajó con una muestra seleccionada de esta población, utilizando un muestreo estratificado para asegurar su representatividad y la inclusión de diversas perspectivas. La muestra se dividió para los componentes cuantitativo y cualitativo de la siguiente manera:

Muestra para el Componente Cuantitativo (Cuestionario): Se aplicaron cuestionarios a 100 estudiantes de telesecundaria de la Zona Escolar 65. La selección de esta cantidad se realizó para obtener una visión estadística significativa sobre la frecuencia, tipos y actitudes generales hacia la lectura en la población estudiantil. El muestreo estratificado garantizó la inclusión proporcional de alumnos de primer, segundo y tercer grado, así como de diferentes contextos socioeconómicos presentes en la zona.

Muestra para el Componente Cualitativo (Entrevistas y Grupos Focales):

Entrevistas Semiestructuradas: Se seleccionaron intencionalmente de 15 a 20 estudiantes. Esta cantidad permite una exploración profunda y detallada de sus experiencias individuales, percepciones y el impacto de factores contextuales en su hábito lector. La selección intencionada consideró variables como el rendimiento académico y el contexto socioeconómico.

Grupos Focales: Se organizaron de 3 a 4 grupos focales, cada uno compuesto por 6 a 8 estudiantes. Esta conformación busca fomentar una discusión grupal dinámica y rica, permitiendo la interacción entre pares y la emergencia de perspectivas compartidas o divergentes. Se buscó heterogeneidad dentro de cada grupo en términos de grado escolar y contexto socioeconómico para enriquecer el debate.

La combinación de estos tamaños de muestra y estrategias de selección asegura una base de datos robusta que permite tanto la generalización de ciertos hallazgos a través de los datos cuantitativos como la comprensión profunda y contextualizada de la problemática a través de los datos cualitativos.

Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Datos

Para la elaboración del diagnóstico, se emplearon tres instrumentos principales, diseñados para complementar la información y abordar la problemática desde distintas aristas:

Cuestionario Estructurado sobre el Hábito de la Lectura

Cuestionario con preguntas cerradas (opción múltiple, escalas de Likert) y algunas preguntas abiertas para información adicional.

Objetivo: Recolectar datos cuantitativos sobre la frecuencia del hábito lector, los tipos de textos preferidos, las actitudes hacia la lectura (gusto, importancia, motivación, preferencia por medios digitales, motivación docente) y el acceso a materiales de lectura (libros en casa, en la escuela, recursos más accesibles como internet o bibliotecas).

Entrevista Semiestructurada

Tipo de Instrumento: Guion de entrevista con preguntas abiertas que permiten flexibilidad y profundización.

Objetivo: Obtener información cualitativa rica y detallada, profundizando en las experiencias individuales, actitudes y percepciones de los estudiantes respecto a la lectura, explorando cómo influyen factores contextuales (hogar, docentes, barreras) en su hábito lector.

Grupos Focales

Tipo de Instrumento: Guía de discusión temática para fomentar la interacción grupal.

Objetivo: Fomentar una discusión colectiva sobre las actitudes hacia la lectura, permitiendo que los estudiantes compartan y debatan sus perspectivas en un entorno colaborativo. Busca identificar consensos, disensos, normas sociales y soluciones colectivas.

Procedimiento de Recolección de Datos

El procedimiento de recolección de datos se diseñó en tres fases secuenciales, garantizando la validez, confiabilidad y ética de la investigación:

1.-Aplicación del Cuestionario Estructurado

Los cuestionarios se aplicaron en aulas, asegurando un ambiente tranquilo, libre de distracciones, con espacio suficiente para cada estudiante. Se proporcionó el material necesario (cuestionarios impresos, lápices).

Antes de la aplicación, se explicó a los estudiantes que sus respuestas serían completamente anónimas y tratadas con estricta confidencialidad.

2.-Realización de Entrevistas Semiestructuradas

Se eligieron intencionalmente a los 15-20 estudiantes para las entrevistas, buscando representatividad de grados y contextos socioeconómicos. Se contactó a los seleccionados para explicarles el propósito y obtener su consentimiento informado, enfatizando la voluntariedad y la confidencialidad.

Las entrevistas se llevaron a cabo en un lugar privado y cómodo dentro de la escuela, en una sala designada para entrevistas, para asegurar que los estudiantes se sintieran seguros y a gusto. Se programaron citas en horarios convenientes y se evitaron interrupciones.

Las entrevistas se guiaron por el guion semiestructurado, permitiendo al entrevistador explorar en profundidad las respuestas de los estudiantes y adaptarse a la conversación. Se fomentó un ambiente de confianza para la libre expresión.

3.-Ejecución de Grupos Focales

Se organizaron 3 a 4 grupos focales, cada uno con 6 a 8 estudiantes, buscando heterogeneidad de grados y contextos. Se invitó a los estudiantes seleccionados, confirmando su participación y explicando la importancia de su opinión.

Los grupos se reunieron en un espacio adecuado en la escuela, con sillas dispuestas en círculo para promover el diálogo abierto y respetuoso.

Se tomaron notas de campo para complementar los datos de audio, registrando observaciones sobre la dinámica grupal y el lenguaje no verbal. Al finalizar, se agradeció a los participantes.

Análisis de Datos

Datos Cuantitativos: Los datos obtenidos del cuestionario estructurado se analizarán estadísticamente para describir la situación del hábito de lectura.

Datos Cualitativos: Las grabaciones de las entrevistas y grupos focales serán transcritas. Posteriormente, se someterán a un análisis temático. Este proceso implicará la familiarización con los datos, la generación de códigos iniciales, la búsqueda de temas, la revisión de temas, la definición y nominación de temas, y la redacción del informe de análisis. El análisis temático permitirá identificar patrones recurrentes, categorías emergentes, barreras y facilitadores, y comprender las experiencias y percepciones de los estudiantes sobre la lectura en su contexto específico.

Finalmente, se realizará una triangulación de los datos cuantitativos y cualitativos para obtener una comprensión holística y robusta de la carencia del hábito de lectura, validando los hallazgos y enriqueciendo las interpretaciones.

RESULTADOS

De acuerdo a los datos recabados se pueden identificar las siguientes categorías principales que explican la carencia del hábito de lectura en estudiantes de telesecundaria:

Resultados cualitativos

Estas categorías reflejan las percepciones, experiencias y explicaciones que los propios estudiantes y otros participantes expresaron sobre la falta de hábito lector.

Factores ambientales y de acceso:

Escaso acceso y variedad de materiales: Los estudiantes perciben una limitación en la disponibilidad de libros y otros materiales de lectura que realmente conecten con sus intereses personales.

Actitudes y entorno familiar poco lector: La falta de fomento de la lectura en el hogar y la ausencia de modelos lectores en el entorno familiar cercano se identifican como obstáculos significativos.

Espacios inadecuados para la lectura: Hay una percepción de poca disponibilidad de lugares cómodos y propicios para leer, tanto dentro de la escuela como en sus propios hogares.

Falta de tiempo y distracción digital: Los estudiantes mencionan que la escasez de tiempo es una barrera importante. Además, reconocen que los medios digitales, aunque son fuentes de información, desvían su interés de la lectura de libros tradicionales.

Influencia docente inconsistente y falta de incentivos escolares: Si bien algunos docentes generan un interés momentáneo por la lectura, esta motivación no se traduce en un hábito sostenido. Se percibe una ausencia de incentivos y estrategias consistentes en el entorno escolar que promuevan la lectura por placer.

Deseo de mayor variedad y actividades de fomento: Los participantes expresan un claro deseo de contar con más opciones de materiales de lectura que se ajusten a sus intereses y anhelan más actividades de fomento a la lectura, tanto en el ámbito escolar como en el familiar.

Resultados cuantitativos

Los hallazgos derivados del análisis estadístico del cuestionario estructurado son los siguientes:

Frecuencia de Lectura:

45 estudiantes (45%) reportaron leer menos de una vez a la semana.

Solo 10 estudiantes (10%) reportaron leer diariamente.

Preferencias de Género Literario:

60 estudiantes (60%) mencionaron que los cuentos y novelas fueron los géneros literarios más leídos, lo que indica un interés por la ficción.

30 estudiantes (30%) también mencionaron libros de texto y material escolar, sugiriendo que una parte significativa de su lectura está ligada a la obligación académica.

Acceso a Libros Fuera del Aula:

90 estudiantes (90%) indicaron no tener acceso a libros fuera del aula, lo que resalta una severa limitación de recursos bibliográficos en sus hogares y comunidades.

Percepción de la Importancia de la Lectura:

70 estudiantes (70%) consideraron que la lectura es importante para su educación, lo que indica una conciencia de su valor.

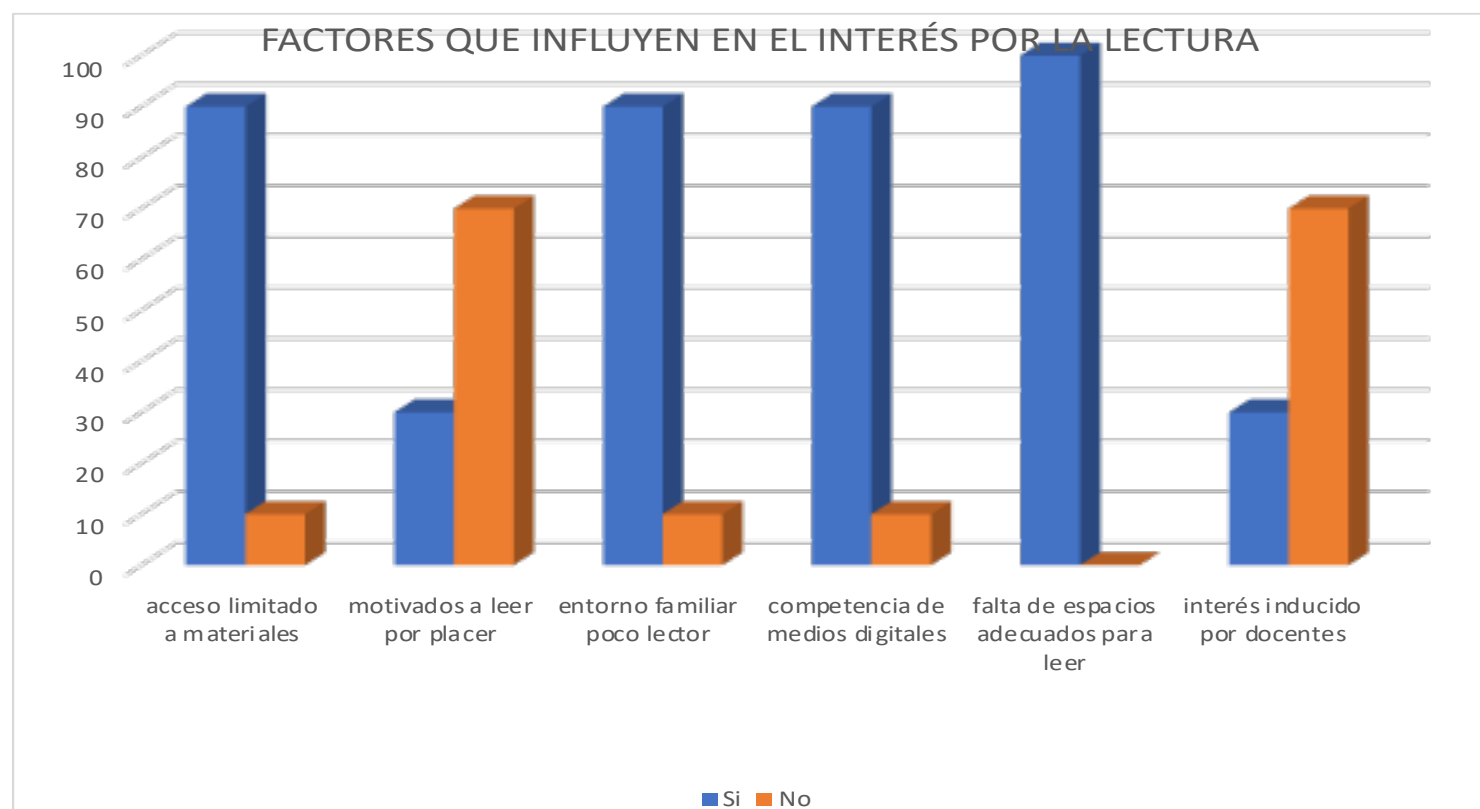
Solo 30 estudiantes (30%) se sienten motivados a leer por placer, evidenciando una desconexión entre el reconocimiento de la utilidad de la lectura y el disfrute personal de la actividad.

Gráfica de Resultados.

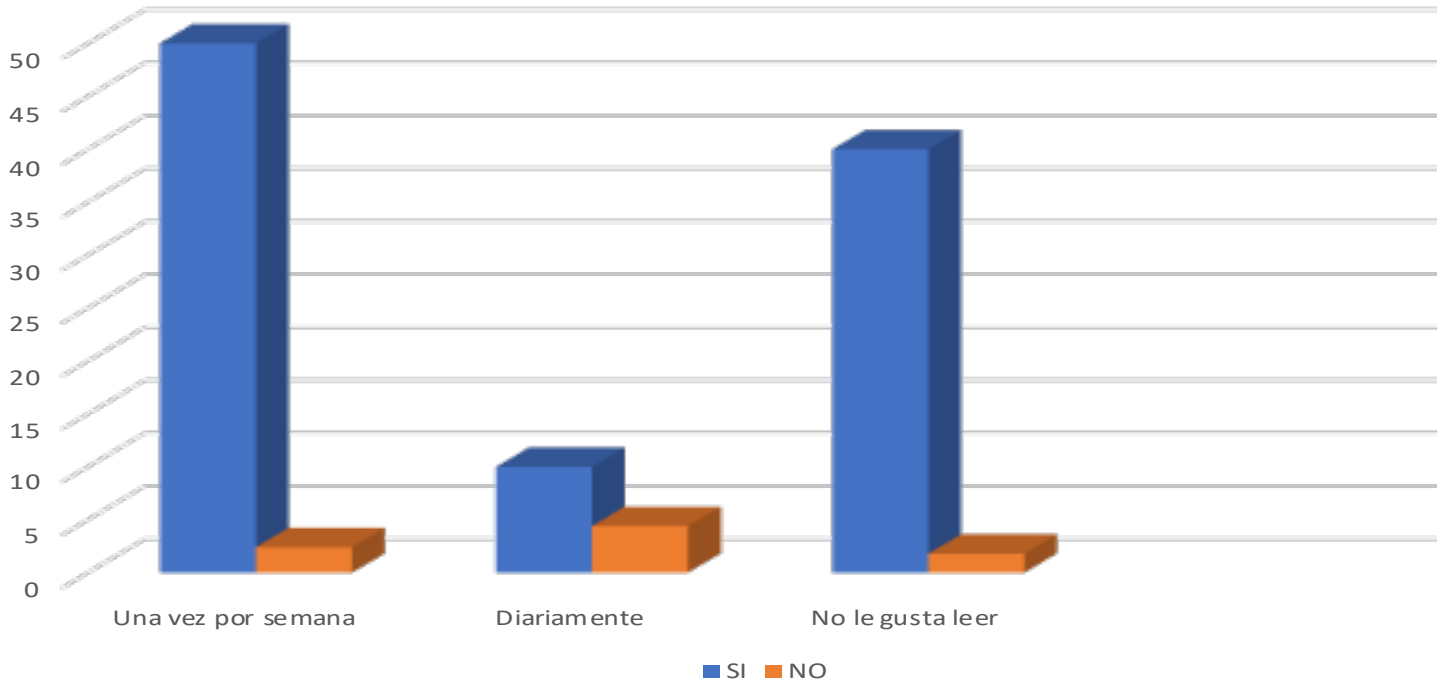
Tabla 1. Factores que influyen en el interés por la lectura en los estudiantes de telesecundaria.

CAUSA	SI	NO
ACCESO LIMITADO A MATERIALES	90%	10%
MOTIVADOS A LEER POR PLACER	30%	70%
ENTORNO FAMILIAR POCO LECTOR	90%	10%
FALTA DE INCENTIVOS Y ESTRATEGIAS ESCOLARES	30%	70%
COMPETENCIA DE MEDIOS DIGITALES	90%	10%
FALTA DE ESPACIOS ADECUADOS PARA LEER	100%	0
INTERÉS INDUCIDO POR DOCENTES.	30%	70%
LEER MENOS DE UNA VEZ POR SEMANA	50%	50%
LEEN DIARIAMENTE	10%	90%
NO LE GUSTA LEER	40%	60%
LEEN CUENTOS Y NOVELAS	60%	40%
LEE LIBROS DE TEXTO	30%	70%
REVISTAS Y PERIODICOS	10%	90%

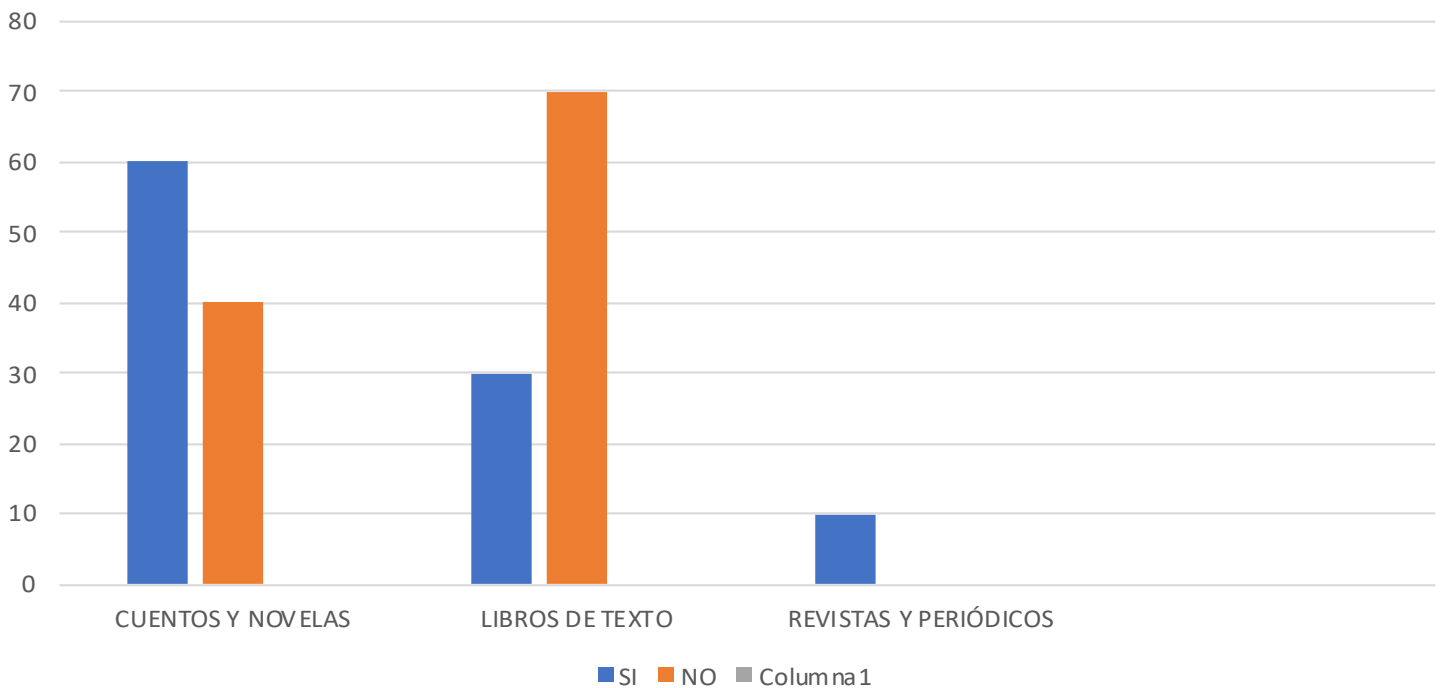
Fuente: Construcción propia a partir de la información recopilada



FRECUENCIA DE HÁBITOS DE LECTURA



MATERIAL DE LECTURA PREFERIDO

**DISCUSIÓN**

La presente sección aborda la interpretación de los hallazgos derivados del análisis de los datos recabados en la investigación, cuyo objetivo principal fue analizar los factores que inciden en el interés por la lectura en alumnos de telesecundaria de la zon 65 del municipio de Tamazunchale, San Luis Potosí. Los resultados cuantitativos aquí presentados ofrecen una visión inicial y significativa de las percepciones de los participantes y de sus hábitos de lectura, y serán discutidos a la luz del marco teórico que concibe

el hábito lector como un constructo multifacético influenciado por factores intrínsecos y extrínsecos (Colomer, 2002; Cassany, 2006), así como por las perspectivas de la psicología de los hábitos (Duhigg, 2012; Clear, 2018) y la sociología de la cultura (Bourdieu, 1986; Chartier, 1992).

Interpretación de Resultados

De los datos recabados uno de los hallazgos contundentes es la percepción generalizada de un acceso limitado a materiales de lectura con un 90% de respuestas afirmativas y la ausencia total de espacios adecuados para leer con 100% de afirmaciones. Estos resultados son críticos en relación con las Leyes de los Hábitos de James Clear (2018), específicamente la necesidad de hacer el hábito obvio y sencillo. Si los libros no son visibles, accesibles ni se dispone de un ambiente propicio, la señal para iniciar el bucle del hábito lector (Duhigg, 2012) es débil o inexistente. Esta barrera física y contextual valida la afirmación de Colomer (2002) sobre la indispensable presencia de un ambiente favorable para el cultivo del hábito lector. Desde una perspectiva sociológica, estas limitaciones de acceso y espacio se traducen en una carencia de capital cultural (Bourdieu, 1986) y de infraestructuras culturales (Chartier, 1992) que deberían facilitar la incorporación de la lectura como una práctica habitual en la vida de los estudiantes.

Complementando lo anterior, el elevado porcentaje (90%) que indica un entorno familiar poco lector subraya la influencia de los factores extrínsecos. La ausencia de modelos lectores en el hogar (Colomer, 2002) debilita la señal de la lectura como una actividad valorada y reduce las recompensas asociadas a la lectura compartida o al simple acto de ver a otros leer. Esto se corresponde directamente con el concepto de “habitus” de Bourdieu (1986), donde las prácticas culturales del entorno familiar, o la falta de ellas, modelan profundamente las inclinaciones y hábitos del individuo.

Otro aspecto relevante es la fuerte percepción de la competencia de los medios digitales (90%). Aunque estos medios no representan una barrera física para el acceso a libros, sí constituyen una distracción atencional y temporal. Los medios digitales, con sus “recompensas” más inmediatas y sus “rutinas” de consumo de información a menudo más “sencillas” y “atractivas” (Clear, 2018), pueden interrumpir o incluso reemplazar el bucle del hábito lector tradicional (Duhigg, 2012). La gratificación instantánea que ofrecen plataformas digitales compite directamente con el placer, a menudo más diferido, que se obtiene de una lectura sostenida.

Finalmente, los datos revelan una preocupación significativa en torno a la motivación intrínseca y las estrategias pedagógicas. Solo un 30% de los encuestados afirmó estar motivado a leer por placer, mientras que un 70% percibió una falta de incentivos y estrategias escolares y solo un 30% sintió que su interés es inducido por docentes. Esta baja proporción en los factores positivos sugiere una debilidad considerable en la capacidad del entorno escolar para fomentar la lectura.

Si la lectura no es percibida como atractiva y no genera una recompensa clara y significativa (Clear, 2018), el bucle del hábito lector no se cierra de manera efectiva (Duhigg, 2012). Esto contrasta con el principio de Colomer (2002) de que el hábito se cultiva a través de experiencias positivas. La escasa percepción de que el interés sea inducido por docentes es una llamada de atención sobre la efectividad de las prácticas pedagógicas y la capacitación del profesorado como mediadores de lectura. La baja frecuencia de lectura, 50% leen menos de una vez por semana y 40% no le gusta leer, con solo 10% leyendo diariamente es el resultado directo de la combinación de estas barreras. La preferencia por cuentos y novelas con un 60% sugiere que, cuando se lee, se busca el placer de la ficción, lo que podría ser una oportunidad para enganchar a los no lectores, pero que actualmente no se traduce en un hábito consolidado.

Los hallazgos de esta investigación se alinean con tendencias observadas en diversos estudios sobre hábitos lectores en poblaciones adolescentes.

La influencia preponderante del entorno familiar y el capital cultural en la formación del hábito lector es un factor recurrente.

La creciente competencia de los medios digitales en la atención de los jóvenes también ha sido ampliamente documentada en estudios recientes, como los de PISA, 2018 sobre lectura en pantallas. La percepción

de la falta de estrategias y motivación docente es un desafío global en la promoción de la lectura. Sin embargo, la extrema limitación en el acceso a materiales y la ausencia de espacios adecuados (100%) parecen ser particularmente agudas en el contexto de las telesecundarias lo que podría diferenciarse de estudios realizados en centros urbanos con mayor infraestructura y recursos bibliográficos. Este estudio contribuye, por tanto, a documentar la magnitud de estas barreras en un contexto educativo específico y a reforzar la necesidad de intervenciones adaptadas a dichas realidades.

IMPLICACIONES Y LIMITACIONES

Los resultados de esta investigación tienen significativas implicaciones para la práctica educativa y la política pública. En primer lugar, la carencia de acceso a materiales y espacios de lectura demanda intervenciones urgentes que van desde la dotación de bibliotecas escolares bien equipadas, incluso con formatos móviles o virtuales, hasta la creación de rincones de lectura atractivos en las aulas y escuelas. El bajo nivel de motivación intrínseca y la percepción de ineficacia de las estrategias docentes subrayan la necesidad imperante de capacitar a los profesores de telesecundaria en metodologías innovadoras y lúdicas que fomenten el placer de leer, permitiendo la elección de lecturas y vinculándolas con los intereses de los alumnos.

El impacto del entorno familiar poco lector sugiere la importancia de implementar programas de involucramiento parental en las escuelas, diseñados para sensibilizar a los padres sobre su rol como modelos y facilitadores de la lectura en el hogar.

Es importante reconocer las limitaciones de este estudio para futuras investigaciones ya que la muestra se limitó a 100 estudiantes de diferentes telesecundarias de la zona 65, lo que restringe la generalización de los hallazgos a otras instituciones o contextos geográficos. Futuras investigaciones podrían expandir la muestra a múltiples telesecundarias o comparar contextos rurales y urbanos para obtener una imagen más completa.

Finalmente, si bien se identificaron factores clave, la complejidad del hábito lector es vasta; variables como el nivel socioeconómico detallado de las familias, la calidad de la formación lectora previa de los docentes, o la infraestructura tecnológica disponible, no fueron exploradas en profundidad en esta fase, ofreciendo avenidas para futuros estudios.

CONCLUSIÓN

La presente investigación se propuso analizar los factores que inciden en el interés por la lectura en alumnos de telesecundaria de la zona 65 en el municipio de Tamazunchale, San Luis Potosí.

Los resultados revelan que las barreras estructurales y contextuales ejercen una gran influencia en la inhibición del interés por la lectura. La percepción casi unánime de la limitación en el acceso a materiales de lectura y la ausencia de espacios adecuados para leer constituyen obstáculos físicos y ambientales para el cultivo del hábito.

Es decir no es resultado de un factor aislado, sino de una convergencia multifactorial que incluye barreras de acceso y espacio, un entorno familiar con escasa tradición lectora, la fuerte competencia de los medios digitales y, crucialmente, la insuficiencia de estrategias pedagógicas que promuevan la motivación y el placer de leer.

Es necesario invertir en infraestructura y recursos bibliográficos así como capacitar a los docentes en estrategias innovadoras que hagan la lectura atractiva y relevante, y desarrollar programas que involucren activamente a las familias en la promoción del hábito lector. Solo a través de un enfoque integrado y contextualizado será posible transformar el panorama de la lectura en las telesecundarias y, con ello, impactar positivamente el rendimiento académico y el desarrollo personal de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading. En P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 1, pp. 255–292). Longman.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.
- Carrasco Altamirano, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 127–152.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación: Estudios sobre historia cultural*. Gedisa.
- Clear, J. (2018). *Atomic Habits: An Easy & Proven Way to Build Good Habits and Break Bad Ones*. Avery.
- Colomer, T. (1999). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2002). *Saber leer*. Taurus.
- Ferreiro, E., & Gómez Palacios, M. (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y escritura*. Siglo XXI.
- Garrido, F. (2004). *El buen lector se hace, no nace*. Alfaguara.
- Goodman, K. S. (1982). *Language and literacy: The selected writings of Kenneth S. Goodman* (Vol. 1: On ILA foundations). Routledge & Kegan Paul.
- Jiménez Pérez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre Lectura*, (1), 65-74.
- Merino Risopatrón, C. (2011). Lectura literaria en la escuela. *Horizontes Educativos*, 16(1), 49-61.
- Sainz, J. L. (2005). *El maestro como promotor de la lectura*.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). *Plan de estudios 2011. Educación básica. Secundaria*. SEP.
- Smith, F. (1994). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read* (5th ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Editorial GRAÓ.