

EDU CINADE



CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA
LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

Año 9, No. 24. VOL II.
ENERO - ABRIL 2026
ISSN: 2594-2085

- **EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS: UNA PROPUESTA METODOLÓGICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA**
- **CONCEPCIÓN DIDÁCTICA DE ESPAÑOL EN TELESECUNDARIA CENTRADA EN ESTILOS DE APRENDIZAJE**
- **MEJORAR APRENDIZAJES CON PROYECTOS: CIENCIA NATURALES, PRIMERO DE SECUNDARIA “LEYES DE REFORMA”**
- **ESTRATEGIAS PARA FORTALECER LA COMPRENSIÓN LECTORA EN PRIMERO DE TELESECUNDARIA**
- **APOYO PSICOSOCIAL DE LOS PADRES Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS**
- **APOYO PSICOSOCIAL DE LOS PADRES Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS**
- **IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**
- **LA NUEVA ESCUELA MEXICANA EN TELESECUNDARIA**
- **TUTORÍA CLÍNICA REFLEXIVA EN EL PROGRAMA DE ENFERMERÍA DE LA UACJ**
- **DEMANDAS LABORALES, EL DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS EN UNA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO**



CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA
LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

EDUCINADE

REVISTA EDUCINADE, Año 9 No. 24, vol 2. enero - abril, es una publicación cuatrimestral editada por el Centro de Investigación para la Administración Educativa (CINADE), Independencia No. 1100, Zona Centro, San Luis Potosí, S.L.P., C.P. 78000, Tel. (444) 814 01 54, www.cinade.edu.mx; c.investigacion@cinade.edu.mx;

Editor responsable: Dra. Ana América López Araujo. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2018-0690410102200-203 ISSN: 2594-2085, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor, Responsable de la última actualización de este número, Dra. Ana América López Araujo. Fecha de última modificación, diciembre 2025. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización del Centro de Investigación para la Administración Educativa.



DIRECTORIO

CONSEJO DIRECTIVO

Dr. Joel Ramos Leyva

Director general, CINADE

Dr. Arturo Ramírez Castillo

Director académico

Dr. Rodolfo Maciel Vazquez

Director administrativo

CONSEJO EDITORIAL

Dra. Ana Ma. Mata Pérez

Coordinadora del Doctorado en
Gestión Educativa, CINADE

Dr. Arturo Ramírez Castillo

Director Académico, CINADE

Dr. Jaime Ramos Leyva

Coordinador de Proyectos
Especiales y del Posdoctorado en
Gestión y Administración
Educativa CINADE.

Dra. Ruth Catalina Perales Ponce

Miembro del Consejo Mexicano de
Investigación Educativa, A.C., de la Red
Mexicana de Investigadores de la
Investigación Educativa y Secretaria
Educativa de la Red de Posgrados en
Educación

Dr. Francisco Javier Segura

Mojica

Encargado de la División de Estudios
de Posgrado e Investigación del
Instituto Tecnológico de San Luis
Potosí

Dr. Edmundo Cerda Rodríguez

Doctor en Gestión Educativa. Docente
del Departamento de Ciencias Básicas,
Tecnológico Nacional de México.
Instituto Tecnológico de San Luis
Potosí.

DISEÑO Y EDICIÓN DE LA REVISTA

Dra. Ana América López Araujo

PRESENTACIÓN

Revista EDUCINADE Número 24. vol. II

En este número 24 de la revista EDUCINADE, presentamos el volumen 2, el cual está organizado por bloques temáticos, en el primer bloque se encuentran artículos relacionados con métodos pedagógicos, innovación didáctica y estrategias de aprendizaje se hace evidente en estos escritos el interés que existe entre los docentes por encontrar formas de enseñanza más efectivas y lograr aprendizajes más consistentes en los estudiantes.

El segundo bloque está compuesto por artículos que trabajan temáticas sobre el desarrollo de habilidades lectoras. El tema de la lectura hasta el momento no ha sido resuelto y parece que las dificultades para que los estudiantes alcancen niveles aceptables en la lectura, existen datos contradictorios dado que mientras el INEGI declara que 8 de cada 10 personas alfabetas mayor de 12 años declaró en el 2025 haber leído libros, revistas o artículos lo que llevaría a mejorar la comprensión lectora los índices mostrados por mediciones internacionales como PISA 2022 aseguran que el 50% de los estudiantes que concluyen su educación básica no tienen comprensión lectora, esto es "no entienden lo que leen", así que es necesario seguir investigando y aportando al tema.

La educación socioemocional compone un tercer bloque de información como tema de actualidad e interés en todos los niveles educativos. Las reformas educativas y la formación profesional son los últimos ejes temáticos.

Con toda esta variedad de información y conocimiento aportado al campo de la educación el número presentado provoca a la lectura y reflexión sobre los temas que nos atañen a todos.

CONSEJO DIRECTIVO





EDUCINADE

AÑO 9. NO. 24, Vol II.
ENERO - ABRIL
2026

CONTENIDO

- 8** EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS:
UNA PROPUESTA METODOLÓGICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA
MARÍA IRENE PÉREZ BALTAZAR
- 20** CONCEPCIÓN DIDÁCTICA DE ESPAÑOL
EN TELESECUNDARIA CENTRADA EN ESTILOS DE APRENDIZAJE
BENIGNO MÉNDEZ RUBIO
- 30** MEJORAR APRENDIZAJES CON PROYECTOS: CIENCIA NATURALES, PRIMERO DE SECUNDARIA
"LEYES DE REFORMA"
MIRNA ALEJANDRA MAURICIO ORTIZ
- 44** ESTRATEGIAS PARA FORTALECER LA COMPRENSIÓN LECTORA EN PRIMERO DE
TELESECUNDARIA
MARISOL MARTÍNEZ NIETO
- 55** APOYO PSICOSOCIAL DE LOS PADRES Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS
BLANCA GISELA RAMOS RODRÍGUEZ
- 63** IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN
MEDIA SUPERIOR
RICARDO ROJAS RODRÍGUEZ
- 72** LA NUEVA ESCUELA MEXICANA EN TELESECUNDARIA
EMMANUEL BAENA MARTÍNEZ
- 80** TUTORÍA CLÍNICA REFLEXIVA EN EL PROGRAMA DE ENFERMERÍA DE LA UACJ
VERÓNICA TRILLO MORALES
- 90** DEMANDAS LABORALES, EL DISEÑO CURRICULAR
POR COMPETENCIAS EN UNA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO
ADRIANA MAGDALENA GONZÁLEZ HERNÁNDEZ



CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA
LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

ARTÍCULOS



EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS: UNA PROPUESTA METODOLÓGICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

María Irene Pérez Baltazar

Estudiante de Doctorado en Gestión Educativa
CINADE

irene.perez.baltazar@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo, examina una revisión bibliográfica de la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), en educación básica y en específico al nivel de secundarias. Se realiza un análisis del marco teórico e histórico que sustenta el ABP, así como la importancia de las fases metodológicas de dicha metodología, en donde se incluyen los roles del alumno y el docente. Donde su marco teórico se sustenta en el cognitivismo y constructivismo de autores como Piaget, Vygotsky y Ausubel, quienes destacan la importancia del aprendizaje activo, significativo y colaborativo. Ya que se argumenta que el ABP favorece el aprendizaje en relación a la motivación, al pensamiento crítico y al desarrollo de competencias, lo que lo hace especialmente pertinente en el contexto de la educación secundaria.

Palabras clave: México, Educación, Metodología, Aprendizaje Basado en Problemas y Plan de Estudios.

ABSTRACT

This article examines a literature review of Problem-Based Learning (PBL) methodology in basic education, specifically at the secondary level. It analyzes the theoretical and historical framework underpinning PBL, as well as the importance of its methodological phases, including the roles of students and teachers. The theoretical framework is based on the cognitivism and constructivism of authors such as Piaget, Vygotsky, and Ausubel, who emphasize the importance of active, meaningful, and collaborative learning. It is argued that PBL fosters learning related to motivation, critical thinking, and the development of competencies, making it particularly relevant in the context of secondary education.

Key words Mexico, Education, Methodology, Problem-Based Learning and Curriculum.

INTRODUCCIÓN

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), es un lema que en los último tres años, ha tomado una importancia central en temas relacionado a la educación básica en México. Desde una propuesta de enseñanza-aprendizaje, hasta ser considerada un modelo de éxito en la educación superior y media superior. Ya que se vincula con la resolución de problemas, con competencias y con el aprendizaje situado y contextual que lo sustentan los últimos programas de estudio.

Donde la Secretaría de Educación Pública (SEP), la reconoce como una metodología activa que promueve la reflexión, la indagación y la construcción significativa del conocimiento a partir de situaciones reales (Secretaría de Educación Pública, 2024). Donde también, se menciona que el ABP consiste en enfrentar a las y los estudiantes a una situación real, con el fin de comprender el problema identificado (Pérez, 2018), lo que permite que el aprendizaje se vincule con la vida cotidiana del alumnado y fortalezca su autonomía, pensamiento crítico y trabajo colaborativo (Del Valle y Villa, 2008). Es así, que esta metodología se articula con el enfoque del Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022, el cual concibe el aprendizaje como experiencia formativa (Secretaría de Educación Pública, 2022), destacando la necesidad de emplear estrategias didácticas que promuevan la participación activa del estudiante en la resolución de problemas contextualizados.

Asimismo, la SEP (2022) subraya que la metodología del ABP permite crear aprendizajes gracias a la realización de una producción concreta, fortaleciendo la

integración entre teoría y práctica mediante proyectos interdisciplinarios (Secretaría de Educación Pública, 2022). En consonancia, el documento de Análisis de prácticas y contextos escolares propone el proyecto integrador desde la estrategia de investigación y Aprendizaje Basado por Problemas (ABP) (Secretaría de Educación Pública, 2022 y 2024), consolidando su aplicación como parte de las estrategias para desarrollar competencias y aprendizajes situados en los diversos campos formativos. De este modo, el ABP no solo se presenta como una herramienta pedagógica, sino como un enfoque coherente con los principios del nuevo marco curricular, orientado hacia la formación integral y el desarrollo del pensamiento crítico en la educación básica mexicana (Díaz-Barriga, 2006).

Donde conlleva el alcance de este escrito, que tiene por objetivo reflexionar sobre la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), como una propuesta guía en el contexto de la educación secundaria en México. Desde el marco teórico sustentado en el cognitivismo y constructivismo, tomando como referente el aprendizaje activo, significativo y colaborativo del estudiante.



DESARROLLO

La metodología del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) tiene sus inicios en la década de los 60, en específico, en la Escuela de Medicina de la Universidad de McMaster, Canadá (Araújo y Sastre, 2008). En dicha escuela, se presentó como una propuesta educativa innovadora, que se caracteriza porque el aprendizaje está centrado en el estudiante, promoviendo que este sea significativo, además de desarrollar una serie de habilidades y competencias indispensables en el entorno profesional actual (Morales y Landa, 2004).

Aunque la propuesta educativa se originó y se adoptó primero en las escuelas de medicina de diferentes universidades de prestigio, los logros alcanzados han motivado que sea adoptada en una gran variedad de instituciones y especialidades en todo el mundo. Este enfoque fue desarrollado como una alternativa a los métodos tradicionales de enseñanza, con el objetivo de mejorar la formación de médicos mediante una estrategia más activa, centrada en el estudiante y orientada al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas y aprendizaje autónomo (Ruiz, 2016). Siendo así, el pionero de esta metodología el médico Howard S. Barrows, quien promovió el uso de problemas clínicos reales como punto de partida para el aprendizaje (Araújo y Sastre, 2008).

Barrows (1986) menciona que el ABP es un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos. Desde que fue propuesto en la Escuela de Medicina de la Universidad de McMaster, el ABP ha ido evolucionando y adaptándose a las necesidades de las diferentes áreas en las que fue adoptado, lo cual ha implicado que sufra muchas variaciones con respecto a la propuesta original (Morales y Landa, 2004). Sin embargo, ha sido una de las metodologías que se han sumado a los modelos teóricos constructivistas (Del Valle y Villa, 2008).

Por ende, el Aprendizaje Basado en Problemas, es uno de los métodos didácticos que se origina en las pedagogías activas y en especial en las estrategias de enseñanza que se denominan aprendizaje por descubrimiento y construcción que se oponen a la estrategia expositiva o magistrales, como lo afirma esta metodología, establece un ambiente en donde el problema guía el aprendizaje, por lo que es necesario que el estudiante comprenda y conozca los contenidos antes de resolver las interrogantes planteados y guiados por el profesor.

En donde, el objetivo del aprendizaje por descubrimiento y construcción es que el estudiante sea quien se adueña del proceso, es decir, quien se preocupa por buscar la información, la selecciona y organiza y trata de resolver los problemas

planteados, siempre guiado por un profesor, por eso, éste toma el papel de mediador (Restrepo, 2005). En sí, el ABP como modelo educativo, ha venido desempeñando un papel preponderante en el diseño de nuevas propuestas curriculares.

Por tal motivo se introduce a un gran número de instituciones educativas, para el caso de México, principalmente se incorporó a la UNAM. Sin embargo, la adopción del modelo ABP no se limitó al área de salud, dado que existen ya numerosas evidencias de la efectividad del método para alcanzar las metas de formación de los estudiantes para el mundo de hoy, se ha venido implementando en una diversidad de especialidades, como son las diferentes áreas de la ingeniería, de ciencias económicas, administrativas y, sobre todo, en las ciencias sociales (Montejo, 2019).

Con la incorporación a la UNAM, se fueron desarrollando aportaciones sumamente importantes en el diseño de las diferentes áreas, tales como lo mencionan los autores: Rossman, Dewey, Nerrifield y Simberg, en relación con la pedagogía, la creatividad, la resolución de problemas y el aprendizaje activo (Restrepo, 2005).

Tal como lo señalan Zúñiga y Mora (2016), el ABP es una estrategia de enseñanza diferente a la tradicional, que promueve nuevas prácticas y hábitos de aprendizaje, haciendo hincapié en las habilidades de pensamiento creativo para ilustrar a los estudiantes que hay muchas maneras de resolver un problema. El ABP destaca las actividades de aprendizaje que son interdisciplinarias y centradas en el estudiante. Es decir, a diferencia de las actividades tradicionales, dirigidas por el maestro en el aula, los estudiantes a menudo tienen que organizar su propio trabajo y gestionar su propio tiempo en una clase basada en proyectos identificados como problemas (Herrera, 2017).

Por su parte Jiménez (2023), menciona que el ABP es una estrategia diseñada para desarrollar el juicio crítico del alumnado, es catalizadora en el estudio independiente y el trabajo colaborativo por medio de un aprendizaje significativo y activo, enfrentando a los alumnos a una situación problemática real o simulada. El alumno tiene como eje rector un problema o situación relevante y solucionable alrededor del cual construye, analiza y propone una solución, donde dicha problemática debe estar relacionada con algún objetivo de aprendizaje (Cruz Reyes Vera, 2022).

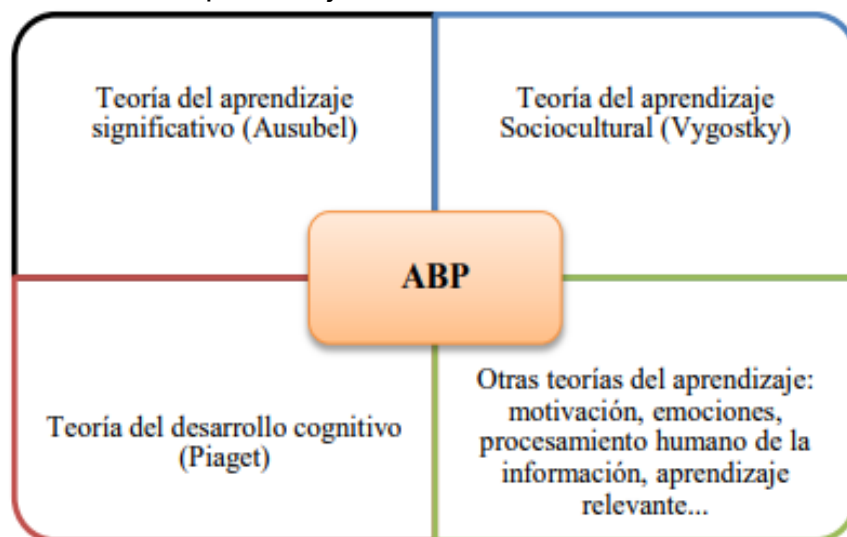
Es así que, el método del Aprendizaje Basado en Problemas, es una metodología didáctica que se origina en las pedagogías activas y en especial en las estrategias de enseñanza que se denominan aprendizaje por descubrimiento y construcción que se oponen a la estrategia expositiva o magistrales, como lo afirma Restrepo (2005) esta metodología establece un ambiente en la cual el problema guía el

aprendizaje, por lo que es necesario que el estudiante comprenda que debe conocer los contenidos antes de resolver los interrogantes planteados y sean guiados por el profesor (Zavala, 2019).

Además, el aprendiz tendrá en cuenta que no solo descubrirá el conocimiento, sino que también será producto de su interés, por lo que son además significativos (García de la Vega, 2012). A esto mencionaba Ausubel en su postulado teórico de Aprendizaje Significativo, él consideraba dos formas de aprendizaje en el aula referidos a dos dimensiones, una refiere a la forma como se adquiere el conocimiento y como éste es incorporado consecutivamente al aprendizaje del estudiante, primero se dan dos formas de aprendizaje: *por recepción* y *por descubrimiento*, en la segunda etapa: *por repetición* y *significativo* (Ausubel, 1983).

Sin duda, el ABP amplía la capacidad de cada participante implicado, porque les permite operar dentro de su zona de desarrollo próximo, y también facilita la comprobación de las construcciones individuales frente a los de sus pares (Vygotsky, 1978). El constructivismo requiere que los estudiantes tomen cada vez más la responsabilidad de su propio aprendizaje, lo que lleva a convertirse en aprendices autónomos y responsables de su formación, por ello, también es muy importante el papel de la motivación en este procedimiento (Piaget, 1971). Así, el fundamento teórico del ABP, se sustenta en los principios del constructivismo social, particularmente en las ideas de Piaget, Vygotsky y Ausubel, quienes conciben el aprendizaje como un proceso activo de construcción del conocimiento a partir de la experiencia (Manzanares, 2008). (Esquema 1.).

Esquema 1. Las teorías de aprendizaje como base en el Aprendizaje Basado en Problemas.



Con base a, Pérez, 2018; Ausubel, 1983; Vygotsky, 1978 y Piaget, 1971.

De esta manera y a las aportaciones brindadas, para el caso de México, la implementación del ABP llega primero al ámbito universitario, es decir, a la educación superior, especialmente en las facultades de medicina y educación (inspirado en la experiencia de la Universidad de McMaster, Canadá). Al inicio, se centra dicha metodología en la UNAM, posteriormente, en universidades del norte, para los años 1990-2000 (Secretaría de Educación Pública, 2024).

Para el caso de la educación básica, no se aplicaba formalmente, pero se difundían experiencias piloto en escuelas privadas y normales que buscaban promover un aprendizaje más activo y contextualizado. Es así que hasta el año 2011, con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), se incorpora el enfoque por competencias, la resolución de problemas y el aprendizaje significativo, lo que abrió espacio para metodologías activas como el ABP, aunque no se estableció de manera explícita. Para este año e inicios de la incorporación del ABP, al nivel educativo básico de secundaria, los docentes comenzaron a utilizar estrategias basadas en el ABP de forma complementaria, dentro de los enfoques de Ciencias, Español y Formación Cívica y Ética (Secretaría de Educación Pública, 2022).

Posteriormente, con el modelo educativo del 2017, el ABP se reconoce formalmente como metodología activa dentro de los enfoques pedagógicos del aprendizaje centrado en el estudiante. En el documento “Aprendizajes Clave para la Educación Integral” (SEP, 2017), se promueve explícitamente el Aprendizaje Basado en Problemas y en Proyectos como estrategias para desarrollar pensamiento crítico, creatividad y colaboración. En secundaria, se recomendaba su aplicación en asignaturas como Ciencias, Geografía, Formación Cívica y Ética, y Tecnología (Secretaría de Educación Pública, 2022).

Finalmente y recientemente, a partir de tres años, el ABP, ha mostrado un auge central en la educación básica para México, con el Plan de Estudios 2022 (Plan vigente). En dicho Plan, el ABP adquiere mayor relevancia dentro del enfoque de aprendizaje situado y metodologías activas, se alienta su uso para analizar problemas sociales y comunitarios reales, promoviendo la interdisciplinariedad y la reflexión crítica, en consonancia con el nuevo paradigma de “aprendizaje con sentido” y la vinculación con la comunidad. En secundaria, el ABP se integra como parte del trabajo con proyectos didácticos, problemas reales y situaciones de aprendizaje contextualizados (Díaz-Barriga y Hernández, 2003).



Tabla 1.

Etapas	Año aproximado	Características del ABP en Secundaria
Difusión inicial	1990–2005	Experiencias piloto, sin reconocimiento oficial.
RIEB 2011	2011–2016	Se vincula con el enfoque por competencias y la resolución de problemas.
Modelo Educativo 2017	2017–2021	Se reconoce formalmente como metodología activa.
Plan de Estudio 2022	2022– actualidad	Se consolida como estrategia central para el aprendizaje situado y contextual.

Con base en: Secretaría de Educación Pública, 2020, 2022 y 2024.

CONCLUSIONES

Por lo que, el ABP en educación secundaria, favorece el desarrollo de competencias clave como la resolución de problemas, la comunicación efectiva, el pensamiento crítico y la colaboración.

Además, estimula la autonomía del estudiante al requerir que gestione su propio aprendizaje y tome decisiones fundamentadas. Aun así, el ABP enfrenta desafíos importantes, entre ellos destacan la resistencia al cambio metodológico, la necesidad de capacitación docente, la planificación rigurosa de los problemas y la evaluación del proceso más que del resultado.

Así de una manera concreta, y con la revisión de literatura sobre la metodología del ABP, sus alcances, sus propuestas, implementaciones, sus sustentos teóricos, y con los diversos estudios revisados, se concluye que la aplicación del ABP en la educación secundaria contribuye al desarrollo integral de los estudiantes al situarlos como protagonistas de su propio aprendizaje y vincular los contenidos escolares con situaciones reales. Además, como lo señalan los autores aquí mencionados y la misma Secretaría de Educación, el ABP, se muestra como una alternativa de solución al problema que presenta la enseñanza de la educación en México, la cual centra su atención en el aprendizaje basado en problemas.

No obstante, su implementación requiere una planeación cuidadosa, acompañamiento docente y adecuaciones curriculares que permitan integrar de

manera efectiva esta metodología dentro de los programas oficiales, ya que diversos autores mencionados en dicho documento lo señalan como una manera de gestionar, implementar y coordinar el aprendizaje situado y significativo del estudiante.



REFERENCIAS

Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1(1-10). Pp. 1-10. Disponible en:

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/36648472/Aprendizaje_significativolibre.pdf?1424109393=&response-content-disposition

Araújo, U. y Sastre, G. (2008). (coords.) *El aprendizaje basado en problemas: Una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad*. Gedisa. España. P. 205. Disponible en: [https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=fJecCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=Ara%C3%BAjo+y+Sastre,+2008\).+el+ABP&ots=SWecsbkjd&sig=x1onEg7LqbcE6h3NQLiVWsQuzO0&redir_esc=y#v=onepage&q=Ara%C3%BAjo%20y%20Sastre%2C%202008\).%20el%20ABP&f=false](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=fJecCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=Ara%C3%BAjo+y+Sastre,+2008).+el+ABP&ots=SWecsbkjd&sig=x1onEg7LqbcE6h3NQLiVWsQuzO0&redir_esc=y#v=onepage&q=Ara%C3%BAjo%20y%20Sastre%2C%202008).%20el%20ABP&f=false)

Barrows, H. (1986). A Taxonomy of problembased learning methods, *Medical Education*, 20. Pp. 481-486.

Cruz Reyes Vera, P. (2022). *El Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia didáctica para la educación en línea*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México-UNAM. P.76.

Del Valle, A y Villa, N. (2008). Aprendizaje Basado en Problemas: Una propuesta metodológica con futuro. En *El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Escribano, A. y Del Valle, A. (Coords.). NARCEA, S.A. DE EDICIONES. Madrid, España. Pp.27-34.

Díaz-Barriga, F. (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. 1ª edición, McGraw-Hill, México.

Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2003a). Estrategias docentes: para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. 2ª edición. México, UNAM. P. 465. Disponible en:

https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/2_%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf

García de la Vega, A. (2012). Adquisición de conceptos básicos en geografía mediante el aprendizaje basado en problemas. *Revista Geográfica de América Central.*, 2(47E). pp. 1-16. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2767>

Herrera, P. (2017). *Aprendizaje basado en problemas y las competencias didácticas de los docentes - Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías - Universidad Nacional de Chimborazo - Ecuador, 2016*. Tesis para obtener el Grado Académico de Doctor

en Educación. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Universidad del Perú. Decana de América. Disponible en:

http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/6476/Herrera_lp.pdf?sequence=1

Jiménez, Y. (2023). Conquistando el espacio geográfico a través de la enseñanza situada. El aprendizaje basado en problemas. *Enseñanza y Comunicación de las Geociencias*, 2(2), 5-9.

Manzanares, A. (2008). Sobre el Aprendizaje Basado en Problemas. En *El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Escribano, A. y Del Valle, A. (Coords.). NARCEA, S.A. DE EDICIONES. Madrid, España. Pp. 17-26.

Morales, P. y Landa, V. (2004). Aprendizaje Basado en Problemas. Pontificia Universidad Católica del Perú, Departamento de Ciencias. Vol 13. Pp. 145-157. <http://148.202.167.116:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/574/Aprendizaje%20basado%20en%20problemas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Montejo, C. (2019). El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*. Vol. 7. Núm. 2. pp. 353-383. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.288>

Pérez, L. (2018). El aprendizaje basado en problemas como estrategia didáctica en educación superior. *Voces de la Educación*. Pp. 154-167.

Restrepo, B. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y Educadores*. Vol. 8, pp. 9-19. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400803>

Ruiz, S. (2016). Sistema de evaluación para el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en estudiantes de la licenciatura en nutrición. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13), 93-106. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-74672016000200093&script=sci_arttext

Secretaría de Educación Pública. (2024). *Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) — recursos y guía* [PDF]. Subsecretaría de Educación Básica. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Lenguajes_Aprendizaje-Basado-en-Problemas-ABP-.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Análisis de prácticas y contextos escolares* (Material de apoyo para el Plan de estudios 2022). Dirección General correspondiente. <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes2022/jvvd7Bf1nj-4224.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)*. Subsecretaría de Educación Básica.
<https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/06/Metodologia-ABP-Final.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. Dirección General de Desarrollo Curricular.
<https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Zúñiga S. y Mora, C. (2016). El Aprendizaje Basado en Proyectos y la construcción de prototipos experimentales, un estudio de caso: el modelo de un reductor de velocidad. *Latin-American Journal of Physics Education*, 11(2), 6.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6353425>

Zavala, E. (2019). *Aprendizaje basado en problemas para mejorar el aprendizaje del Área de Ciencias Sociales en Historia, Geografía y Economía de los estudiantes de segundo grado de Educación Secundaria, Trujillo-2017*. Tesis para obtener el grado de Doctora en Educación. Escuela de Posgrado. Universidad César Vallejo. Perú. P. 163.



CONCEPCIÓN DIDÁCTICA DE ESPAÑOL EN TELESECUNDARIA CENTRADA EN ESTILOS DE APRENDIZAJE

Benigno Méndez Rubio

Egresado de Doctorado en Gestión Educativa CINADE
mendezrubio13@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo propone una concepción didáctica innovadora para la enseñanza del español en el contexto de la Telesecundaria, enfocada en los diversos estilos de aprendizaje de los estudiantes. Se reconoce la necesidad de estrategias pedagógicas inclusivas para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en entornos educativos rurales. El principal objetivo fue diseñar una propuesta didáctica que mejore el rendimiento académico y la motivación del alumnado, considerando sus particularidades cognitivas. La fundamentación teórica se basa en los estilos de aprendizaje, y se presenta una estructura con principios, objetivos y componentes clave. Esta concepción busca ofrecer herramientas prácticas para una enseñanza del español más efectiva, equitativa y adaptada a la heterogeneidad de los estudiantes en la educación rural.

ABSTRACT

This article proposes an innovative didactic conception for teaching Spanish in the Telesecundaria model, focusing on students' diverse learning styles. The necessity for inclusive pedagogical strategies is recognized to optimize the teaching-learning process in rural educational settings. The main objective was to design a didactic proposal aimed at improving students' academic performance and motivation by considering their cognitive particularities. The theoretical foundation is based on learning styles, and a structured proposal with key principles, objectives, and components is presented. This conception seeks to provide practical tools for a more effective and equitable Spanish language instruction, adapted to the heterogeneity of students in rural education.

Keywords: didactic conception, learning styles, Telesecundaria, spanish language, rural education.



INTRODUCCIÓN

La educación, como pilar fundamental del desarrollo social, debe ser equitativa e inclusiva, adaptándose a las particularidades de cada contexto y estudiante. En México, el modelo de Telesecundaria ha desempeñado un papel crucial en la democratización del acceso a la educación secundaria en zonas rurales y de difícil acceso desde su implementación en 1968 (INEE, 2017). Este sistema, que hoy atiende a más de 1.4 millones de estudiantes en 18,667 planteles, se ha consolidado como un antecedente vital de las estrategias de educación a distancia, demostrando su flexibilidad y alcance en la cobertura educativa del país. Sin embargo, los desafíos persisten, especialmente en lo que respecta a la adaptación curricular y didáctica a la heterogeneidad de las alumnas y de los alumnos y sus procesos individuales de aprendizaje.

Dentro de este panorama, la disciplina de Español en primer grado adquiere una relevancia trascendental, ya que constituye la base para el desarrollo de habilidades comunicativas, de lectura crítica y de escritura que son esenciales para el éxito académico y la participación ciudadana. No obstante, la enseñanza tradicional a menudo no considera la diversidad de cómo los estudiantes perciben, procesan y retienen la información, lo que puede llevar a la desmotivación y al bajo rendimiento. La escuela "Telesecundaria 498" del municipio de Pisaflores, Hidalgo, no es ajena a esta realidad, enfrentando el reto de optimizar la enseñanza del Español ante una matrícula con estilos de aprendizaje variados y no siempre atendidos adecuadamente.

En este contexto, la investigación surge de la identificación de una problemática central: La falta de una concepción didáctica integral y explícitamente centrada en los diversos estilos de aprendizaje para la disciplina de Español en la Telesecundaria 498 de Pisaflores, Hidalgo. Esta carencia ha provocado una desatención de las particularidades cognitivas de los estudiantes, lo que a su vez ha limitado el pleno desarrollo de sus competencias comunicativas y su motivación hacia el aprendizaje de la lengua materna.

La pertinencia de esta investigación radica en la necesidad imperante de mejorar la calidad de la educación en contextos de Telesecundaria, particularmente en la Telesecundaria 498. Al considerar que "aprender a organizar el tiempo impone inevitablemente la necesidad de aprender a elaborar planes y proyectos de vida de acuerdo con los sentidos, al menos de la actividad de estudio" y que "para ello, también resulta importante conocerse a sí mismo a través de los estilos de aprendizaje, pues así el estudiante puede ser capaz de dirigirse mejor, lograr alcanzar sus metas y objetivos con más facilidad y mayor nivel de conciencia sobre

la forma en que lo ha logrado", se enfatiza la relevancia de una didáctica que reconozca y aproveche estas diferencias individuales.

Este estudio no solo busca una mejora en el rendimiento académico de los estudiantes de Español, sino también fomentar su autoconocimiento y autonomía en el proceso de aprendizaje. La concepción didáctica propuesta ofrecerá a los docentes herramientas concretas para diversificar sus estrategias, haciendo la enseñanza más significativa y adaptada, lo que se espera repercuta positivamente en la motivación estudiantil y en la formación integral de los adolescentes de la comunidad de Pisaflores.

Lograr que el alumno desarrolle estilos de aprendizaje del más alto nivel, y es precisamente en esto donde radicó el interés por estudiar científicamente esta problemática a partir de precisar como problema el siguiente: ¿Cómo contribuir a los estilos de aprendizaje en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina de español para los alumnos del 1^{er}. grado de Educación Secundaria, de la Escuela "Telesecundaria 498" del Municipio de Pisaflores, Hidalgo?

EL OBJETIVO GENERAL:

Diseñar una concepción didáctica para la disciplina Español de primer grado de la Escuela Telesecundaria centrada en los diversos estilos de aprendizaje de la disciplina de Español para los alumnos del 1^{er}. grado de educación secundaria de la Escuela "Telesecundaria 498" del municipio de Pisaflores, Hidalgo

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Determinar qué estrategias implementa el docente para conocer y potencializar los diferentes tipos de aprendizaje en los alumnos de primer grado de secundaria, modalidad Telesecundaria.
2. Observar la práctica del docente en el aula para identificar las herramientas que utiliza para estimular los estilos de aprendizajes.
3. Verificar que las herramientas didácticas utilizadas arrojaron los resultados esperados.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1. ¿Cuáles son los referentes teóricos relacionados con los estilos de aprendizaje y su papel en el marco del proceso de enseñanza- aprendizaje de la disciplina Español en Telesecundaria?

2. ¿Cuál es el estado actual de los estilos de la disciplina Español en 1^{er}. grado de Educación Secundaria, de la Escuela “Telesecundaria 498” del Municipio de Pisaflores, Hidalgo?
3. ¿Qué fundamentos teóricos asumir para una concepción didáctica de la disciplina Español en 1^{er}. grado de Educación Secundaria, de la Escuela “Telesecundaria 498” del Municipio de Pisaflores, Hidalgo?
4. ¿Qué nivel de validez teórica distingue la concepción didáctica de la disciplina Español en 1^{er}. grado de Educación Secundaria, de la Escuela “Telesecundaria 498” del Municipio de Pisaflores, Hidalgo?

HIPÓTESIS DE ACCIÓN

Con la implementación de una concepción didáctica centrada en los diversos estilos de aprendizaje se contribuirá al proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina de Español para los alumnos del 1^{er}. grado de Educación Secundaria de la Escuela “Telesecundaria 498” del Municipio de Pisaflores, Hidalgo.

MARCO TEÓRICO

El desarrollo de una concepción didáctica efectiva exige una sólida base teórica que articule los principios pedagógicos con las particularidades del aprendizaje. En este sentido, la propuesta se cimienta en tres pilares conceptuales: la concepción didáctica en sí misma, los estilos de aprendizaje como eje central de la diversificación, y las especificidades de la enseñanza del Español en el contexto de la Telesecundaria.

La concepción didáctica se define como un sistema de ideas, principios, categorías y métodos que, interrelacionados, ofrecen un modelo teórico para la interpretación, diseño y transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto específico. Esta visión holística establece "el sentido, las finalidades, la estructura, el funcionamiento y las relaciones que se establecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje" (Addine, 2004, citado en Rosas & Lorenzo, 2017). Los estilos de aprendizaje, por su parte, se refieren a las formas preferenciales en que los individuos perciben, interactúan y responden a los entornos de aprendizaje (Kolb, 1984; Honey & Mumford, 1986). La identificación de estos estilos es crucial, ya que permite al docente adaptar sus metodologías y diseñar actividades diversificadas que fomenten la participación y la motivación. La enseñanza del Español en Telesecundaria es vital para el desarrollo de la literacidad, centrándose en competencias comunicativas. La integración de los estilos de aprendizaje en la didáctica del Español permite crear un ambiente más inclusivo, priorizando el uso de mapas conceptuales para estilos visuales, debates para alumnos auditivos, y

dramatizaciones o proyectos para los kinestésicos. Esto asegura que cada estudiante encuentre un camino óptimo hacia el dominio de la lengua.

MARCO METODOLÓGICO

El presente estudio se enmarcó dentro de un enfoque cualitativo con un alcance propositivo-descriptivo, orientado al diseño de una propuesta didáctica innovadora. La investigación fue de tipo no experimental, con un diseño transeccional descriptivo-propositivo, implicando que la recolección de datos se realizó en un momento único para describir los estilos de aprendizaje y las prácticas docentes existentes. La población de estudio estuvo conformada por los estudiantes de primer grado de la Escuela “Telesecundaria 498” y el docente de Español.

La muestra fue de tipo censal, incluyendo a todos los alumnos inscritos en el primer grado para obtener una caracterización completa de sus estilos de aprendizaje. “Para la obtención de la información, se utilizaron un cuestionario de estilos de aprendizaje” (Honey-Alonso, 1986), una entrevista semiestructurada al docente para indagar sobre metodologías y desafíos, y observación en el aula para registrar interacciones y actividades. El proceso metodológico se desarrolló en fases: diagnóstica (aplicación de instrumentos y análisis de datos), de fundamentación teórica (revisión bibliográfica sobre didáctica y estilos de aprendizaje) y de diseño de la concepción didáctica (definición de principios, objetivos y estrategias diversificadas).

A partir del diagnóstico realizado en la Telesecundaria 498, se identificó que los estudiantes de primer grado presentan una diversidad notable en sus estilos de aprendizaje, las estrategias de enseñanza deben tener en cuenta los canales de percepción visual, auditivo y kinestésico, que actúan como precursores para desarrollar los diversos estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático). Por tanto, una estrategia de enseñanza deberá trabajar en función de los canales de percepción para que el estudiante diversifique la manera cómo aprende sus estilos de aprendizaje, que, en últimas, es susceptible de mejorar si consigue explorar distintas formas de aprender.

Esta realidad, sumada a la observación de prácticas docentes que carecen de herramientas específicas para atender esta heterogeneidad, subraya la necesidad de una propuesta didáctica innovadora. La concepción didáctica propuesta busca cerrar esta brecha, ofreciendo un marco teórico-práctico para la enseñanza del Español que capitalice las fortalezas de cada estilo de aprendizaje. Esta concepción se sustenta en principios pedagógicos clave como el aprendizaje centrado en el estudiante, la diversificación didáctica, la contextualización del aprendizaje al

entorno rural, la significatividad de los contenidos, la interactividad y colaboración, y la flexibilidad para la adaptación de estrategias.

Los objetivos de esta concepción didáctica son desarrollar una enseñanza del Español que se adapte a los estilos de aprendizaje predominantes y minoritarios, mejorar las competencias de lectura, escritura, expresión oral y comprensión lectora a través de estrategias diversificadas, incrementar la motivación e interés de los estudiantes, y fortalecer la práctica docente mediante herramientas inclusivas. La propuesta se estructura en cinco componentes interrelacionados:

1. Diagnóstico continuo de estilos de aprendizaje (mediante cuestionarios y actividades lúdicas),
2. Diseño de estrategias didácticas diversificadas (adaptadas a estilos visuales, auditivos y kinestésicos, usando videos, debates, dramatizaciones, etc.),
3. Selección y adaptación de materiales educativos (complementando libros de texto con recursos variados),
4. Propuesta de evaluación formativa y diversificada (implementando portafolios, rúbricas y coevaluación para medir el proceso),
5. Rol del docente como mediador y facilitador (con capacitación continua y un papel de guía y promotor de autonomía).

El diseño de esta concepción didáctica se alinea con las tendencias pedagógicas actuales que promueven la personalización del aprendizaje y la atención a la diversidad (UNESCO, 2017). Esta propuesta, específica para la Telesecundaria 498 y la disciplina de Español, tiene el potencial de transformar un aula heterogénea en un espacio donde cada estudiante encuentre vías efectivas para aprender y expresarse, combatiendo la desmotivación y el rezago educativo. No obstante, su efectividad plena requerirá de una implementación rigurosa y una evaluación formativa constante.

LOS RESULTADOS

Los resultados obtenidos han permitido dar respuesta a las preguntas y objetivos de la investigación. En ellos se pudo observar los canales de aprendizaje de las alumnas y de los alumnos de la Escuela Telesecundaria 498.

Favoreció la empatía y la comunicación entre profesores y estudiantes a través del método, radicó en potenciar el autoconocimiento de los propios estudiantes sobre sus estilos de aprendizaje, en virtud de hacerlos más conscientes del proceso mismo de aprendizaje, sus fortalezas y debilidades en relación con sus formas de aprender.

Los materiales didácticos asumidos para las diferentes disciplinas incluyeron contenidos motivantes e interesantes para los estudiantes.

Al recoger su criterio acerca del valor didáctico que le atribuyen al conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, estas respuestas contribuyeron a la transformación cualitativa de su enseñanza en el marco de nuestra institución.

En el diseño, ejecución y control del proceso docente-educativo la totalidad de los profesores consideró importante tomar en cuenta los estilos de aprendizaje de sus estudiantes en el marco de la enseñanza de la disciplina de Español de Telesecundaria.

CONCLUSIONES

El presente estudio ha logrado el objetivo de diseñar una concepción didáctica robusta y coherente para la disciplina de Español de primer grado en la Telesecundaria 498 del municipio de Pisaflores, Hidalgo, centrada en los diversos estilos de aprendizaje de los estudiantes. La concepción didáctica propuesta no solo se fundamenta en principios pedagógicos sólidos y en la teoría de los estilos de aprendizaje, sino que también ofrece un marco práctico con componentes y estrategias diversificadas para atender la heterogeneidad del aula.

Al reconocer que los estudiantes aprenden de múltiples maneras, se genera un ambiente educativo más inclusivo y estimulante, que fomenta la participación activa y el desarrollo integral de las competencias comunicativas. Este diseño representa una contribución significativa para la mejora de la calidad educativa en contextos de Telesecundaria, ofreciendo una ruta clara para una enseñanza del Español más efectiva, motivadora y adaptada a la realidad de los alumnos.

RECOMENDACIONES

A partir del diseño de esta concepción didáctica, se formulan las siguientes recomendaciones:

Se recomienda implementar un plan de capacitación docente específico para el uso y aplicación de la concepción didáctica propuesta, asegurando que los maestros comprendan y dominen las estrategias para identificar y atender los estilos de aprendizaje. Establecer un sistema de seguimiento y monitoreo de la aplicación de la concepción didáctica, para identificar aciertos y áreas de mejora.

Para futuras investigaciones: Realizar un estudio longitudinal para evaluar la efectividad de la concepción didáctica propuesta, midiendo su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes de Español y en su motivación.

Para políticas educativas: Considerar la integración de los principios de atención a los estilos de aprendizaje en el diseño curricular y en los programas de formación continua para docentes de Telesecundaria a nivel nacional. Promover el desarrollo de recursos didácticos variados y flexibles que apoyen una enseñanza diversificada en todos los niveles educativos, especialmente en zonas rurales.



REFERENCIAS

Honey, P., & Mumford, A. (1986). The manual of learning styles. Peter Honey Publications.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). Panorama educativo de México 2017. Indicadores de la educación nacional. INEE.

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Prentice-Hall.

Rosas, A., & Lorenzo, J. (2017). Didáctica de la enseñanza de las ciencias. Pueblo y Educación.

UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. UNESCO.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.



MEJORAR APRENDIZAJES CON PROYECTOS: CIENCIAS NATURALES, PRIMERO DE SECUNDARIA “LEYES DE REFORMA”

Mirna Alejandra Mauricio Ortiz

Estudiante de Doctorado en Gestión Educativa

CINADE

mir_ale21@hotmail.com

RESUMEN

El presente artículo presenta los resultados de una investigación cuyo objetivo fue mejorar los aprendizajes en Ciencias Naturales en estudiantes de primer grado de la Escuela Secundaria “Leyes de la Reforma”, en Salinas de Hidalgo, San Luis Potosí, mediante la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). La investigación se enmarca en el paradigma sociocrítico y se desarrolló bajo el método de investigación-acción, lo que permitió identificar una problemática educativa caracterizada por el bajo interés, el aprendizaje memorístico y el escaso vínculo entre los contenidos y la vida cotidiana. A partir de un diagnóstico integral se diseñó e implementó un plan de acción sustentado en proyectos escolares,

evaluados mediante cuestionarios, exámenes diagnósticos, observaciones, autoevaluación y coevaluación. Los resultados mostraron una mejora significativa en la motivación, la participación activa y el rendimiento académico de los alumnos. Asimismo, se fortalecieron competencias científicas, sociales y comunicativas, evidenciando que el ABP constituye una estrategia pedagógica eficaz para transformar la práctica docente y favorecer aprendizajes significativos en contextos semiurbanos. Las conclusiones destacan la pertinencia de institucionalizar metodologías activas, brindar formación docente en diseño de proyectos y garantizar recursos que aseguren su continuidad.

Palabras clave: Ciencias Naturales, Aprendizaje Basado en Proyectos, motivación, investigación-acción, educación secundaria.

ABSTRACT

This article presents the results of a research study aimed at improving Natural Sciences learning among first-grade students at “Leyes de la Reforma” Secondary School in Salinas de Hidalgo, San Luis Potosí, through the implementation of Project-Based Learning (PBL). The study was framed within the socio-critical paradigm and employed an action-research methodology, which made it possible to identify an educational issue characterized by low interest, rote learning, and limited connection between content and students’ daily lives. Based on a comprehensive diagnostic process, an action plan grounded in school projects was designed and implemented, assessed through questionnaires, diagnostic tests, classroom observations, self-assessment, and peer assessment. The findings showed significant improvement in students’ motivation, active participation, and academic performance. Additionally, scientific, social, and communication competences were strengthened, demonstrating that PBL is an effective pedagogical strategy to transform teaching practices and foster meaningful learning in semi-urban contexts. The conclusions emphasize the need to institutionalize active methodologies, provide teacher training in project design, and ensure the availability of resources to guarantee sustainability.

Keywords: Natural Sciences, Project-Based Learning, motivation, action research, secondary education.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de las Ciencias Naturales constituye un componente esencial en la formación de los estudiantes de secundaria, ya que favorece el desarrollo del pensamiento crítico, la comprensión del entorno y la construcción de actitudes responsables frente a los retos sociales y ambientales. Sin embargo, en numerosos contextos escolares esta área se enfrenta a limitaciones relacionadas con la falta de interés estudiantil, la escasa vinculación de los contenidos con la vida cotidiana y la persistencia de modelos de enseñanza tradicionales centrados en la memorización. Estas condiciones afectan directamente el logro de aprendizajes significativos y la motivación de los adolescentes hacia la ciencia.

En la Escuela Secundaria “Leyes de la Reforma”, ubicada en Salinas de Hidalgo, San Luis Potosí, se identificó una problemática recurrente en primer grado: el bajo rendimiento académico y la reducida motivación hacia la asignatura de Ciencias Naturales. El diagnóstico inicial evidenció un predominio de prácticas docentes basadas en la exposición oral y el uso exclusivo del libro de texto, con escasas oportunidades para la experimentación, el trabajo colaborativo y la resolución de problemas. Esta dinámica genera un aprendizaje memorístico que limita la comprensión de los fenómenos naturales y reduce la participación activa de los estudiantes en clase.

La encuesta a los alumnos reveló que solo un 20% considera la asignatura “muy interesante”, mientras que el 55% la percibe como “poco interesante” y el 25% como “nada interesante”. Además, el 75% señaló que “casi nunca” se realizan prácticas, lo que confirma la ausencia de experiencias dinámicas que favorezcan el aprendizaje y explica en parte el bajo interés hacia la materia. Las entrevistas con docentes reforzaron este diagnóstico, al señalar la falta de capacitación en metodologías activas, las cargas administrativas y las limitaciones materiales como obstáculos para innovar en el aula. También reconocieron el escaso involucramiento de los padres de familia, lo que afecta el acompañamiento académico de los estudiantes.

El análisis de calificaciones mostró promedios generales de 7.4 en el grupo 1°A y de 7.1 en 1°B, con 5 y 7 estudiantes reprobados respectivamente. De igual manera en una matriz FODA se identificaron fortalezas como el compromiso docente, pero también debilidades y amenazas vinculadas con la falta de recursos, la escasa formación metodológica, la desmotivación estudiantil y el limitado apoyo familiar.

MARCO TEÓRICO

Las metodologías activas han sido ampliamente reconocidas como una alternativa al modelo tradicional de enseñanza, centrado en la exposición unidireccional y la memorización. Dewey (1938) argumenta que la educación debe situar la experiencia y la acción en el centro del aprendizaje, de manera que los estudiantes investiguen, resuelvan problemas y reflexionen sobre situaciones reales. En este sentido, Hernández, Fernández y Baptista (2014) señalan que la participación en actividades que promuevan la observación, la experimentación y el diálogo fortalece la construcción de aprendizajes significativos. Para Ciencias Naturales, estas estrategias son cruciales, pues permiten que los conceptos científicos dejen de percibirse como abstracciones y se vinculen con la vida cotidiana del estudiante.

El Aprendizaje Basado en Proyectos constituye una de las metodologías activas con mayor impacto en la motivación y en el rendimiento de los alumnos. Thomas (2000) lo define como un enfoque de enseñanza que organiza los aprendizajes en torno a proyectos complejos y auténticos, en los que los estudiantes investigan problemas significativos y generan productos concretos. Rodríguez y Vélchez (2015) destacan que este enfoque fortalece el aprendizaje significativo y fomenta la autonomía, el trabajo colaborativo y la resolución de problemas contextualizados. A su vez, Soriano, Pérez y Álvarez (2024) explican que el ABP incrementa la motivación intrínseca cuando los proyectos se vinculan con problemáticas cercanas a la realidad del alumnado, pues los jóvenes perciben un sentido de utilidad en lo aprendido.

La literatura revisada también resalta que el ABP transforma el rol del docente. En lugar de transmitir contenidos de manera rígida, el profesor actúa como mediador, facilitador y guía del aprendizaje. López (2008) explica, retomando la pedagogía de Freire, que el docente debe generar espacios dialógicos que promuevan la reflexión crítica y la participación activa de los estudiantes. Bajo esta perspectiva, el ABP no solo contribuye a un aprendizaje más dinámico, sino que también fortalece la práctica docente al orientarla hacia la mediación y la construcción compartida del conocimiento.

Desde una visión más amplia, el ABP también se vincula con el desarrollo de competencias transversales. Meza, Zárate y Rodríguez (2019) señalan que los proyectos fomentan la autorregulación, la capacidad de argumentar, la creatividad y el respeto por las ideas de los demás. Estas competencias, además de fortalecer el desempeño académico, preparan a los estudiantes para enfrentar los retos sociales y profesionales de su vida futura. La integración del trabajo en equipo, la

comunicación y la resolución de problemas convierte al ABP en una herramienta pedagógica integral.

En paralelo, el desarrollo de competencias científicas en la secundaria es un reto central de la educación contemporánea. Cañal (2012) indica que estas competencias integran conocimientos, habilidades y actitudes que permiten interpretar críticamente el entorno y tomar decisiones fundamentadas. En este contexto, la enseñanza de las ciencias debe enfocarse en despertar la curiosidad, fomentar la indagación y generar oportunidades para aplicar conceptos en situaciones concretas. El enfoque STEM refuerza esta idea al promover la integración interdisciplinaria de la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas. Domènech (2018) sostiene que los proyectos STEM estimulan la creatividad y la innovación, al tiempo que preparan a los estudiantes para desenvolverse en una sociedad marcada por el cambio tecnológico y científico.

Ferrada (2022) complementa esta visión al señalar que los proyectos STEM no solo fortalecen el pensamiento crítico, sino que también favorecen el desarrollo de habilidades socioemocionales como la cooperación, la empatía y la perseverancia. En el contexto de la Secundaria “Leyes de la Reforma”, estas competencias resultan fundamentales, dado que el diagnóstico inicial mostró un bajo nivel de motivación y una escasa participación en actividades científicas. La implementación de proyectos interdisciplinarios ofrece la posibilidad de resignificar la enseñanza de las ciencias, incluso en escenarios donde los recursos materiales son limitados.

Otro aspecto esencial en este marco teórico es la evaluación formativa y participativa, concebida como un proceso continuo que acompaña al estudiante durante su aprendizaje. Cañal (2012) sostiene que evaluar en ciencias implica observar cómo los alumnos formulan preguntas, generan hipótesis, interpretan resultados y comunican sus hallazgos. En este sentido, Valdivia (2010) subraya la importancia de la retroalimentación oportuna y constructiva, que convierte el error en una oportunidad de aprendizaje y fomenta la reflexión crítica.

La participación de los estudiantes en la evaluación también cobra relevancia. Núñez, Chamorro y Neira (2024) destacan que la autoevaluación y la coevaluación promueven la autorregulación y la metacognición, al tiempo que refuerzan la responsabilidad y el compromiso con el aprendizaje propio y el de los compañeros. En el contexto de un enfoque por proyectos, estas prácticas se integran naturalmente, ya que permiten valorar no solo el producto final, sino también los procesos intermedios y las actitudes desarrolladas durante la ejecución de las actividades.

El conjunto de estas aportaciones teóricas se articula con la perspectiva sociocrítica adoptada en la investigación. Freire (1970) plantea que la educación debe ser un proceso liberador, donde los estudiantes sean protagonistas de su formación y transformen la realidad mediante la reflexión y la acción. Bajo esta visión, el ABP constituye una estrategia congruente, pues promueve el diálogo, la colaboración y la contextualización del aprendizaje. Además, responde a la necesidad de superar la enseñanza tradicional de las ciencias, limitada al libro de texto y la memorización, para avanzar hacia un aprendizaje más crítico y significativo.

METODOLOGÍA

Esta investigación se inscribe en el paradigma sociocrítico, lo cual responde a la necesidad de analizar y transformar la práctica educativa a través de procesos participativos y de reflexión colectiva. De acuerdo con Van Leenden (2019) este paradigma se vincula estrechamente con la investigación-acción, entendida como un proceso cíclico de diagnóstico, planificación, acción y evaluación. La adopción de este enfoque resultó adecuada, pues el propósito central del estudio fue mejorar los aprendizajes en Ciencias Naturales en primer grado mediante la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

El método seleccionado fue la investigación-acción, caracterizado por su naturaleza flexible y dinámica. Gómez, 2004 explica que este enfoque no se limita a describir fenómenos, sino que busca transformarlos en beneficio de los participantes. En este sentido, el estudio no solo se orientó a documentar las condiciones de enseñanza de Ciencias Naturales, sino a implementar un plan de acción que permitiera comprobar la eficacia del ABP para incrementar la motivación, la participación y el rendimiento académico.

El diseño metodológico se estructuró a partir de diversas fases. En primer lugar, se llevó a cabo un diagnóstico integral para identificar las condiciones de aprendizaje de los estudiantes y los factores que limitaban el logro de resultados significativos. Este diagnóstico incluyó la aplicación de observaciones de clase, encuestas a estudiantes, entrevistas semiestructuradas a docentes, revisión documental de actas y registros escolares, así como la elaboración de una matriz FODA con la participación del colectivo docente. Estos instrumentos permitieron triangular la información y confirmar la existencia de una problemática caracterizada por metodologías tradicionales, baja motivación y resultados académicos apenas suficientes.

Con base en el diagnóstico, se diseñó un plan de acción orientado a implementar proyectos escolares en la asignatura de Ciencias Naturales. Dicho plan contempló

cinco fases: sensibilización inicial, planeación de proyectos, desarrollo de actividades prácticas y colaborativas, socialización de resultados y evaluación formativa. Los proyectos seleccionados abordaron problemáticas relevantes para la comunidad estudiantil, como el impacto de los residuos sólidos, la calidad del agua y la alimentación saludable. Estos temas fueron elegidos por su pertinencia en el entorno de Salinas de Hidalgo y por su capacidad de relacionar los contenidos curriculares con la vida cotidiana de los estudiantes.

La población participante estuvo conformada por los grupos de primer grado de la Secundaria “Leyes de la Reforma”, con la participación directa de sus docentes de Ciencias Naturales. También se involucraron autoridades escolares y padres de familia, quienes colaboraron en distintos momentos de la intervención. La elección de esta muestra respondió a la necesidad de atender a los estudiantes que presentaban mayor desinterés y bajo rendimiento en la asignatura, convirtiéndose en los beneficiarios inmediatos de la propuesta pedagógica.

El proceso de intervención se desarrolló mediante seis estrategias metodológicas principales. La primera fue la aplicación de un cuestionario para indagar el interés de los alumnos hacia la Biología, con preguntas en escala Likert que midieron motivación, percepción de la asignatura y nivel de participación. Esta herramienta permitió obtener información cuantitativa sistematizada para comparar la situación inicial con la final.

La segunda estrategia consistió en la aplicación de un examen diagnóstico proporcionado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), utilizado como referente oficial para valorar los aprendizajes básicos de los estudiantes. El examen incluyó reactivos de opción múltiple relacionados con los contenidos de Ciencias Naturales y se aplicó en condiciones estandarizadas, con el fin de obtener resultados comparables en diferentes momentos de la intervención.

La tercera estrategia fue la observación directa de los estudiantes durante las clases de Biología, realizada con una guía validada que incluía indicadores de atención, participación, trabajo en equipo y uso de materiales. Estas observaciones se efectuaron en distintas sesiones, tanto expositivas como prácticas, con el objetivo de registrar cambios en la dinámica de aula a lo largo del proceso.

La cuarta estrategia correspondió a la aplicación de proyectos escolares diseñados bajo la metodología ABP. Los estudiantes, organizados en equipos, investigaron, elaboraron y presentaron propuestas relacionadas con su entorno, que posteriormente fueron valoradas mediante una rúbrica. Entre los criterios de evaluación se incluyeron el contenido científico, la creatividad, la pertinencia de los

materiales, la colaboración y la presentación oral. Esta fase constituyó el eje central de la intervención, pues permitió a los alumnos vincular los contenidos curriculares con problemáticas reales de su comunidad.

La quinta estrategia integró procesos de autoevaluación y coevaluación. Mediante formatos estructurados, los estudiantes reflexionaron sobre su propio desempeño y valoraron el trabajo de sus compañeros, considerando aspectos como la cooperación, el aporte de ideas, el cumplimiento de tareas y la calidad de los productos elaborados. Este ejercicio fomentó la metacognición, la responsabilidad compartida y el sentido crítico, al reconocer fortalezas y áreas de mejora desde una perspectiva individual y colectiva.

Finalmente, la sexta estrategia fue la aplicación de una evaluación comparativa al concluir la intervención, replicando los instrumentos empleados en el diagnóstico inicial: cuestionario de interés, examen SEP y observación de aula. Este procedimiento permitió valorar de manera objetiva la evolución de los estudiantes en términos de motivación, rendimiento académico y participación.

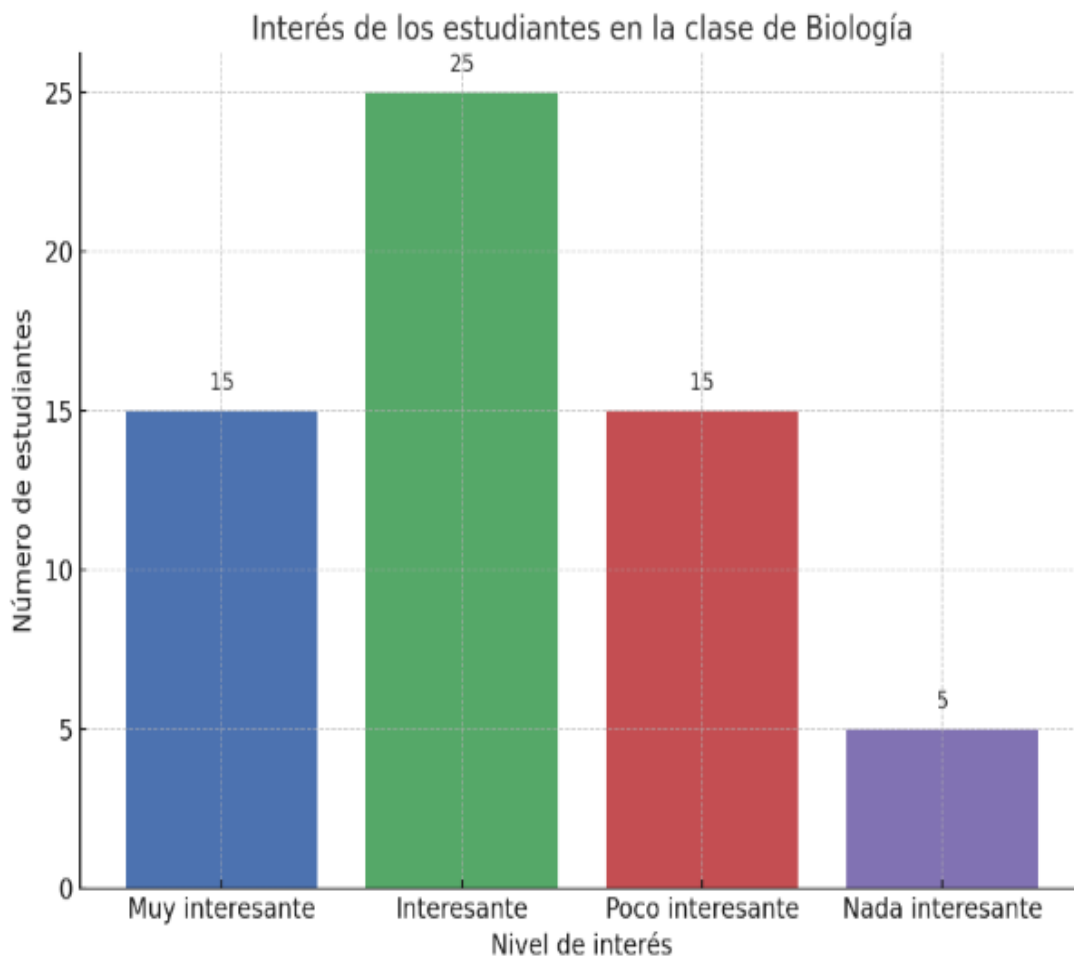
El análisis de datos se realizó mediante una combinación de enfoques cualitativos y cuantitativos. La información de los cuestionarios y exámenes se organizó en bases de datos, sistematizándose a través de frecuencias, porcentajes y comparaciones entre la etapa inicial y la final. Los registros de observación, entrevistas y coevaluaciones se codificaron en matrices cualitativas que facilitaron la identificación de patrones y tendencias. De esta manera, se garantizó la triangulación metodológica y se fortaleció la validez de los hallazgos.



RESULTADOS

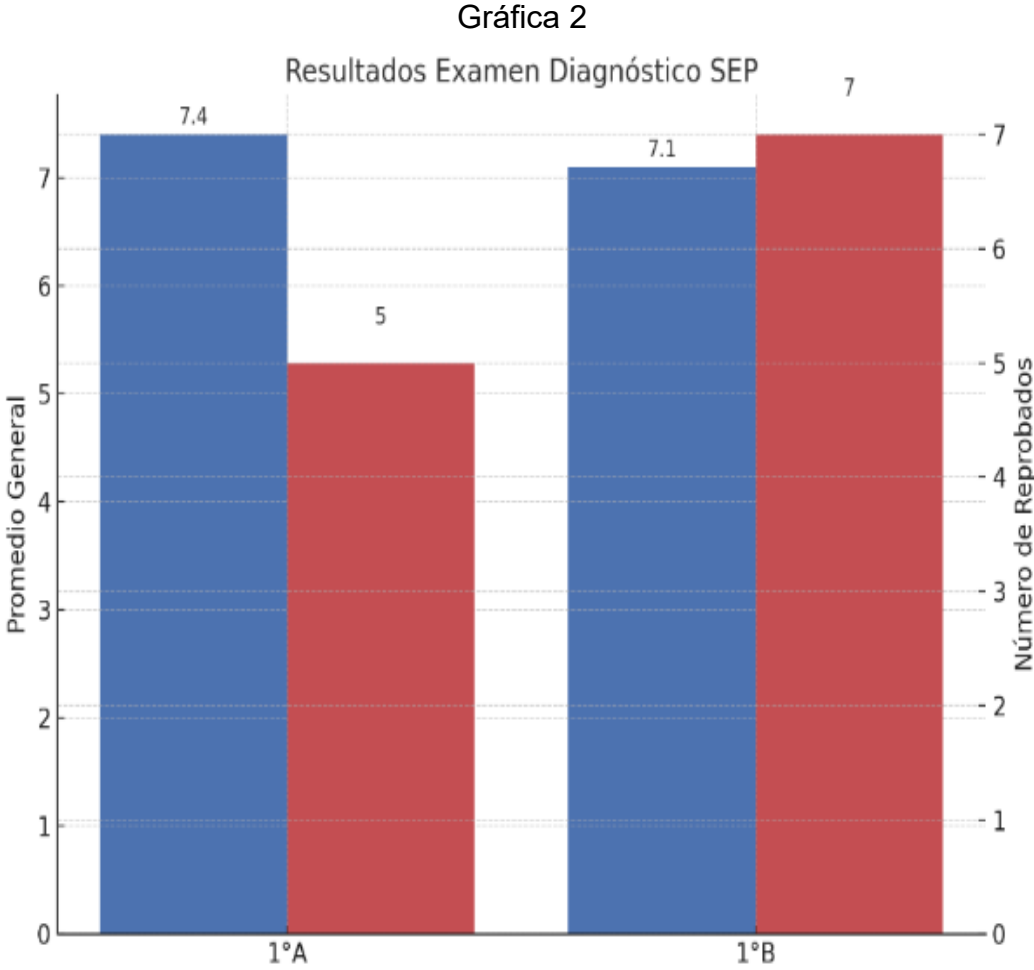
La aplicación de estrategias basadas en proyectos en la asignatura de Ciencias Naturales permitió recopilar datos relevantes sobre la motivación, el rendimiento académico y la participación de los estudiantes. En primer lugar, el cuestionario de interés en la clase de Biología reveló una distribución heterogénea en las percepciones iniciales del alumnado. Mientras que una proporción del grupo calificó la asignatura como interesante o muy interesante, otro sector mostró bajos niveles de motivación, llegando a considerar la materia poco o nada atractiva. Tras la implementación de los proyectos, los resultados evidenciaron un incremento significativo en las percepciones positivas. La siguiente gráfica muestra cómo, después de la intervención, la mayoría de los estudiantes reportó mayor interés y disposición hacia la asignatura, lo cual confirma la pertinencia de vincular los contenidos con problemas cercanos a la realidad del alumnado.

Gráfica 1



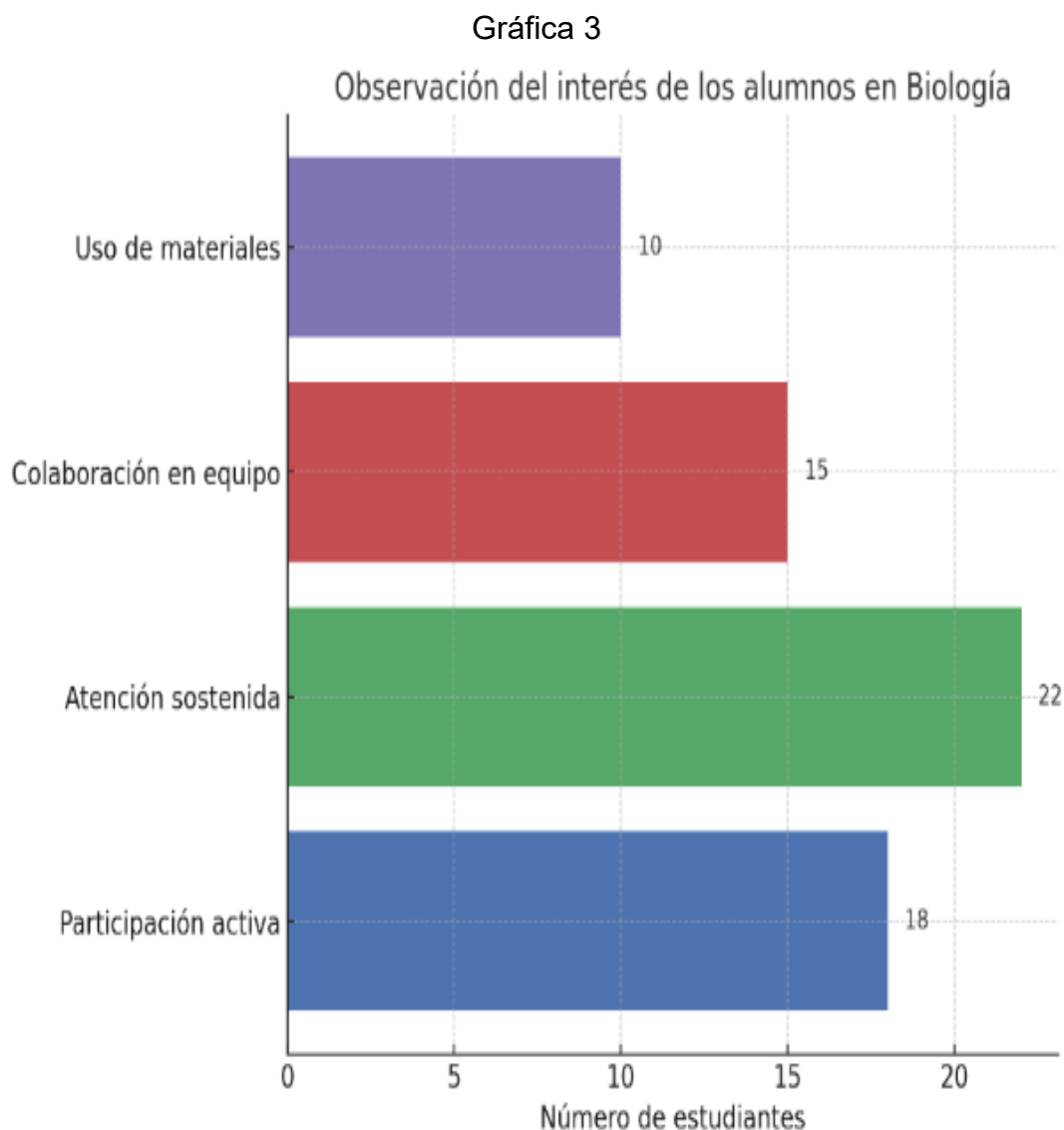
Fuente: Elaboración propia

En relación con el examen diagnóstico, los datos iniciales reflejaron un desempeño desigual entre los grupos de primer grado. El grupo 1°A obtuvo un promedio de 7.4 con cinco estudiantes reprobados, mientras que el grupo 1°B alcanzó un promedio de 7.1 con siete alumnos en condición reprobatoria. Tras la intervención, se aplicó nuevamente el examen, registrándose un aumento en los niveles de logro satisfactorio y sobresaliente, acompañado de una disminución considerable en los porcentajes de insuficiencia. La gráfica 2 ilustra esta mejora, evidenciando que los proyectos favorecieron la comprensión y apropiación de los conocimientos científicos.



Fuente: Elaboración propia

Después de implementar los proyectos, las observaciones registraron un incremento notable en la colaboración entre compañeros y en el empleo de recursos visuales y experimentales. El presente gráfico muestra esta transformación, destacando que la participación y el trabajo en equipo aumentaron significativamente en comparación con la etapa previa.

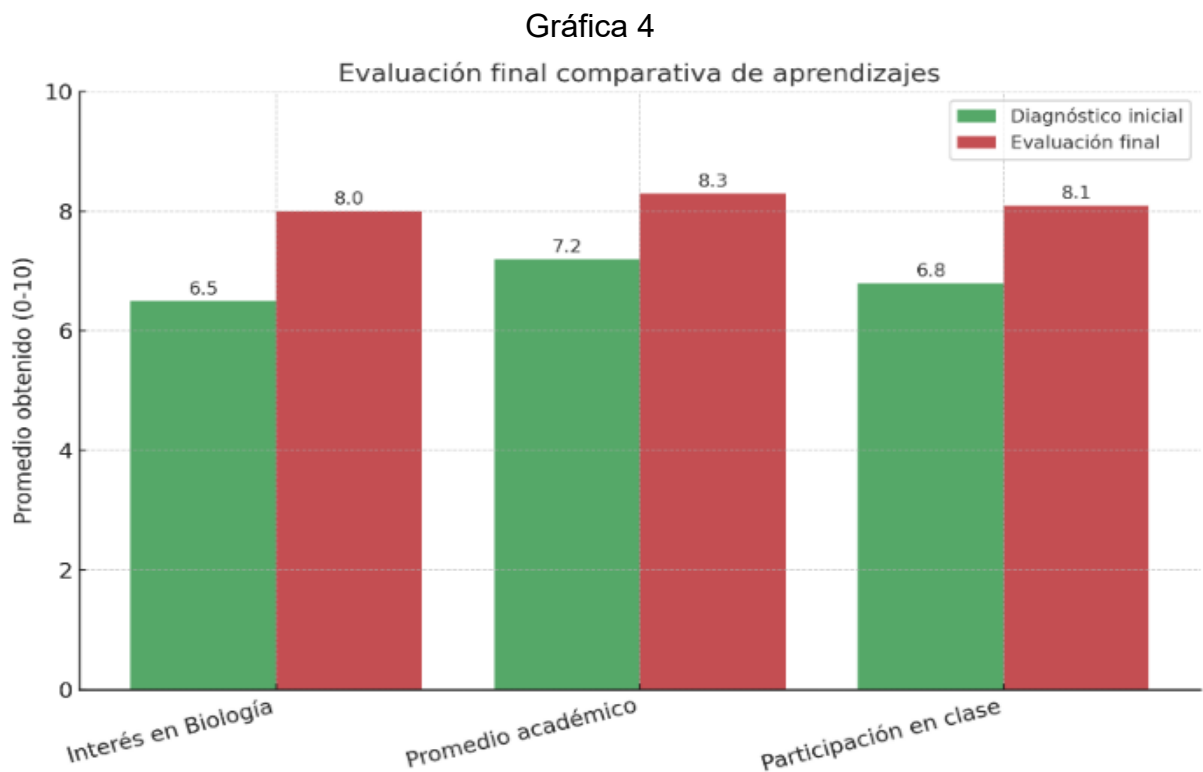


Fuente: Elaboración propia

La evaluación de los proyectos escolares también aportó información valiosa. A través de una rúbrica con criterios de investigación, creatividad, colaboración y presentación, se constató que el indicador con mayor puntaje fue el contenido científico, seguido de la calidad de la exposición. La creatividad y el trabajo en equipo, aunque alcanzaron resultados satisfactorios, se ubicaron ligeramente por

debajo. Esto señala que los estudiantes lograron una apropiación adecuada de los conceptos biológicos, pero aún requieren fortalecer la innovación y la colaboración sostenida.

Finalmente, la evaluación comparativa aplicada al concluir la intervención permitió documentar los cambios más relevantes. En la categoría de interés por la Biología, el promedio pasó de 6.5 a 8.0, lo que representa un aumento notable en la motivación. En el rendimiento académico, el promedio general se elevó de 7.2 a 8.3, confirmando un avance en la comprensión de los contenidos. En cuanto a la participación en clase, los resultados se incrementaron de 6.8 a 8.1, reflejando una dinámica más activa en el aula. La Gráfica 4 sintetiza estos resultados, mostrando un progreso significativo en las tres dimensiones consideradas.



Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES

La investigación realizada en la Escuela Secundaria “Leyes de la Reforma” en Salinas de Hidalgo, San Luis Potosí, permitió comprobar que la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) constituye una estrategia pedagógica eficaz para mejorar los aprendizajes en Ciencias Naturales en estudiantes de primer grado. A partir del diagnóstico inicial, se identificaron problemáticas vinculadas con la falta de motivación, el uso predominante de metodologías tradicionales y los bajos resultados académicos. La intervención, diseñada bajo el paradigma sociocrítico y el método de investigación-acción, demostró que es posible transformar estas condiciones mediante propuestas activas y contextualizadas.

Los resultados evidenciaron avances significativos en tres dimensiones clave: la motivación e interés hacia la Biología, el rendimiento académico reflejado en la mejora de los promedios y la reducción de niveles de insuficiencia, así como la participación en clase y en el trabajo colaborativo. La implementación de proyectos vinculados con problemáticas reales, como el cuidado del agua, la alimentación saludable y el manejo de residuos sólidos, permitió que los estudiantes comprendieran la utilidad de los contenidos científicos y se involucraran en la construcción de aprendizajes significativos.

Asimismo, el proceso de evaluación formativa, que incluyó autoevaluación y coevaluación, favoreció la reflexión crítica y la autorregulación de los estudiantes. Este aspecto confirma que la evaluación no debe limitarse a medir resultados finales, sino que debe convertirse en un recurso para acompañar el aprendizaje, fortalecer competencias sociales y promover la responsabilidad compartida.

La investigación valida la hipótesis de acción, al constatar que la implementación del ABP mejora de manera sustancial la disposición de los estudiantes hacia las ciencias, su rendimiento académico y sus actitudes frente al trabajo escolar. Entre las aportaciones más relevantes destaca la evidencia de que, aun en contextos con limitaciones de infraestructura y recursos, es posible transformar la práctica docente mediante estrategias participativas, innovadoras y contextualizadas. En este sentido, se concluye que el ABP constituye una alternativa viable para elevar la calidad educativa en secundarias públicas, al favorecer aprendizajes más humanos, críticos y significativos.

REFERENCIAS

- Cañal, P. (2012). La competencia científica en la educación obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias*, 30(1), 9-24.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Collier Books.
- Domènech, J. (2018). Proyectos STEM y desarrollo de competencias en educación secundaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 15(2), 201-217.
- Ferrada, R. (2022). Educación STEM y aprendizaje socioemocional en la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Educación*, 20(3), 67-85.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gómez, B. R. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y educadores*, (7), 45-56.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- López, J. O. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista historia de la educación latinoamericana*, (10), 57-72.
- Meza, M., Zárate, A., & Rodríguez, C. (2019). El aprendizaje basado en proyectos en la educación media superior. *Revista de Educación y Desarrollo*, 51, 45-53.
- Núñez, R., Chamorro, M., & Neira, L. (2024). Estrategias colaborativas y evaluación participativa en la enseñanza de las ciencias. *Revista Iberoamericana de Educación en Ciencia y Tecnología*, 12(1), 55-73.
- Soriano, J., Pérez, L., & Álvarez, R. (2024). Impacto del aprendizaje basado en proyectos en la motivación y rendimiento académico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 84(2), 75-92.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. Autodesk Foundation.
- Valdivia, M. (2010). Evaluación formativa en el aula: hacia una cultura de la retroalimentación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(2), 1-16.
- Van Leenden, M. D. J. P. (2019). La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017). *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 177-192..



ESTRATEGIAS PARA FORTALECER LA COMPRENSIÓN LECTORA EN PRIMERO DE TELESECUNDARIA

Marisol Martínez Nieto

Egresada de Doctorado en Línea. Gestión Educativa.
CINADE
marisol.martínez.nie.r09@slp.nuevaescuela.mx

RESUMEN

Este artículo, aborda el diseño y aplicación de estrategias para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de primer grado de Telesecundaria, en contexto de limitaciones pedagógicas. A partir del diagnóstico inicial con la prueba de MEJOREDUDU y un cuestionario basado en las dimensiones cognitivas de la Taxonomía de Barrett (1968), se identificaron bajos niveles de comprensión inferencial y crítica, con un 78% de estudiantes en nivel literal, inferencial y crítico, se observaron mejoras significativas: la unidad “analizar información e integrar inferencias” aumentó su porcentaje de aciertos del 42.1% al 57.3%, y el 22.2% de los alumnos alcanzó el nivel crítico de comprensión lectora. Los resultados confirman que estrategias activas y contextualizadas promueven el desarrollo de habilidades lectoras superiores y contribuyen a formar lectores críticos y reflexivos.

PALABRAS CLAVE: Lectura, Comprensión lectora, Estrategias de lectura, Taxonomía de Barrett, Niveles de comprensión lectora.

ABSTRACT

This article examines the design and implementation of strategies to enhance reading comprehension among first-grade telesecundaria students facing pedagogical limitations. Initial diagnosis using the MEJOREDU test and a questionnaire based on Barrett Taxonomy (1968) revealed low inferential and critical comprehension levels, with 78% of students at the literal level and 0% at the critical level. After applying targeted interventions addressing literal, inferential, and critical comprehension, significant improvements were observed: the “analyze information and integrate inferences” unit increased from 42.1% to 57.3% accuracy, and 22.2% of students reached the critical comprehension level. Results demonstrate that active, contextually adapted strategies foster higher-order reading skills and contribute to the development of critical and reflective readers.

KEYWORDS: Reading, Reading comprehension, Reading strategies, Barret Taxonomy, Levels of Reading comprehension,



INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora constituye una habilidad fundamental en el desarrollo académico y personal de los estudiantes de cualquier nivel educativo, ya que permiten no sólo acceder a la información escrita, sino también construir significados, reflexionar críticamente y comunicarse de manera efectiva. En contextos educativos como las Telesecundarias, donde suelen existir limitaciones en recursos pedagógicos, materiales y condiciones de aprendizaje, fortalecer esta competencia se vuelve una tarea prioritaria y urgente.

La comprensión lectora es uno de los temas más importantes que se aborda en la educación básica, pues esta permite aprender; reflexionar, tener espíritu crítico y desarrollo constante del pensamiento. Cabrera, Flor (1994), menciona al respecto que esta “puede ser definida” como un conjunto de habilidades cognitivas que permite al sujeto adquirir exhibir una información obtenida a partir de la lectura del lenguaje impreso” (p.51). Por eso se convierte en la necesidad trascendental y de suma importancia en la educación y para lo que hoy en día, nos demanda la sociedad. No obstante, a pesar de su importancia, en diferentes países del mundo, los resultados en varios estudios relacionados con el tema son desalentadores.

Tal es el caso de la escuela Telesecundaria “Ignacio Zaragoza”, de la comunidad de “La Mantequilla”, S.L.P., en donde se ha delimitado por medio del diagnóstico estandarizado a nivel nacional “Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación en México” (MEJOREDU), en conjunto del diseño y aplicación de un cuestionario basado en la Taxonomía de Barrett (1968) de evaluación de comprensión lectora, en estudiantes de primer grado, y que por medio de la intervención de estrategias, se procuró mejorarlos.

El trabajo de investigación se enunció en el paradigma sociocrítico, puesto que, detectando la problemática del tema de investigación que se alude, se efectuó una propuesta para atenderlo y se realizó un análisis de esta. Así mismo se utilizó el método investigación-acción bajo un enfoque mixto, ya que esta enmarca el análisis introspectivo y colectivo que se da en el seno de un grupo social o comunidad, en este caso, el grupo de primero de Telesecundaria.

El área temática que se alinea a esta investigación es el número siete “Prácticas educativas en espacios escolares” y su línea temática corresponde al número diez “implementación de estrategias y documentación de experiencias pedagógicas”, según el listado de la convocatoria XV congreso nacional de investigación educativa (COMIE 2019).

Ante la problemática, se diseñó e implementó estrategias metodológicas de intervención, centradas en la mejora de la comprensión lectora a partir de acciones específicas adaptadas al contexto escolar, estas estrategias se organizan según los niveles de comprensión lectora, definidos por la Taxonomía de Barrett (1968): literal, inferencial y crítico.

De esta manera se planteó la hipótesis de que, con la selección y aplicación de estrategias de lectura, los estudiantes que inicialmente mostraban un nivel literal de comprensión lectora podrían avanzar hacia el nivel inferencial, y aquellos en el nivel inferencial, escalar hacia un nivel crítico, conforme a la Taxonomía de Barrett (1968). Así mismo, las estrategias fueron también en atención a los tres niveles de evaluación lectora de la prueba MEJOREDU: integrar información y realizar inferencias, analizar la estructura de los textos, localizar y extraer información. Estas unidades de análisis están relacionadas y son congruentes con los tres niveles de comprensión de la Taxonomía de Barret (1968).

ANÁLISIS DEL DIAGNÓSTICO

Los resultados de la prueba diagnóstica MEJOREDU evidencian que la mayoría de los estudiantes se desempeñan mejor en el nivel literal de comprensión lectora, específicamente en la unidad de “localizar y extraer información”, donde obtuvieron un 65.4% de aciertos. Esto indica que identificar los datos explícitos, reconocer información relevante y descartar lo irrelevante, lo cual coincide con el nivel literal de la Taxonomía de Barret (1968). Sin embargo, en las unidades que requieren habilidades de análisis e inferencia, los resultados fueron significativamente más bajos: 47.5% “analizar la lectura de los textos” y 42.1% en “analizar información e integrar inferencias”. Esto refleja dificultades para identificar géneros textuales, jerarquizar ideas, construir el significado global de un texto y realizar inferencias de distinto tipo. (anexo 1)

En cuanto al cuestionario diseñado y aplicado, conforme a las dimensiones cognitivas de la Taxonomía de Barret (1968) donde dio como resultado, únicamente el 22% del alumnado, muestra alcanzar el nivel inferencial y 0% el nivel crítico de la Taxonomía de Barret (1968), puesto que demuestran deficiencias de una lectura connotativa y extrapolación, en donde se construyen hipótesis, anticipaciones e inferencias de diferente índole. Mucho menos interpretación o apreciación del texto (anexo 2)

ESTRATEGIAS PARA FORTALECER LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA, DE ACUERDO A TAXONOMÍA DE BARRET (1968).

El diseño y la aplicación de estrategias de comprensión lectora son fundamentales para transformar la lectura en un proceso activo y significativo. No basta con que los estudiantes reconozcan palabras o decodifiquen frases; es necesario que se involucren con el texto desde una perspectiva reflexiva y constructiva. En este sentido, como señala Cairney (1992) “tenemos que ayudarles del texto de manera activa, a hacer algo más que descifrar palabras como un aspecto de un proceso mecánico. Debemos estimularlos para que empiecen y terminen el proceso de lectura con el deseo de construir el significado” (p.69). Por ello, implementar estrategias de comprensión lectora permite que los lectores desarrollen habilidades críticas, formulen inferencias, conecten ideas y, sobre todo, se conviertan en sujetos activos en la construcción del sentido del texto.

Es por esto que, en primer lugar, se diseñó y aplicaron tres estrategias donde se fortaleció el nivel literal que, para la autora Pinzas, Juana (2006) se dividen en dos: Reconocimiento; localizar información específica contenida en el texto en forma explícita y Recuerdo; presentar de memoria las ideas contenidas en el texto en forma explícita.

Posteriormente se aplicaron tres estrategias que atendieron la comprensión inferencial. Se estimó que estas incentivarán al estudiante a responder información implícita pero no presentada de forma directa, por medio de conjeturas e hipótesis. comprender el sentido profundo de las ideas contenidas en la información de un texto, predecir lo que ocurre, como consecuencias de un conjunto de enunciados. En general, se espera que los alumnos identifiquen información que NO se encuentra de forma literal o explícita en el texto.

Por último, se diseñaron y aplicaron estrategias de comprensión lectora que atendieron al último nivel de comprensión lectora llamado evaluativo o crítico, en donde se procuró que el alumno realizara juicios de manera crítica, así como expresar su opinión sobre aspectos buenos o malos contenidos en el texto.

ANÁLISIS DE LA EVALUACIÓN FINAL

Derivado de la segunda aplicación de la prueba diagnóstica MEJOREDU de lectura, se emitieron los siguientes resultados. Los alumnos de 1ºA, OBTUBIERON un 67.9% de aciertos de la unidad de análisis “localizar y extraer información”. En cuanto a la unidad de “analizar la lectura de los textos” el porcentaje de aciertos fue de 52.5%. mientras que en la unidad de “analizar información e integrar inferencias” el porcentaje de aciertos fue del 57.3%.

Se observa una mejora general en las tres unidades de análisis, especialmente en la tercera: analizar información e integrar inferencias, que tuvo un aumento significativo del 15.2%, reflejando una mejor capacidad para comprender relaciones implícitas, jerarquizar ideas y construir significados globales del texto (anexo 1). Aunque las mejoras en las otras dos unidades fueron más moderadas, esto confirma que las estrategias aplicadas tuvieron un impacto positivo, sobre todo en los procesos cognitivos de orden superior.

En cuanto al examen de comprensión lectora final, basada en dimensiones cognitivas de la Taxonomía de Barret (1968), se obtuvieron los siguientes resultados: el 22.2% de los estudiantes obtuvo un nivel de comprensión lectora literal, mientras que el 55.5% resultó con un nivel inferencial, por último, otro 22.2% logró un nivel crítico de comprensión lectora. (anexo 2)

Este último examen de evaluación demostró un desplazamiento importante del nivel literal hacia los niveles inferencial y crítico, lo cual es un logro central en esta investigación. más de la mitad del grupo alcanzó el nivel inferencial, demostrando que ahora logran relaciones lógicas, hacer deducciones, anticipar significados y comprender el sentido profundo del texto. Mientras que el 22.2% del grupo alcanzó el nivel crítico, lo cual representa un avance significativo respecto al diagnóstico inicial, en el que ningún estudiante había alcanzado este nivel. Esto indica que ahora algunos estudiantes pueden emitir juicios, reflexionar y contextualizar la información leída en función de sus propias experiencias.



CONCLUSIONES

La presente investigación evidenció que la comprensión lectora en estudiantes de primer grado de telesecundaria enfrentaba desafíos significativos, principalmente en los niveles inferencial y crítico, aspectos fundamentales para el pensamiento reflexivo y analítico. El diagnóstico inicial, basado en la prueba MEJOREDU y en la Taxonomía de Barret (1968), confirmó que el 78% del alumnado se encontraba en un nivel literal de comprensión lectora, el 22.5% en el nivel inferencial y ningún estudiante alcanzaba el nivel crítico. En particular, los estudiantes obtuvieron un 65.4% de aciertos en la unidad de “localizar y extraer información”, pero mostraron resultados mucho más bajos en unidades que requieren análisis e inferencia, con un 47.5% en “analizar la lectura de los textos” y solo un 42.1% en “analizar información e integrar inferencias”. Este panorama subraya la urgente necesidad de incrementar intervenciones pedagógicas orientadas a fortalecer la comprensión lectora en niveles superiores.

La intervención realizada, a través de un diseño sistemático de estrategias alineadas con los niveles de la Taxonomía de Barrett (1968), permitió transformar la lectura en un proceso activo, participativo y significativo para los estudiantes. La aplicación de estas estrategias durante dos trimestres condujo a mejoras cuantificables en las habilidades lectoras. En la segunda aplicación de la prueba MEJOREDU, los alumnos lograron aumentar sus aciertos al 67.9% en “localizar y extraer información”, al 52.5% en “analizar la lectura de los textos” y, de manera destacada, al 67.3% en “analizar información e integrar inferencias”, reflejando un aumento significativo del 15.2% en esta última unidad. Además, en la evaluación final basada en la Taxonomía de Barrett, el 55.5% de los estudiantes alcanzó el nivel inferencial y un 22.2% logró el nivel crítico, evidenciando un tránsito efectivo hacia niveles superiores de comprensión.

Más allá de los resultados numéricos, este proceso demostró que la comprensión lectora se potencia cuando se involucra al estudiante como sujeto activo en la construcción de sentido, proporcionando la reflexión, el diálogo y la crítica. La lectura dejó de ser una tarea mecánica para convertirse en un espacio de exploración y análisis, acorde con los postulados de autores como Barrett (1968), Cairney T. (1992) y Pinzas, J. (2006), quienes destacan la dimensión crítica y transformadora de la lectura en el contexto educativo.

Asimismo, la investigación-acción permitió al docente-investigador replantear su práctica educativa, valorando la importancia de una enseñanza basada en evidencias, la evaluación continua y la escucha activa de los estudiantes. Este enfoque no sólo mejora competencias académicas, sino que también fomenta un

ambiente de aula que promueve el diálogo, la pluralidad de ideas y la conexión de los textos con la vida cotidiana del alumnado.

Finalmente, la experiencia obtenida valida la pertinencia de integrar enfoques cognitivos y sociocríticos en el desarrollo de la comprensión lectora, proponiendo una metodología replicable y adaptable a otros contextos educativos similares. Se recomienda que futuras intervenciones mantengan la continuidad temporal, incorporen una variedad de géneros textuales y profundicen en aspectos metacognitivos para consolidar y ampliar los logros alcanzados. Este trabajo reafirma que formar lectores críticos y reflexivos es una tarea indispensable para educar sujetos capaces de transformar su realidad y participar activamente en la sociedad.



REFERENTES

Cabrera, Flor; Donoso Vázquez, Trinidad y Marín Gracia, María Ángeles (1994) "El proceso lector y su evaluación". Laertes pedagogía. P 51

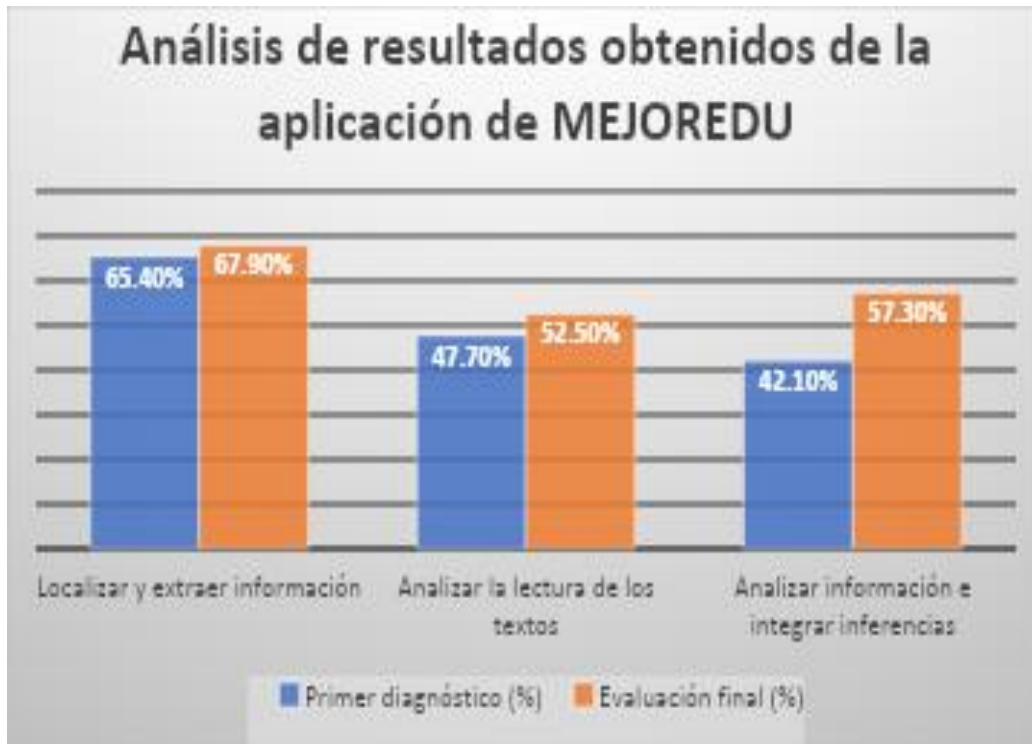
Cairney, Trevor H., (1992), "Enseñanza de la comprensión lectora" p.69

Pinzas García, Juana (2006) "Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora" p.16-23

Tristán, A. et al. (2006) Taxonomía de comprensión lectora Thomas C. Barrett (1968). Compendio de Taxonomías.

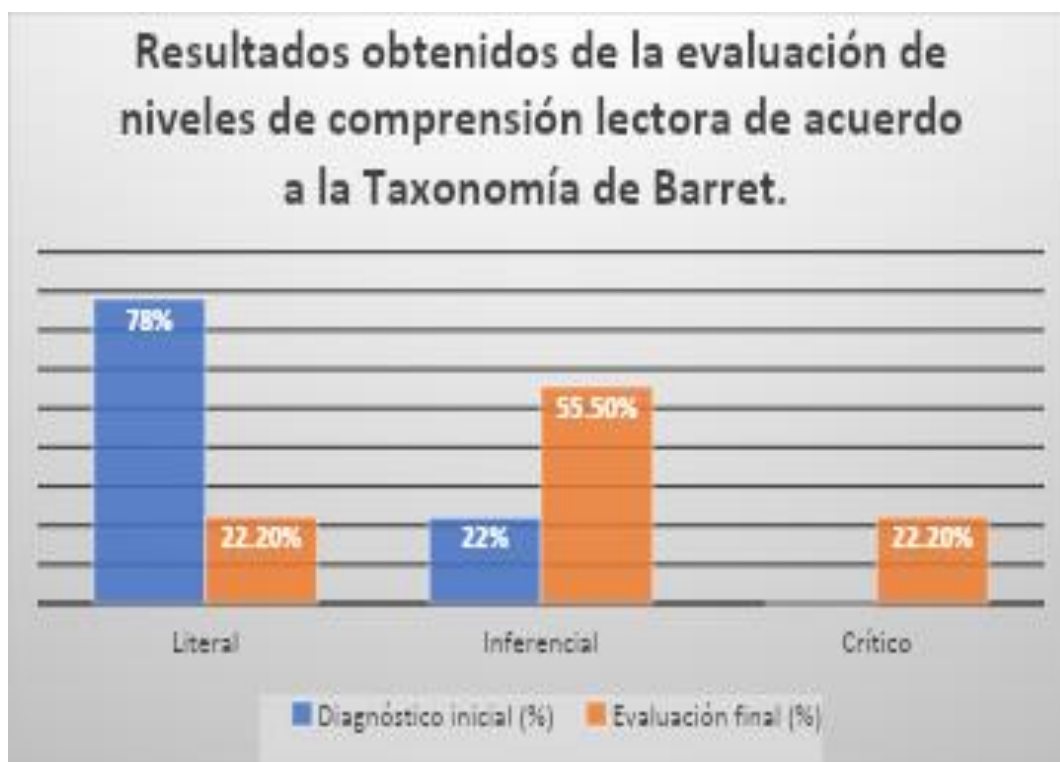
ANEXOS

Anexo 1. Porcentaje obtenido por unidad de análisis en prueba MEJOREDU.



Unidad de análisis de MEJOREDU	Primer diagnóstico (%)	Evaluación final (%)	Variación (%)
Localizar y extraer información	65.4%	67.9%	+2.5%
Analizar la lectura de los textos	47.7%	52.5%	+4.8%
Analizar información e integrar inferencias	42.1%	57.3%	+15.2%

Anexo 2. Porcentaje de resultados obtenidos en pruebas de niveles de comprensión lectora.



Nivel de comprensión (Barret)	Diagnóstico inicial (%)	Evaluación final (%)	Variación (%)
Literal	78%	22.2%	-55.8%
Inferencial	22%	55.5%	+33.5%
Crítico	0%	22.2%	+22.2%



APOYO PSICOSOCIAL DE LOS PADRES Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS

Blanca Gisela Ramos Rodríguez

Egresada de Doctorado en Gestión Educativa
CINADE SAN LUIS POTOSÍ

Sorblank@hotmail.com

RESUMEN

En la escuela se dan una serie de situaciones en las que se involucran todos sus miembros de las cuales, algunas requieren de mayor atención, tal es el caso del rendimiento académico de los alumnos reflejado en sus evaluaciones.

En las aulas conviven gran diversidad de alumnos, con problemas problemáticas específicas que de alguna manera repercuten en su rendimiento académico, aunque los docentes los identifican y atienden, es menester considerar la labor de los padres de familia como pilar en el proceso de aprendizaje de los niños y aliados de la labor docente.

Con la finalidad de brindar una educación de calidad el presente texto hace referencia al apoyo psicosocial de los padres de familia y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos como fundamento para involucrarlos en las actividades académicas y hacerlos partícipes del proceso de aprendizaje de sus hijos para poder obtener mejores resultados.

Palabras clave: Psicosocial, Rendimiento Académico, Familia, Escuela, Evaluación.

ABSTRACT

At school, a series of situations arise that involve all its members, some of which require greater attention, such as students' academic performance as reflected in their assessments.

Classrooms are home to a wide variety of students with specific problems that, in some way, affect their academic performance. Although teachers identify and address these issues, it is essential to consider the role of parents as a pillar in the children's learning process and as allies of the teaching staff.

With the aim of providing a quality education, this text refers to the psychosocial support of parents and its influence on students' academic performance as a foundation for involving them in academic activities and making them active participants in their children's learning process in order to achieve better results.

Keywords: Psychosocial, Academic Performance, Family, School, Evaluation



INTRODUCCIÓN

La escuela es el espacio en el que los individuos tienen la oportunidad de adquirir conocimientos, valores, actitudes y aptitudes que les permiten consolidar su formación integral, desarrollan habilidades con base en sus intereses y necesidades, se desenvuelven en un ambiente alfabetizador que les permite crecer intelectualmente a la par de su desarrollo físico. Es el lugar por excelencia en el que socializan y tienen la libertad de expresarse, compartir y desenvolverse de manera autónoma, siendo partícipes de su proceso de aprendizaje.

A la par los padres de familia y las instituciones educativas son corresponsables en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los niños y jóvenes. La transformación de centros escolares a comunidades educativas requiere establecer líneas de comunicación efectivas, espacios abiertos de discusión y la predisposición de los actores educativos a crear un ambiente de aprendizaje para el estudiante, de tal manera que adquieran nuevos conocimientos, habilidades, actitudes y valores como parte de su formación integral.

A lo cual en el Plan y Programas de Estudios (2022) se hace referencia al artículo 11 de la LGE en el que se establece que “El Estado, a través de la nueva escuela mexicana, buscará la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, para lo cual colocará al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Tendrá como objetivos el desarrollo humano integral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad” (p. 15).

Por lo antes mencionado es importante identificar la influencia del apoyo psicosocial de los padres de familia en el rendimiento académico de los alumnos y así poder aportar elementos que fundamenten la relevancia en la educación de los niños para el mayor logro de los aprendizajes.



DESARROLLO

La principal preocupación que se tiene en materia educativa son los índices de aprovechamiento escolar reflejados en los resultados de las evaluaciones que año con año presentan las escuelas en sus diferentes tipos y modalidades, (prueba pisa, olimpiadas del conocimiento, etc.) los cuales dan testimonio de la mejora de la calidad de la educación.

La educación primaria es el periodo comprendido de los 6 a los 12 años de edad aproximadamente, es el más largo y completo en dicho proceso de formación, comienza el desapego de los niños para dar paso a su autonomía, sin embargo, la participación de la familia es fundamental para que su desenvolvimiento sea el más adecuado.

El rendimiento académico de los estudiantes de educación primaria es un tema de interés tanto para investigadores como para docentes y familias. Esta etapa puede tener un impacto significativo e influir en su trayectoria educativa a largo plazo. Es esencial, por este motivo, entender las variables que influyen en el rendimiento académico.

En un primer momento hay que conceptualizar el rendimiento académico, entendido por Pizarro (2000) como una medida de las capacidades indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. Definiendo el rendimiento académico como la capacidad que da respuesta a estímulos educativos y que es susceptible de ser interpretado según objetivos o propósitos educativos preestablecidos.

Jiménez (2000) postula que el rendimiento escolar es un nivel de conocimientos demostrado en un área o materia, comparado con la norma de edad y nivel académico, por lo que el rendimiento del alumno debería ser entendido a partir de sus procesos de evaluación; sin embargo, la simple medición o evaluación de los rendimientos alcanzados por alumnos no provee, por sí misma, todas las pautas necesarias para la acción destinada al mejoramiento de la calidad educativa.

Los factores que influyen en el rendimiento académico se agrupan en personales, familiares, sociales e institucionales. Entre los más importantes se encuentran la motivación, los hábitos de estudio y la salud mental del estudiante (factores personales); el nivel socioeconómico y el apoyo familiar (factores familiares y sociales); y la calidad de la enseñanza y los recursos de la institución educativa (factores institucionales).

Motivación y rendimiento académico se encuentran íntimamente relacionados de forma bidireccional. Alonso Tapia (2005) señala que muchas veces los alumnos no aprenden porque no están motivados. En cambio, otras veces no están motivados porque no aprenden. En estos casos su modo de afrontar el aprendizaje y las estrategias utilizadas no son efectivas, esto les impide experimentar la sensación de competencia. Siendo este uno de los factores centrales que motivan al estudiante.

Un buen aprendizaje y un buen rendimiento académico dependen, en gran medida, de la dedicación que el estudiante preste a las tareas escolares durante el tiempo que está en su hogar, aunque, al contrario de lo que pudiera pensarse, no es tan importante el tiempo que se invierte en el estudio como la calidad de este (Torres y Rodríguez, 2006).

En lo que se refiere al término psicosocial, la psicología social es una rama de la psicología que se ocupa especialmente y preferentemente del funcionamiento de los individuos en sus respectivos entornos sociales, es decir como partes integrantes de una sociedad o comunidad y como, tanto ser humano, como entorno en el cual se desarrolla este, contribuyen a determinarse entre sí.

Así como en las diversas sociedades hay instituciones que ostentan rasgos típicamente humanos, muchas veces y casi en paralelo a esto, la vida social de cualquier persona se ha convertido en determinante a la hora de dirigir el funcionamiento psicológico de alguien, entonces, es precisamente aquí donde focalizará su atención la psicología social.

Por otro lado, Acuña M. (2021) define apoyo psicosocial como un proceso de facilitación de la resiliencia entre los individuos, las familias y las comunidades. Busca facilitar herramientas a las familias o grupos comunitarios que le permitan reponerse del impacto de la crisis y favorecimiento de recursos para lidiar con eventos a futuro.

Parte del respeto a la independencia, la dignidad y los mecanismos de enfrentamiento de los individuos y las comunidades. El apoyo social promueve la restauración de la cohesión y la infraestructura social. La meta final es contribuir con el bienestar psicosocial definido como “un estado de pleno bienestar físico y social” y no únicamente como la ausencia de enfermedad.

TIPOS DE APOYO PSICOSOCIAL.

- Apoyo emocional: Consiste en la empatía, el cuidado, el amor y la confianza, ayudando a validar las emociones de una persona y proporcionando apoyo durante momentos difíciles.
- Apoyo instrumental: Implica brindar ayuda práctica para satisfacer necesidades concretas. Esto puede incluir recursos, ayuda física o apoyo para resolver problemas.
- Apoyo informativo: Incluye proporcionar información útil, orientación y consejos para ayudar a las personas a comprender y afrontar una situación.
- Apoyo evaluativo: Se refiere a la retroalimentación que una persona puede necesitar de otros para evaluar su situación, como recibir un abrazo de consuelo o que alguien confirme que está haciendo un buen trabajo. (Fuentes, 2025).

La educación es un proceso muy largo que comienza siendo impartida por la familia y luego la escuela y se necesita de ambas partes para conseguir un pleno desarrollo educativo y personal del niño/a. Por ello la escuela debe aceptar la importancia de la participación y la colaboración de los padres en la educación de los niños/as y la necesidad de una relación cordial entre docente y padres para que los/ las profesores/as puedan realizar su función de manera efectiva y completa.

Escuela y familia han de compartir inquietudes, intercambiar informaciones y pensamientos sobre la educación, la escuela, los hijos...Y ayuda a establecer pactos y acuerdos sobre ciertas actuaciones hacia el niño/a. La familia tiene que aplicar los acuerdos tomados e intentar traspasar los conocimientos escolares a la vida diaria. Y la escuela debe alcanzar en cada niño/a los objetivos acordados o

propuestos y traspasar y aplicar los conocimientos familiares y cotidianos a la vida escolar de manera que se consiga esta interrelación y unión entre la educación formal y no formal y ese apoyo y eficacia esperada. (Domínguez, 2010: 2,3)

CONCLUSIÓN

Es menester hacer partícipes a los padres de familias de las actividades que se realizan en la institución educativa, involucrarlos en el proceso de aprendizaje de sus hijos; no solo en la asistencia a reuniones, sino en su participación activa en actividades cívicas, culturales, deportivas, académicas, etc. que se realizan en la escuela y son un factor motivacional para los alumnos, parte de ese apoyo psicosocial que necesitan.

Destinar tiempos para que identificaran las fortalezas, avances y debilidades de los alumnos, con la finalidad de mantener comunicación con el docente, además de que esto es de utilidad para el mismo al momento de evaluar, debido a que en los alumnos influyen una serie de situaciones que se presentan en casa y muchas de las veces no se conocen.

Trabajar actividades académicas (foros de lectura, mañanas de trabajo, escuela para padres) en las que se involucre a los padres de familia, para que conozcan el trabajo que realizan maestros y alumnos, lo cual es relevante para ambos al ser tomados en cuenta.

Es importante que los directivos de la escuela como representantes de la institución y voceros de los maestros, convoquen a reuniones periódicas, con padres de familia, sobre todo con aquellos en los que sus hijos presenten alguna problemática, área de oportunidad, etc., ya sea de aprendizaje, emocional, de conducta, y establecer compromisos (alumno- docente – padre de familia) para que puedan mejorar.

Todo es posible en la medida en que el director, maestros y padres de familia trabajen en conjunto, formando un colegiado eficiente y eficaz, con la finalidad de brindar apoyo a los alumnos en todos los aspectos (motivación, trabajo académico, desarrollo de habilidades, formación integral), y con ello obtener mejores resultados en sus evaluaciones, siendo conscientes de las nuevas metodologías, procesos de enseñanza aprendizaje, características de los alumnos que se atienden, así como su desarrollo físico, psicológico, social, pero sobre todo emocional y afectivo.

REFERENCIAS

- Acuña Moreno, R. (2021). *El apoyo psicosocial* (LEC PSIC 0047). San Marcos
- Alonso Tapia, J. (2005). Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje: El cuestionario MEVA. *Psicothema*, 17(3), 404-411.
- Domínguez, M. S. (2010). La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Temas para la Educación*, (8), 1-15
- Fuentes, J. S. (2022,). Lo que debes saber sobre apoyo psicosocial. Recuperado de eimediacion.edu.es
- Jiménez, M. I (2000), Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*. (24). pp. 21-48.
- Pizarro, R. (2000). *Inteligencias múltiples y aprendizajes escolares*. Revista de la Universidad de Chile. Chile
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Preescolar, Primaria y Secundaria Plan de Estudio 2022*. Recuperado el 8 de enero de 2026, de educacionbasica.sep.gob.mx
- Torres, L., & Rodríguez, N. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e investigación en psicología*, 11(2), 255-270. Recuperado de www.redalyc.org



IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Ricardo Rojas Rodríguez

ricardorojas142@dgetaycm.sems.gob.mx

RESUMEN

El presente artículo destaca la importancia de la aplicación de las habilidades socioemocionales en estudiantes adolescentes que cursan el nivel medio superior, siendo estas, un punto vital para apoyarlos a entender y regular sus emociones, fomentando la empatía y el respeto, de tal manera que esto les permita construir relaciones sanas y armónicas, que les den pauta a tomar decisiones acertadas, con criterio y conciencia.

La implementación de la formación socioemocional se apoya de los recursos y los ámbitos socioemocionales, los cuales se entienden como aprendizajes experienciales y significativos que tienen como objetivo que los estudiantes de nivel medio superior se formen de manera integral para lograr un desarrollo humano, convirtiéndose así, en ciudadanos honestos, responsables, comprometidos con su bienestar físico, mental y emocional, no solo en lo personal, sino en sus contextos en los cuales se desenvuelven.

Palabras clave. Habilidades socioemocionales, adolescentes, emociones, decisiones responsables.

ABSTRACT

This article highlights the importance of applying socio-emotional skills to adolescent students in upper secondary education. These skills are vital for helping them understand and regulate their emotions, fostering empathy and respect, and enabling them to build healthy and harmonious relationships. This, in turn, guides them in making sound, well-informed, and conscious decisions.

The implementation of socio-emotional training relies on socio-emotional resources and environments, which are understood as experiential and meaningful learning experiences. The goal is for upper secondary students to develop holistically, achieving human development and becoming honest, responsible citizens committed to their physical, mental, and emotional well-being, not only personally but also within the contexts in which they live.

Keywords: Socio-emotional skills, adolescents, emotions, responsible decisions.



INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la educación ha experimentado una transformación significativa en su enfoque pedagógico, al reconocer la importancia de las habilidades socioemocionales en el desarrollo holístico de los estudiantes. La investigación en este campo ha arrojado luz sobre la estrecha relación entre la inteligencia emocional, las habilidades sociales y el bienestar académico y emocional de los estudiantes de bachillerato. El presente trabajo tiene la finalidad de mostrar lo importante que es, la urgente y correcta implementación de la formación socioemocional en los planes de educación media superior y la manera en cómo podemos abordarla, para tratar de disminuir en la medida de lo posible, situaciones de desafiliación escolar e indicadores como el bajo aprovechamiento académico y la deserción escolar.

Un estudio de Trigueros et al. (2020) reveló una conexión positiva entre la inteligencia emocional y las habilidades sociales, destacando que los estudiantes con una mayor inteligencia emocional son menos propensos al acoso escolar. Esta estrecha relación entre la competencia emocional y las relaciones interpersonales saludables se refuerza en el estudio de Oliveira et al. (2023), que demuestra que las habilidades sociales y emocionales, junto con la capacidad de adaptación profesional, influyen en el compromiso activo de los estudiantes. Este estudio sugiere que estas habilidades no solo son cruciales para el bienestar individual, sino que también juegan un papel en el compromiso educativo.

DESARROLLO

Para contextualizar es vital que como verdaderos líderes pedagógicos, entendamos que los estudiantes de nuestro nivel medio superior son quienes han mostrado niveles más altos de competencia social, lo cual les permite tener una mejor adaptación escolar, siempre y cuando posean sólidas habilidades interpersonales, lo anterior demuestra cómo las habilidades socioemocionales pueden servir como recursos vitales y necesarios, para poder enfrentar los desafíos diarios en los diversos contextos escolares.

A medida que la educación se adapta a nuevos desafíos, los programas escolares para desarrollar las habilidades socioemocionales, como el desarrollado por Pedrini et al. (2022), ha demostrado ser efectivos en la mejora del bienestar y las habilidades emocionales de los adolescentes. Además, la formación en competencias socioemocionales no se limita a los estudiantes, como muestran Fitzgerald et al. (2022), quienes encontraron que también puede mejorar el bienestar de los educadores y reducir los conflictos en el aula. Por lo anterior es vital

que como docentes facilitadores también no eduquemos y preparemos en formación socioemocional, pues debemos predicar con el ejemplo.

Además, estrategias como la atención plena también han sido destacadas como un componente esencial. Braun et al. (2019) demuestran que las habilidades de atención plena de los profesores se relacionan positivamente con su bienestar y con la calidad de las interacciones con los estudiantes. Además, la integración de las habilidades socioemocionales en la educación mexicana han tiene beneficios sustanciales en la formación académica de los alumnos y en el desempeño docente (Barría-Herrera, et al. 2021).

Las habilidades socioemocionales son esenciales e importantes para el desarrollo integral de los estudiantes, pues no solo afectan su bienestar emocional, sino que también tienen un impacto significativo en su éxito académico y en su capacidad para participar de manera efectiva en la comunidad escolar.

**IMPORTANCIA
DE LAS
HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES
EN LA EDUCACION**



≠ **Desarrollo integral y bienestar emocional.**

El desarrollo de habilidades socioemocionales contribuye al bienestar emocional de los estudiantes al permitirles manejar sus emociones de manera saludable. Estas habilidades incluyen la autorregulación emocional, la empatía, la resolución de conflictos y la toma de decisiones responsables. Los estudiantes que poseen estas habilidades son más capaces de enfrentar el estrés, superar la frustración y mantener relaciones interpersonales positivas.

≠ **Rendimiento académico.**

Diversos estudios han demostrado que las habilidades socioemocionales están estrechamente relacionadas con el rendimiento académico. Los estudiantes que son emocionalmente competentes tienden a estar más concentrados, motivados y comprometidos con su aprendizaje. Además, tienen menos probabilidades de experimentar problemas de comportamiento, lo que contribuye a un ambiente de aprendizaje más positivo y productivo.

≠ **Participación y colaboración en el aula**

Las habilidades socioemocionales también son fundamentales para la participación y la colaboración en el aula. Los estudiantes que son capaces de trabajar en equipo, comunicarse de manera efectiva y resolver conflictos de manera constructiva tienen más probabilidades de prosperar en entornos colaborativos. Estas habilidades no solo son importantes para el éxito académico, sino que también son esenciales para el éxito en la vida profesional y personal.

En mi experiencia como docente facilitador, un buen número de estudiantes muestran un mal manejo de sus sentimientos y emociones, sobretodo en tiempos de exámenes, cuando hay que hacer tareas y trabajos, realizar alguna exposición, etc., sumando a lo anterior la carga emocional que arrastran desde sus contextos familiares, sociales e incluso laborales, y que desafortunadamente son muy pocos

los que tienen la capacidad de resiliencia para poder adaptarse a dichas adversidades, lo anterior se sustenta según lo planteado por Camargo (2020), el cual afirma que las investigaciones en torno a la salud mental han tenido un aumento considerable en los últimos años, donde los factores psicosociales se han convertido en determinantes de supervivencia, siendo los estados emocionales los más influyentes para los resultados de salud física.

Con la implementación del nuevo modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana se busca lograr en los estudiantes del nivel medio superior una formación socioemocional la cual le permita al alumno mejorar aspectos psicosociales de su vida. Las habilidades socioemocionales abarcan una amplia gama de capacidades que pueden clasificarse en **cinco áreas principales**:

1.- Autoconciencia: se refiere a la capacidad de reconocer y comprender las propias emociones, pensamientos y valores, y cómo influyen en el comportamiento. Los estudiantes que son autoconscientes son capaces de identificar sus fortalezas y debilidades, lo que les permite desarrollar una autoestima saludable y establecer metas personales realistas.

2.- Autorregulación: es la capacidad de manejar las emociones y comportamientos de manera efectiva. Esto incluye la capacidad de controlar los impulsos, manejar el estrés y perseverar en la consecución de metas a pesar de los desafíos. Los estudiantes que poseen una buena autorregulación son más capaces de mantener la calma bajo presión, tomar decisiones reflexivas y resolver problemas de manera eficaz.

3.- Habilidades sociales: se refieren a la capacidad de interactuar de manera efectiva con los demás. Esto incluye la capacidad de comunicarse claramente, escuchar activamente, cooperar en equipo y resolver conflictos de manera constructiva. Los estudiantes con habilidades sociales fuertes son más capaces de establecer y mantener relaciones positivas con sus compañeros y profesores.

4.- Empatía: es la capacidad de entender y compartir los sentimientos de los demás. Los estudiantes empáticos son más capaces de construir relaciones positivas, mostrar compasión y comprender diferentes perspectivas. La empatía también es fundamental para la resolución de conflictos, ya que permite a los estudiantes considerar las necesidades y sentimientos de los demás al tomar decisiones.

5.- Toma de decisiones responsable: implica la capacidad de tomar decisiones que son éticas, seguras y que consideran las posibles consecuencias a largo plazo. Los estudiantes que toman decisiones responsables son más capaces de evaluar

las opciones, considerar los posibles resultados y actuar de manera que beneficie a ellos mismos y a los demás.

Por lo anterior es de vital importancia que como docentes mostremos interés y preocupación por nuestros estudiantes, generando un ambiente escolar sano, empático, armónico, libre de violencia, en donde exista comunicación asertiva, valorando siempre a las personas.

Promover el desarrollo e implementación de las habilidades socioemocionales al interior de nuestras aulas o en los diversos espacios de aprendizaje, ocupa de nuestro arduo quehacer docente, por lo anterior es necesario aplicar estrategias que nos permitan fomentar estas habilidades en nuestros estudiantes. Por ejemplo:

1.- Generar ambientes de equidad e inclusivos.

En donde nuestros alumnos se sientan seguros, no solo para convivir sino para poder expresar sus sentimientos y emociones sin ser juzgados ni etiquetados, desarrollando así relaciones armónicas con sus compañeros y maestros. Para fomentar esta estrategia los docentes facilitadores podemos usar actividades lúdicas que abarquen diferentes contextos sociales y culturales en donde los estudiantes se lo cual permita generar o fortalecer se sentido de pertenencia.

2.- Fomentar el trabajo colaborativo.

Las actividades en equipo nos van a permitir que se genere el aprendizaje cooperativo al involucrar a los estudiantes trabajando juntos en actividades o proyectos, lo que les brinda la oportunidad de desarrollar habilidades sociales y emocionales en un entorno de apoyo, lo cual traerá consigo el hecho de comunicarse de manera efectiva, resolver conflictos y colaborar para alcanzar un objetivo común. Para implementar el aprendizaje cooperativo, los docentes pueden diseñar proyectos los cuales deben supervisar y guiar, en los que los estudiantes deben colaborar para investigar un tema, resolver un problema o crear un producto final.

3.- Implementar la autorreflexión y el autoconocimiento.

La autorreflexión es una herramienta poderosa para el desarrollo de la autoconciencia y la autorregulación. Los docentes pueden fomentar la autorreflexión en sus estudiantes a través de actividades que les permitan reflexionar sobre sus emociones, comportamientos y decisiones. Esto puede incluir la escritura de diarios, discusiones en clase sobre experiencias personales, o ejercicios de mindfulness.

4.- Integrar la tecnología en el desarrollo socioemocional.

La tecnología puede ser una herramienta valiosa para el desarrollo de habilidades socioemocionales. Existen diversas aplicaciones y plataformas que están diseñadas específicamente para ayudar a los estudiantes a desarrollar estas habilidades. Por ejemplo, algunas aplicaciones de mindfulness y meditación pueden ayudar a los estudiantes a manejar el estrés y mejorar su autorregulación emocional. Es importante destacar que esta tipo de estrategias basadas en el uso de las tecnologías van a requerir la supervisión y guía del docente para garantizar la correcta utilización de estas.

5.- Enseñar habilidades de resolución de conflictos.

La resolución de conflictos es una habilidad esencial en el entorno educativo, donde los estudiantes interactúan constantemente con sus compañeros. Los docentes pueden enseñar estrategias de resolución de conflictos que permitan a los estudiantes abordar desacuerdos de manera constructiva y respetuosa.



CONCLUSIONES

Finalmente es importante destacar que, aunque la importancia y beneficios que nos deja la correcta aplicación e implementación de las habilidades y recursos socioemocionales en nuestro nivel educativo son muy buenos, existen situaciones que se han convertido en retos y desafíos que aun debemos superar para obtener los resultados esperados. Por ejemplo: la apatía, resistencia al cambio y a la actualización por parte de nosotros como docentes, pues hay quienes consideran que es una pérdida de tiempo el dedicar espacios a este tipo de formación, pues la prioridad se vuelve solo lo académico, además de que se requiere de estar actualizados y capacitados en estos temas para que realmente tenga un impacto positivo, no solo en el ámbito académico, sino, en el bienestar general de nuestros estudiantes.

Aunado a lo anterior la falta de tiempo y recursos también se vuelve una limitante muy importante porque por un lado se exige el cumplimiento de los contenidos académicos, y por el otro, la implementación de la formación socioemocional, la cual ocupa, que el docente tenga un formación y preparación adecuada en temas socioemocionales para poder abordar las diferentes temáticas, así como una diversidad de recursos de apoyo, para poder desarrollar las actividades propias de la educación socioemocional y que estas tengan un verdadero resultado en la salud y bienestar físico, mental y emocional de nuestros estudiantes.



REFERENCIAS

Barría-Herrera, P., Améstica-Abarca, J. M. y Miranda-Jaña, C. (2021). Educación socioemocional: Discutiendo su implementación en el contexto educativo chileno. *Revista Saberes Educativos*, 6. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60684>

Camargo, M. (2020). Unos minutos para reflexionar sobre su 2020 (por su salud mental). EL COLOMBIANO S.A. & CIA. S.C.A. <https://www.elcolombiano.com/tendencias/recomendaciones-de-salud-mentalpara-cerrar-el-2020-y-comenzar-el-2021-ND14356694>

Barraza, A. y Silerio, J. El estrés académico en alumnos de Educación Media Superior: un estudio comparativo. *Investigación Educativa*. 2007 Vol. 7: 48-65.

Molina de Colmenares, N. (2002). Inteligencia racional versus inteligencia emocional: implicaciones para la educación integral. *Laurus*, 8(14), 61-70. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111334005>

Organización Mundial de la Salud Prevención de los trastornos mentales: intervenciones efectivas y opciones de políticas: informe compendiado/un informe de la Organización Mundial de la Salud Dept. de Salud Mental y Abuso de Sustancias; en colaboración con el Centro de Investigación de Prevención de las Universidades de Nijmegen y Maastricht. Francia, 2004.

Pedrini, L., Meloni, S., Lanfredi, M. y Rossi, R. (2022). School-based interventions to improve emotional regulation skills in adolescent students: A systematic review. *Journal of Adolescence*, 94(8), 1051–1067. <https://doi.org/10.1002/jad.12090>



LA NUEVA ESCUELA MEXICANA EN TELESECUNDARIA

Emmanuel Baena Martínez

Estudiante de Doctorado en Gestión Educativa, CINADE

baenamtz172000@gmail.com

RESUMEN

El presente ensayo analiza la evolución histórica de la Telesecundaria en México y su reconfiguración pedagógica dentro de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y del Plan de Estudios 2022. Esto a partir de una revisión de sus principales etapas de desarrollo, se examina la transición de modelos centrados en transmisiones televisivas hacia una propuesta curricular contextualizada, basada en proyectos y orientada en la comunidad. Se estudia el programa sintético, el programa analítico y la organización y elementos del trabajo mediante Proyectos Parciales de Aula (PPA) y Proyectos Académicos (PA), destacando las intervenciones a través de la autonomía docente, la planeación didáctica y la equidad educativa en contextos rurales y semiurbanos en los cuales se ubican las Telesecundarias. Se concluye que la NEM representa una reconfiguración coherente con la vocación adaptativa de la Telesecundaria, aunque su consolidación dependerá del acompañamiento institucional, la formación y profesionalización docente.

Palabras clave: Telesecundaria, Nueva Escuela Mexicana, currículo, planeación didáctica, educación rural.

ABSTRACT

This essay analyzes the historical evolution of Mexico's Telesecundaria model and its pedagogical reconfiguration within the framework of the Nueva Escuela Mexicana (NEM) and the 2022 National Curriculum. Through a review of its main developmental stages, the paper examines the transition from a television-based instructional model to a contextualized, community-oriented, project-based curricular approach. Special attention is given to the implementation of the synthetic and analytic programs, as well as the organization of learning through Partial Classroom Projects (PPA) and Academic Projects (PA). The study highlights the implications of these changes for teacher autonomy, instructional planning, and educational equity in rural and semi-urban contexts. It concludes that the NEM represents a coherent reconfiguration aligned with the adaptive nature of Telesecundaria, although its consolidation depends on institutional support and teacher professional development.

Keywords: Telesecundaria, Nueva Escuela Mexicana, curriculum, instructional planning, rural education.



INTRODUCCIÓN

La telesecundaria en México ha sido una de las iniciativas más significativas de la educación a distancia en América Latina, no solo por su historial educativo, sino por su capacidad de adaptación a los diversos cambios estructurales que ha sufrido el sistema educativo nacional. Desde los años de su creación en 1968 como parte de una respuesta a la limitada educación de las zonas rurales y de difícil acceso, esta modalidad ha atravesado diversos enfoques y metodologías pedagógicas, así como reformas curriculares y transformaciones tecnológicas que han redefinido parte de su identidad y sobre todo de sus prácticas didácticas. Tras su evolución, ha pasado de ser modelo centrado en las transmisiones televisivas o casete pregrabados, a una propuesta pedagógica que incluye las diversas herramientas tecnológicas, materiales impresos, materiales didácticos y actualmente la integración de entorno digitales, así como plataformas o software y metodologías activas para los alumnos y los docentes.

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y el Plan de Estudios 2022, la modalidad en Telesecundaria experimenta una nueva reconfiguración que trasciende a el paradigma por competencias anteriormente trabajado, para situar a la comunidad como eje articulador del currículo. La presencia del programa sintético y el programa analítico, crean una reorganización en cuatro campos formativos y la estructura para la modalidad en Telesecundaria sobre la forma de trabajo, mediante los Proyectos Parciales de Aula (PPA) y los Proyectos Académicos (PA), esto implica toda una transformación tanto epistemológica, como metodológica, que demandan del docente un trabajo más amplio de autonomía, liderazgo pedagógico y contextualización curricular.

En este trabajo se analizarán algunas de las transiciones de la Telesecundaria, hasta su incorporación al nuevo modelo educativo vigente, la NEM, en donde se examinarán los conceptos fundamentales y operativos de su nueva metodología basada en proyectos. Asimismo, se reflexionará sobre las implicaciones pedagógicas, organizativas y comunitarias que emergen de este nuevo rediseño, particularmente en los contextos rurales y semiurbanos donde esta modalidad continúa siendo un pilar fundamental y estratégico de la equidad e inclusión educativa.

DESARROLLO

L. LA TRANSICIÓN

El proyecto de Telesecundaria dio inicio con 300 teleaulas en el territorio mexicano, uno de sus principales propósitos fue el atender la demanda educativa en donde no hubiera escuelas. Esto fue atendido a través de las diversas telesecciones por medio de la comunicación satelital, estas sesiones fueron llevadas a cabo en aula donde posteriormente se presentó el maestro de Telesecundaria, quien fungía como guía, ya que en este modelo la pedagogía que se implementa se basaba más en mostrar que en explicar. Posteriormente las aulas fueron equipadas con antenas y videograbadoras; el docente, al terminar de proyectar las sesiones, organizaba discusiones con los estudiantes, aclaraba dudas y generaba algunas actividades de aprendizaje con los alumnos. (Bosco y Barrón, 2008, p.23).

Para la década de 1980, la Telesecundaria había crecido sustancialmente, pues en tan sólo diez ciclos escolares pasó de atender 2.45% a 10.61% del total de la matrícula escolar en nivel secundaria en el país. Con este resultado, se dio la acreditación de dicha modalidad ante la Secretaría de Educación Pública. Además, las sesiones televisivas comenzaron a producirse con mayores presupuestos y mayores recursos técnicos, como la participación de actores y conductores profesionales (Instituto de Desarrollo e Investigación de Educación, s.f.)

En la década de 1990 se reorientó el modelo de Telesecundaria y se elaboraron materiales impresos de apoyo para los alumnos, incluyendo los del curso regular de todo el ciclo escolar y de verano, así como materiales específicos para los docentes. Las sesiones televisivas ahora tenían una duración de quince minutos y posteriormente se desarrollaba el trabajo en los materiales impresos.

A principios del siglo XXI comenzó a presentarse un incremento en el rezago educativo y en la deserción escolar en el nivel secundaria. Para enfrentar esta situación, la Secretaría de Educación Pública llevó a cabo una transformación del modelo educativo mediante el Programa Nacional de Educación 2001-2006, generando una renovación curricular en materiales educativos, pedagogía y organización escolar. Asimismo, se redujo el uso de las sesiones televisivas y se fortaleció la integración, el uso y el manejo de las TIC dentro de las aulas.

Sin embargo, como señala García Aretio (2020), la educación a distancia ha evolucionado, ya no es solo la técnica, sino también la pedagogía, orientándose hacia modelos más abiertos y flexibles. Desde esta perspectiva, la llegada del Plan de Estudios 2022 y la Nueva Escuela Mexicana ha presentado una reconfiguración

del modelo por competencias, colocando a la comunidad y al alumno como núcleo integrador (SEP, 2022)

II. LA NEM Y LA TELESECUNDARIA

Tradicionalmente, el programa educativo en Telesecundaria se sabía regir por una estructura vertical y estandarizada. El Plan 2022 plantea una nueva organización curricular mediante el programa sintético y el programa analítico. El primero es el documento oficial emitido por la SEP a nivel nacional y el cual es de observancia obligatoria, en él se concentran los contenidos disciplinares del programa sintético, así como los Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) correspondientes a cada fase y grado de educación básica.

Esto asegura de cierta manera que todos los estudiantes en México tengan una base común de conocimientos. Dentro del programa sintético se encuentran los cuatro campos formativos: Lenguajes, Saberes y Pensamiento Científico, Ética Naturaleza y Sociedades, De lo Humano y lo Comunitario (SEP, 2023)

El programa analítico es una estrategia elaborada por cada colectivo docente en el cual se contextualizan los contenidos del programa sintético. Este programa no constituye un formato administrativo rígido, sino un documento de trabajo construido de manera colegiada.

Para la elaboración del programa analítico se consideran tres planos fundamentales:

1. Análisis del contexto socioeducativo: lectura crítica de la realidad comunitaria y escolar.
2. Contextualización: adaptación y priorización de contenidos conforme a las necesidades detectadas.
3. Codiseño: incorporación de contenidos pertinentes que no aparecen explícitamente en el programa sintético.

Para Telesecundaria, esto representa volver a sus raíces, pero con una exigencia intelectual, metodológica y práctica mayor. Como afirma Navarrete y Manzanilla (2017) “incorporar nuevos modelos pedagógicos para convertirlos en un campo abierto de conocimientos es donde el docente debe desarrollar funciones de liderazgo al plantear ideas, teorías y métodos colaborativos han de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, mientras que el estudiante es el gestor de su propio conocimiento.” (p. 78)

III. PLANEACIÓN EN TELESECUNDARIA.

Dentro de la NEM, la modalidad de Telesecundaria cuenta con una metodología específica que integra diversas propuestas como el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Aprendizaje Basado en Indagación (STEAM) y el Aprendizaje-Servicio. La estructura pedagógica se organiza mediante:

Proyectos Parciales de Aula (PPA)

Es una unidad de planificación de mediano plazo que articula contenidos integradores vinculados a problemáticas comunitarias en cuatro distintos momentos:

1. Momento Uno (vinculación): se lleva a cabo la vinculación en donde se presentan tres subcontenidos los cuales forman parte del contenido integrado y al igual integran PDA.
2. Momento Dos (planeación): se genera la planeación por parte de los docentes, en donde cada uno debe elaborar su planificación la cual deberá corresponder a cada uno de los subcontenidos o un Proyecto Académico (PA).
3. Momento Tres (realización): se lleva a cabo la realización de cada uno de estos PA por parte de los alumnos en compañía del docente.
4. Momento Cuatro (integración): se lleva a cabo la integración, en donde será la presentación en la comunidad áulica y la evaluación de estos tres productos, y así se llegará al final de un PPA

Proyectos Académicos (PA)

Unidad mínima de trabajo didáctico que se desarrolla en siete etapas:

1. ¿Qué haremos?
2. ¡Ese es el problema!
3. Una propuesta de solución.
4. Paso a paso
5. Distintas fuentes de consulta
6. Unimos las piezas
7. ¡Ya lo tenemos!

"La metodología de Telesecundaria bajo la NEM establece que los Proyectos Académicos son el motor del trabajo cotidiano, permitiendo que el estudiante transite por siete etapas que fomentan la investigación y el pensamiento crítico". (SEP, 2023)

El docente debe realizar la adecuación y contextualización de los contenidos, diversificando estrategias y ritmos de aprendizaje de acuerdo a los estilos de aprendizaje de sus alumnos, las destrezas y habilidades que vayan desarrollando.

CONCLUSIÓN

En conclusión, la trayectoria histórica de la Telesecundaria evidencia que sus fortalezas no solo radican únicamente en el uso de tecnologías educativas, sino también en su capacidad de resignificación pedagógica frente a los desafíos sociales, territoriales y curriculares del país. La transición hacia el modelo educativo 2022 la (NEM) no representa una ruptura aislada, sino más bien como una reconfiguración que desplaza el énfasis de la transmisión de contenidos hacia la construcción situada del conocimiento.

La implementación de los Proyectos Parciales de Aula y los Proyectos Académicos redefinen la planeación didáctica bajo una lógica más significativa y contextualizada. Sin embargo, su consolidación y el logro de objetivos dependerá del acompañamiento institucional, la formación docente y la garantía del uso y funcionamiento correcto de los materiales y recursos tanto tecnológicos como didácticos.



REFERENCIAS

Bosco Hernández, M. D., & Barrón Soto, H. (2008). La educación a distancia en México: Narrativa de una historia silenciosa.

García Aretio, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23(1), pp. 09-28. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>

Instituto de Desarrollo e Investigación de Educación. (s. f.). *Modelo educativo para el fortalecimiento de telesecundaria* [PDF]. <https://www.iddie.edu.mx/documentosrectores/modeloeducativotelesecundaria.pdf>

Navarrete-Cazales, Zaira; Manzanilla-Granados, Héctor Manuel PANORAMA DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN MÉXICO Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), vol. 13, núm. 1, enero-junio, 2017, pp. 65-82 Universidad de Caldas Manizales, Colombia

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. Gobierno de México

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023). *Nuestro libro de proyectos. Primer grado. Telesecundaria*. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

Secretaría de Educación Pública. (2025). *Dosificación de contenidos curriculares. Campo formativo: Lenguajes — Tercer grado (L_G3_T123)*. Dirección General de Materiales Educativos. <https://telesecundaria.sep.gob.mx/Repositorio/Materia>



TUTORÍA CLÍNICA REFLEXIVA EN EL PROGRAMA DE ENFERMERÍA DE LA UACJ

Verónica Trillo Morales

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

veronica.trillo@uacj.mx

RESUMEN

La tutoría clínica reflexiva constituye un enfoque pedagógico fundamental en la formación de profesionales de enfermería, trascendiendo la mera transmisión de conocimientos técnicos para promover el pensamiento crítico y la construcción de identidades profesionales sólidas. El presente estudio analizó la implementación de la tutoría clínica reflexiva en el programa de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Campus Nuevo Casas Grandes. Se adoptó un enfoque cualitativo con diseño de estudio de caso, empleando observación no participante y entrevistas semiestructuradas.

Los resultados revelan un impacto significativo en la formación, evidenciándose mejoras en el pensamiento crítico, reducción de la ansiedad clínica y fortalecimiento

de la identidad profesional. Sin embargo, se identificaron limitaciones estructurales: espacios inadecuados, tiempo insuficiente y ausencia de políticas institucionales. Se concluye que la implementación efectiva requiere un compromiso institucional integral.

Palabras clave: tutoría clínica, práctica reflexiva, educación en enfermería, formación profesional.

ABSTRACT

Reflective clinical tutoring represents a fundamental pedagogical approach in nursing education, transcending technical knowledge transmission to promote critical thinking and professional identities. This study analyzed the implementation of reflective clinical tutoring in the Nursing Degree Program at the Autonomous University of Ciudad Juárez, Nuevo Casas Grandes Campus. A qualitative approach with case study design was adopted, using non-participant observation and semi-structured interviews. Results reveal significant training impact, showing improvements in critical thinking, reduced clinical anxiety, and strengthened professional identity. However, structural limitations were identified: inadequate spaces, insufficient time, and absence of institutional policies. Effective implementation requires comprehensive institutional commitment.

Keywords: clinical tutoring, reflective practice, nursing education, professional training.



1. INTRODUCCIÓN

La formación profesional en enfermería ha experimentado transformaciones significativas en las últimas décadas, respondiendo a los avances tecnológicos en salud y las cambiantes demandas de los sistemas sanitarios contemporáneos. La educación clínica emerge como componente fundamental del proceso formativo, donde la adquisición de competencias profesionales se articula mediante la integración teoría-práctica en espacios reales de atención. La complejidad inherente a estos escenarios plantea desafíos pedagógicos específicos que trascienden la mera transmisión de conocimientos técnicos, demandando estrategias formativas que favorezcan el pensamiento crítico, la reflexión profesional y la construcción de identidades profesionales sólidas.

La tutoría clínica reflexiva constituye una de estas estrategias más prometedoras; enfoque fundamentado en los postulados de la educación crítica y la reflexión en la acción, que promueve la construcción dialógica del conocimiento entre tutores y estudiantes en contextos clínicos reales. Esta modalidad se caracteriza por facilitar procesos de reflexión crítica que permiten al estudiante desarrollar competencias profesionales mientras confronta dilemas éticos, técnicos y humanísticos inherentes a la práctica clínica.

La Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Campus Nuevo Casas Grandes, presenta un escenario privilegiado para el estudio de este fenómeno. Con un programa de Licenciatura en Enfermería que atiende a estudiantes en diversos campos clínicos del Instituto Mexicano del Seguro Social, Hospital Integral, Secretaría de Salud y Clínica Hospital Madero, esta institución enfrenta el desafío particular de formar profesionales sin contar con la figura institucionalizada del tutor clínico; rol que actualmente es asumido por docentes de propepédica clínica que desempeñan múltiples funciones simultáneas: programación, implementación, desarrollo, evaluación de prácticas, tutoría y asesoría estudiantil.



1.1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La formación de profesionales de enfermería en contextos clínicos representa un desafío pedagógico complejo que trasciende la mera transferencia de conocimientos técnicos. En las instituciones de educación superior, particularmente en programas de ciencias de la salud, la tutoría clínica se ha consolidado como componente esencial del proceso formativo; sin embargo, la implementación de enfoques reflexivos que promuevan el pensamiento crítico y la construcción de identidades profesionales enfrenta múltiples barreras estructurales, institucionales y pedagógicas.

1.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Las interrogantes que orientan esta investigación son: ¿Cómo se implementa la tutoría clínica reflexiva en el programa de Licenciatura en Enfermería? ¿Qué estrategias utilizan los docentes para promover la reflexión crítica? ¿Cómo perciben los estudiantes la tutoría clínica reflexiva en relación con su aprendizaje? ¿Cuáles son los principales retos y limitaciones que enfrentan los docentes? ¿Qué condiciones institucionales favorecen o dificultan la práctica de la tutoría reflexiva?

1.3. OBJETIVOS

Objetivo general: Analizar la implementación y los retos que enfrenta la tutoría clínica reflexiva en el programa de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Campus Nuevo Casas Grandes.

Objetivos específicos: Describir los procesos de implementación de la tutoría clínica reflexiva. Identificar las percepciones de docentes y estudiantes sobre su utilidad en la formación profesional. Reconocer los retos y limitaciones en la aplicación del modelo. Analizar las condiciones institucionales y pedagógicas que favorecen o dificultan la práctica de la tutoría reflexiva.

2. MARCO TEÓRICO

La tutoría clínica reflexiva se fundamenta en un corpus teórico que integra perspectivas pedagógicas, filosóficas y epistemológicas diversas. El concepto de reflexión en la práctica profesional, desarrollado por John Dewey y posteriormente sistematizado por Donald Schön (1983), constituye el pilar fundamental de este enfoque. Schön diferenció entre la reflexión en la acción, que ocurre durante el desempeño práctico, y la reflexión sobre la acción, que tiene lugar después de terminado el proceso.

María Bertely Busquets (2001) aporta una perspectiva intercultural y colaborativa a la comprensión de los procesos educativos en contextos específicos. Su enfoque de investigación educativa colaborativa y comprometida con las comunidades promueve la construcción colectiva del conocimiento a través del diálogo auténtico entre actores educativos. Esta perspectiva enfatiza la necesidad de romper con la visión paternalista y homogénea de la enseñanza tradicional, reconociendo la diversidad de saberes, experiencias y realidades que convergen en el espacio educativo hospitalario.

La formación de profesionales de enfermería en contextos clínicos ha sido abordada por diversos autores que destacan la importancia de la integración teoría-práctica. Medina y Castillo (2006) sostienen que la enseñanza de la enfermería debe concebirse como una práctica reflexiva que articula el conocimiento teórico con la experiencia práctica mediante procesos continuos de reflexión. Esta perspectiva se alinea con los postulados de la educación crítica, que busca formar profesionales capaces de cuestionar las estructuras existentes y transformar su realidad mediante la acción reflexiva. Los estudios de Hidalgo-Rivera, Cárdenas-Jiménez y Rodríguez-Jiménez (2013) revelan la importancia de la figura tutorial, destacando elementos como el acompañamiento, la guía y el soporte emocional durante las prácticas clínicas.

El paradigma hermenéutico-interpretativo proporciona el marco epistemológico para esta investigación, reconociendo que los fenómenos educativos son inherentemente subjetivos y socialmente construidos. Gadamer (1977) argumentó que la comprensión humana es un proceso dialógico en el que el intérprete establece una conversación con el texto o la experiencia a comprender. Esta perspectiva resulta especialmente pertinente para investigar la tutoría clínica reflexiva, dado que permite acceder a los significados que docentes y estudiantes construyen en torno a sus experiencias formativas en el campo clínico.

La educación clínica en enfermería requiere atención particular a las condiciones institucionales que posibilitan o limitan los procesos formativos. Los estudios de Dois y Carrasco (2020) sobre el perfil de competencias del tutor clínico destacan la necesidad de formar profesionales que, además de dominar los aspectos técnicos, desarrollen competencias pedagógicas, interpersonales y reflexivas. Esta perspectiva coincide con la visión bertelyana de que la formación de tutores debe orientarse hacia la construcción de educadores críticos capaces de promover la transformación de las prácticas tradicionales de enseñanza.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. ENFOQUE Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El presente estudio se inscribe en el paradigma hermenéutico-interpretativo, orientado a comprender los significados que los individuos atribuyen a sus experiencias, acciones y contextos sociales. A diferencia del positivismo, que busca leyes universales mediante la objetividad, este paradigma reconoce que la realidad es subjetiva, construida socialmente y accesible únicamente a través de la interpretación de los actores. El enfoque cualitativo adoptado permite comprender los fenómenos sociales en su complejidad, riqueza y particularidad, a través de datos descriptivos obtenidos en contextos naturales. La estrategia metodológica elegida es el estudio de caso, definido como una investigación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real.

3.2. SUJETOS DE ESTUDIO

La población de estudio comprendió a estudiantes inscritos en asignaturas clínicas del programa de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Campus Nuevo Casas Grandes, así como docentes responsables de la supervisión de prácticas clínicas en campos del Instituto Mexicano del Seguro Social. La muestra fue no probabilística por conveniencia y voluntariado, común en estudios de caso cualitativos. El tamaño se determinó por el criterio de saturación teórica, hasta que no surjan nuevos significados o categorías en los datos.

3.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Se emplearon técnicas complementarias para aumentar la credibilidad de los hallazgos. La observación no participante consistió en la recolección sistemática de datos sobre comportamientos, interacciones y dinámicas en el entorno clínico, sin intervenir directamente; se utilizó una guía semiestructurada para registrar la interacción docente-estudiante, el ambiente de aprendizaje, las estrategias de enseñanza y las dificultades observadas. La entrevista semiestructurada permitió acceder al mundo de los participantes mediante preguntas abiertas sobre experiencias clínicas, percepción del apoyo recibido, necesidades de formación y expectativas respecto a la tutoría.

3.4. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS

El análisis de los datos se realizó mediante un proceso sistemático de codificación abierta y axial, utilizando el marco interpretativo de las representaciones sociales.

Las entrevistas fueron grabadas con consentimiento y transcritas en su totalidad. Se desarrollaron tablas y esquemas de codificación para identificar categorías emergentes relacionadas con estrategias de tutoría, percepciones de participantes, retos institucionales y condiciones favorables para la práctica reflexiva. La triangulación de fuentes y técnicas aumentó la credibilidad de los hallazgos.



4. CONCLUSIONES

La investigación permitió comprender la complejidad de la implementación de la tutoría clínica reflexiva en el programa de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Los hallazgos revelan que este modelo formativo genera un impacto significativo en la formación de los estudiantes, evidenciándose mejoras sustanciales en el pensamiento crítico, la reducción de la ansiedad ante la práctica clínica y el fortalecimiento de la identidad profesional.

Los datos evidencian una consistencia notable entre los objetivos declarados por los docentes y las prácticas observadas en el campo clínico, particularmente en lo que respecta al fomento del pensamiento crítico mediante preguntas reflexivas que conectan la teoría académica con la realidad clínica. Sin embargo, la implementación también revela inconsistencias significativas que contrastan con el ideal de la tutoría reflexiva; observándose prácticas que priorizan la eficiencia institucional sobre el diálogo reflexivo auténtico, como la tutoría en el pasillo, caracterizada por interacciones breves e interrumpidas que limitan las posibilidades de reflexión profunda.

Los principales retos identificados se relacionan con condiciones institucionales inadecuadas: espacios físicos limitados, tiempo insuficiente para el acompañamiento reflexivo y ausencia de políticas institucionales específicas. La necesidad de negociar el acceso a los campos clínicos con autoridades hospitalarias representa una manifestación clara de las dinámicas de poder que limitan la educación auténtica, evidenciando que la tutoría clínica reflexiva opera en un contexto donde el acceso al conocimiento está mediado por barreras institucionales. A pesar de estas limitaciones, el 92% de los estudiantes considera esta metodología eficaz para su formación, lo que confirma su potencial transformador.

La perspectiva teórica de María Bertely recuerda que los retos educativos no son obstáculos insuperables, sino oportunidades para la transformación crítica que requiere la congruencia entre discurso y actuación activista y un compromiso inquebrantable con la construcción de procesos educativos verdaderamente dialógicos y transformadores. Esta investigación constituye una contribución significativa al campo de la educación en enfermería al proporcionar evidencia empírica sobre la implementación de la tutoría clínica reflexiva en contextos específicos, identificando fortalezas y áreas de mejora que pueden informar políticas educativas orientadas a la formación de profesionales reflexivos, críticos y comprometidos con la excelencia en el cuidado de la salud.

5. RECOMENDACIONES

Con base en los hallazgos, se formulan las siguientes recomendaciones orientadas a fortalecer la implementación de la tutoría clínica reflexiva.

En primer lugar, resulta imperativo que las autoridades institucionales desarrollen políticas específicas que regulen, formalicen y apoyen la figura del tutor clínico. Estas políticas deben contemplar la asignación de tiempo protegido para las actividades de tutoría, la disposición de espacios físicos adecuados y el reconocimiento académico del trabajo tutorial.

En segundo lugar, se recomienda implementar programas de formación pedagógica dirigido a los docentes que desempeñan funciones de tutoría clínica. Estos programas deben orientarse al desarrollo de competencias para la facilitación de procesos reflexivos, incluyendo técnicas de formulación de preguntas reflexivas, estrategias para el acompañamiento dialógico y metodologías para la evaluación formativa del aprendizaje clínico.

En tercer lugar, se sugiere establecer convenios institucionales con las dependencias de salud donde se desarrollan las prácticas clínicas, orientados a garantizar condiciones favorables para la tutoría reflexiva. Estos convenios deben contemplar la delimitación de espacios y tiempos específicos para las actividades tutoriales, así como la sensibilización del personal de salud sobre la importancia de la formación reflexiva de los estudiantes de enfermería.

En cuarto lugar, se recomienda desarrollar líneas de investigación que profundicen en el estudio de la tutoría clínica reflexiva en diversos contextos educativos, permitiendo la comparación de experiencias y la construcción de conocimiento transferible.

Finalmente, se sugiere incorporar la voz de los estudiantes como participantes activos en el diseño, implementación y evaluación de los procesos de tutoría clínica reflexiva. La perspectiva bertelyana de la educación colaborativa y comprometida exige que los actores educativos participen democráticamente en las decisiones que afectan sus procesos formativos.

REFERENCIAS

Bertely, M. (2001). Educación intercultural y derechos indígenas: perspectivas críticas desde investigación educativa colaborativa en México. *Revista de la Universidad de Colima*.

Dois, A., y Carrasco, P. (2020). Perfil de competencias del tutor clínico de enfermería desde la perspectiva del personal de enfermería experto. *Revista de la Fundación Educación Médica*, 23(2), 81-87.

Gadamer, H.-G. (1977). *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Ediciones Sígueme.

Hidalgo-Rivera, J. L., Cárdenas-Jiménez, M., y Rodríguez-Jiménez, S. (2013). El tutor clínico. Una mirada de los estudiantes de Licenciatura de Enfermería y Obstetricia. *Enfermería Universitaria*, 10(3), 92-97.

Medina, J. L., y Castillo, S. (2006). La enseñanza de la enfermería como una práctica reflexiva. *Texto y Contexto en Enfermería*, 15(2), 240-246.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.



INTRODUCCIÓN

El cambio del mercado laboral ha generado nuevas exigencias para la formación profesional, transformando no sólo los perfiles de empleo, sino también las rutas educativas necesarias para alcanzarlos. Hoy surgen licenciaturas e ingenierías centradas en disciplinas emergentes como el análisis de algoritmos, la programación avanzada, la gestión de social media o la ciencia de datos; áreas que requieren tanto dominio técnico como la capacidad de enfrentar situaciones inciertas, trabajar en equipo y resolver conflictos de manera eficaz.

Las transformaciones aceleradas en los ámbitos productivos, científicos y tecnológicos han redefinido el tipo de profesional que requieren hoy las organizaciones. Ya no basta con dominar contenidos especializados; se espera que los egresados sean capaces de adaptarse a escenarios cambiantes, colaborar con otros, tomar decisiones responsables y proponer soluciones ante problemas complejos. Esta realidad plantea un desafío directo para las instituciones educativas, que deben revisar la manera en que estructuran sus planes de estudio y sus prácticas formativas.

El objetivo de este escrito es analizar la pertinencia del diseño curricular por competencias como respuesta a las nuevas exigencias del mercado laboral y a las demandas de la sociedad del conocimiento. Para ello, se examina la relevancia de integrar habilidades técnicas y socioemocionales en la formación profesional, el valor del trabajo interdisciplinario como estrategia pedagógica y la necesidad de transformar los procesos de evaluación hacia modelos que privilegien el desempeño en contextos reales. En conjunto, estas reflexiones permiten cuestionar los enfoques tradicionales de enseñanza y proponer alternativas formativas más coherentes con los retos actuales.

La reflexión presentada en este artículo se centra particularmente en el ámbito de la educación básica, entendida como la etapa formativa donde se sientan las bases del pensamiento crítico, la construcción del conocimiento y la orientación vocacional inicial del alumnado. En este nivel educativo, el diseño curricular por competencias adquiere una relevancia especial, ya que permite vincular de manera temprana los contenidos escolares con problemáticas del entorno social y con posibles escenarios profesionales futuros. Promover experiencias educativas interdisciplinarias, situadas y vinculadas con el mundo real desde la educación básica contribuye a formar estudiantes capaces de comprender la utilidad del conocimiento y de desarrollar habilidades aplicables a lo largo de su trayectoria académica y laboral.

Frente a este panorama, el diseño curricular adquiere un papel clave, pues permite estructurar procesos formativos que respondan a esos retos mediante la integración de conocimientos, habilidades prácticas y actitudes esenciales para la empleabilidad que se exige hoy en día. Adoptar un currículo basado en competencias significa preparar a los estudiantes no sólo para aprender contenidos, sino para aplicarlos en escenarios reales, adaptarse a contextos dinámicos y desempeñarse con responsabilidad, creatividad y pensamiento crítico.

DESARROLLO

En el contexto actual, las habilidades blandas han adquirido un valor estratégico en la formación profesional. Aunque el dominio técnico es necesario, muchas organizaciones priorizan atributos como el liderazgo, la comunicación asertiva, la creatividad y la capacidad de trabajar colaborativamente. Esto se debe a que las competencias técnicas pueden adquirirse mediante capacitación, mientras que las habilidades vinculadas a la personalidad, la interacción social y la gestión emocional requieren procesos más profundos.

Como señala Le Boterf (2000), la competencia no reside en los recursos, sino en la movilización misma de esos recursos en la acción, una afirmación que subraya la importancia de formar personas capaces de actuar con criterio, autonomía y responsabilidad. En ese sentido, un estudiante con liderazgo sólido y habilidades comunicativas efectivas puede desenvolverse exitosamente incluso si aún no domina por completo los aspectos técnicos de su profesión. La técnica se enseña; la capacidad de guiar equipos, negociar, plantear soluciones creativas o gestionar conflictos suele ser el resultado de experiencias formativas sistemáticas y significativas.

Por ello, valorar estas habilidades en los procesos educativos es vital para construir perfiles profesionales pertinentes y adaptables. Formar alumnos únicamente desde el conocimiento teórico limita su potencial y desconoce las exigencias sociales del presente. El diseño curricular por competencias permite integrar esta visión de manera coherente. Como señala Vargas Leyva (2008), el enfoque curricular por competencias busca articular la formación académica con las necesidades del entorno, promoviendo aprendizajes significativos y aplicables a situaciones reales. Su estructura considera no sólo el qué enseñar, sino para qué y cómo aplicarlo en contextos reales. Esto implica incluir necesidades sociales, culturales y laborales en el proceso formativo, así como diversificar contenidos, metodologías y formas de evaluación.

La educación debe superar el modelo tradicional centrado en la acumulación de información y avanzar hacia experiencias que vinculen saberes, fomenten la participación activa y desarrollen capacidades transferibles. Tobón (2005) hace gran hincapié en que las competencias deben ser abordadas desde un diálogo entre el mercado laboral, la sociedad y la autorrealización humana, lo que refuerza la importancia de un enfoque integral y humanista. Además, incorporar proyectos transversales desde la educación básica ofrece grandes ventajas.

Bajo esta perspectiva, el concepto de sociedad del conocimiento cobra gran relevancia como una etapa de desarrollo social en la que el conocimiento se convierte en el principal recurso para la organización económica, la innovación y la transformación cultural. A diferencia del modelo industrial tradicional, centrado en la repetición de tareas mecánicas y en la producción estandarizada, la sociedad del conocimiento se caracteriza por valorar la capacidad de interpretar información, generar ideas, resolver problemas y producir saberes aplicables a contextos diversos.

De acuerdo con la UNESCO (2005), este tipo de sociedad no se limita al acceso a tecnologías o a la circulación de información propia de la era digital, sino que implica la capacidad de las personas y las instituciones para transformar esa información en conocimiento significativo que oriente la toma de decisiones y el desarrollo social. En este sentido, el énfasis ya no recae únicamente en el “hacer” de manera mecánica, sino en el saber hacer, el saber ser y el saber convivir, dimensiones que articulan la formación integral de los sujetos. Bajo esta perspectiva, las demandas laborales actuales requieren profesionales capaces de movilizar conocimientos, habilidades y actitudes en contextos cambiantes, lo que refuerza la pertinencia de modelos educativos basados en el desarrollo de competencias.

El trabajo interdisciplinario permite relacionar conocimientos, comprender problemas desde múltiples perspectivas y desarrollar habilidades cognitivas complejas. Un proyecto que combine ciencias, comunicación, tecnología y artes proporciona experiencias ricas donde los estudiantes aplican lo que saben, reflexionan y crean, tal como lo exige el mundo profesional. Este tipo de estrategias no sólo fortalece el aprendizaje significativo, sino que favorece la construcción de competencias esenciales para la vida y el trabajo.

La coenseñanza constituye una herramienta y complemento del quehacer docente, ya que esta permite involucrar distintas disciplinas con el fin de aterrizar el conocimiento del aula a la vida práctica profesional. La Participación de expertos del ámbito profesional (PEAP) como recurso para el aprendizaje situado ha sido implementado en diferentes variables, y se construye a partir de la necesidad de la institución.

La PEAP se trata de añadir a un experto en el área profesional de los saberes y contenido de las asignaturas, con el fin de que el alumno pueda visualizar la utilidad de la teoría o los tópicos vistos en clase en una realidad, obedeciendo el diseño curricular por competencias, un ejemplo puede ser la clase de química donde se revisan temas de composición, moléculas y cambios de estados físicos y a partir de que el alumno ha revisado la teoría y la práctica en el laboratorio agendar una visita guiada a BIMBO, COCA – COLA, RICOLINO, para ver cómo se interrelaciona con la industria alimentaria y los procesos industriales.

Podemos involucrar los 4 ejes rectores de la educación en la educación básica como secundaria, sin embargo, es mejor validarlo por campo formativo, en las que en algunas ocasiones no serán visitas a empresas, sino que tengamos como invitado a expertos en el área. Un ejemplo puede ser en FCYE en el tema de “responsabilidad social” la invitación a PETCO como empresa socialmente responsable y su campaña de “adopción responsable” permite a los alumnos saber hacia dónde va el conocimiento respecto al tema, pero aplicado ya a una campaña, es decir no se queda solo en un ejercicio del libro de pregunta y respuesta.

Generar en los alumnos un pensamiento crítico y aplicativo permite ampliar conocimiento, genera apertura y mayor alcance del alumno en el ámbito académico y la vida real. Para implementar la estrategia de la PEAP en educación básica, es necesario partir de la organización de los campos formativos y, a partir de cada asignatura, establecer un calendario que permita formalizar la participación de cada docente. Esta actividad se integra de manera explícita en la planeación anual de cada profesor, de modo que forme parte estructural del proceso de enseñanza y aprendizaje. Considerando que el alumnado participará en diversas actividades a lo

largo del ciclo escolar, las asignaturas deben coordinarse de manera colegiada para fortalecer la base interdisciplinaria.

Como parte de esta actividad de vinculación con el entorno, se puede contemplar la implementación de visitas guiadas en asignaturas de carácter práctico. En Ciencias, por ejemplo, abordar el tema de los estados de agregación de la materia mediante una visita a la planta de Coca-Cola, mientras que en Matemáticas se puede sugerir trabajar los contenidos relacionados con figuras y cuerpos con volumen a través de una visita a la empresa Nitro Piso. De igual manera, se puede plantear la visita al Congreso de la Unión en Formación Cívica y Ética, donde se proponga una reforma de ley (diseño), o en Geografía, con un viaje al Laboratorio Nacional de Clima Espacial (LANCE), ubicado en Michoacán.

Por otro lado, parte de la necesidad de la visión al mundo real en la educación básica es importante la participación en eventos públicos y convocatorias como una estrategia de proyección académica y formativa. En la asignatura de español, el alumnado podría participar en el Premio Nacional de Cuento y Poesía Enrique Peña Gutiérrez; en Historia, integrarse a actividades relacionadas con el Seminario de Movimientos Sociales y Memoria e Historia del Tiempo Presente; y en Inglés, participar en el Concurso Robert Frost. Estas acciones permiten fortalecer el aprendizaje significativo, el vínculo con el contexto real y el trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes.

En este contexto, la evaluación del aprendizaje también debe transformarse para responder a los principios del enfoque por competencias. Evaluar competencias implica valorar no solo la adquisición de conocimientos, sino la capacidad del estudiante para movilizar saberes, habilidades y actitudes en situaciones concretas. De acuerdo con Perrenoud (2004), la evaluación debe centrarse en el desempeño y en la resolución de problemas significativos, lo que permite identificar el grado en que los estudiantes son capaces de aplicar lo aprendido en contextos reales. Este enfoque promueve procesos de evaluación más auténticos, orientados al desarrollo integral del alumnado y coherentes con las demandas formativas de la sociedad contemporánea.

De igual manera, existen modelos innovadores, que presentan estructuras para obtener esta visión práctica del conocimiento que obedecen al diseño curricular por competencias, un ejemplo de ellos en México es el modelo educativo UNOi (editorial Santillana) que representa un ejemplo concreto de cómo es posible articular las intenciones pedagógicas del docente con las necesidades formativas del alumno para lograr aprendizajes con sentido y proyección social. Su enfoque se basa en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), lo que implica que el conocimiento no se

aborda como un conjunto de contenidos aislados, sino como una herramienta para comprender y transformar la realidad. En este modelo, el aula se convierte en un espacio de diseño, reflexión y experimentación, mientras que el entorno social funciona como un escenario auténtico de aplicación del aprendizaje, permitiendo que los estudiantes “atterricen” los saberes escolares en problemáticas reales de su comunidad.

Una de las aportaciones más relevantes del modelo UNOi es la integración del llamado Big Challenge, un proyecto de impacto social que articula los aprendizajes de diversas asignaturas en torno a un reto significativo. Este desafío no se plantea como una actividad adicional o extracurricular, sino como el eje integrador del proceso formativo, donde el alumnado identifica una problemática de su contexto ya sea ambiental, social, cultural o comunitaria y propone soluciones viables desde un enfoque interdisciplinario. De este modo, contenidos de ciencias, matemáticas, lenguaje, formación cívica, tecnología o artes convergen en un producto o intervención concreta que busca generar un beneficio real, fortaleciendo la pertinencia del currículo y el sentido de utilidad del aprendizaje escolar.

Desde la perspectiva docente, el modelo UNOi favorece la planificación colegiada y la coenseñanza, ya que el diseño del *Big Challenge* exige acuerdos entre profesores para definir propósitos comunes, criterios de evaluación compartidos y metodologías activas que acompañen el desarrollo del proyecto. Este trabajo colaborativo permite superar la fragmentación tradicional de las asignaturas y promueve una visión integral del proceso educativo, donde cada disciplina aporta herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales para abordar el reto planteado. Asimismo, el rol del docente se transforma, deja de ser un transmisor exclusivo de información para convertirse en mediador, orientador y acompañante del aprendizaje, facilitando recursos, promoviendo la reflexión crítica y guiando la toma de decisiones del alumnado.

Otro aspecto relevante del modelo UNOi es que promueve la vinculación con actores externos, como organizaciones sociales, instituciones públicas o comunidades locales, lo que amplía los escenarios de aprendizaje y fortalece el enfoque de educación para la vida. A través del Big Challenge, los estudiantes pueden dialogar con su entorno, identificar necesidades reales y proponer acciones con impacto social, desarrollando una conciencia ética y una postura activa frente a los problemas de su contexto. De esta manera, el aprendizaje deja de ser un ejercicio abstracto para convertirse en una experiencia formativa con sentido social, donde el alumno se reconoce como un agente capaz de incidir positivamente en su realidad.

Pensar en la educación básica resulta necesario, ya que la formación debe venir desde la estructura del “quehacer” del conocimiento kínder, primaria y secundaria. Tener esta formación durante estas etapas permite ir madurando la idea y la forma del conocimiento y su porqué para el alumno.



CONCLUSIÓN

Transitar hacia modelos educativos centrados en competencias, proyectos interdisciplinarios y experiencias situadas representa una respuesta necesaria a los desafíos del mundo contemporáneo. La escuela ya no puede concebirse como un espacio aislado de la realidad social, productiva y cultural, sino como un entorno vivo que dialoga permanentemente con su contexto. La incorporación de estrategias como la coenseñanza, la participación de expertos del ámbito profesional y las experiencias formativas fuera del aula fortalece el aprendizaje significativo al permitir que el alumnado observe, experimente y comprenda la aplicación real del conocimiento. En este sentido, el diseño curricular debe orientarse a la formación de sujetos críticos, creativos y capaces de transferir saberes a escenarios diversos, superando la fragmentación disciplinar y la enseñanza memorística.

Como señala Morin (1999), la educación del futuro debe enseñar la condición humana, la identidad terrenal y la ética del género humano, lo que implica formar personas que comprendan la complejidad del mundo y actúen responsablemente en él. Desde esta perspectiva, la educación básica adquiere un papel estratégico en la construcción de trayectorias formativas que articulen teoría y práctica, escuela y sociedad, conocimiento y vida. Implementar modelos educativos innovadores no es solo una mejora metodológica, sino una apuesta ética y social por una educación más pertinente, humanista y transformadora.

Por otro lado, la evaluación del aprendizaje debe transformarse para responder a este nuevo paradigma. No basta con medir cuánto conocimiento memoriza un estudiante; es indispensable valorar su capacidad de aplicar lo aprendido en situaciones reales. Evaluar desde el saber hacer y no desde el simple saber permite identificar con mayor claridad el nivel de desempeño, la toma de decisiones, la creatividad y la resolución de problemas.

Considerando este planteamiento, la evaluación del aprendizaje debe concebirse como un proceso coherente con los propósitos formativos del currículo por competencias. No se trata únicamente de verificar la adquisición de contenidos, sino de valorar el nivel de desempeño que los estudiantes alcanzan al enfrentar situaciones que demandan la aplicación integrada de saberes. Biggs (2006) señala que la evaluación cobra sentido cuando se encuentra alineada con los objetivos de aprendizaje y con las actividades formativas, permitiendo evidenciar cómo el alumnado utiliza el conocimiento en contextos significativos. Desde esta perspectiva, evaluar competencias implica diseñar estrategias que permitan observar la toma de decisiones, la resolución de problemas y la transferencia del

conocimiento a situaciones reales, aspectos fundamentales en una formación orientada a las demandas contemporáneas.

Este tipo de evaluación auténtica refleja mejor las exigencias del mundo laboral actual, donde los resultados concretos, la adaptabilidad y la iniciativa son fundamentales. Sin embargo, uno de los retos más profundos es modificar una estructura social arraigada que históricamente ha privilegiado la enseñanza tradicional. Persisten ideas que asocian calidad educativa con contenido acumulado, dejando de lado el desarrollo humano y práctico.

Cambiar esta visión implica convencer a instituciones, docentes y comunidades de que el diseño curricular basado en competencias es el modelo más pertinente para el presente y el futuro. Adoptarlo requiere voluntad institucional, capacitación docente y apertura al cambio, pero sus beneficios son incuestionables: egresados más preparados, ciudadanos críticos y agentes de transformación social. La educación tiene la responsabilidad de anticipar el mañana, y el currículo por competencias es la vía más sólida para lograrlo.

Dejar en el aula aprendizaje teórico sin aterrizar su utilidad en la vida cotidiana o en la labor profesional es un gran error, debemos despertar en el alumno sus habilidades o intereses desde la educación básica, pensar que la vocación o los talleres vocacionales funcionan en un año de preparatoria es complicado, sin embargo, si vamos mostrando desde la educación básica los diversos espacios que existen frente a su habilidad académica podemos enamorar o desenamorar a los alumnos de un camino posible.

Tenemos que ser semilleros de sueños, y sobre todo realidades, con los ejercicios prácticos, con la vinculación a su entorno, los alumnos pueden generar creatividad, pensamiento crítico, pero sobre todo aplicativo. Sin dudar, el fin último de la educación es que el alumno continúe sus estudios y se prepare para el ámbito laboral, más allá de alfabetizar o educar, debemos pensar en concreto y no romantizar la educación, buscar permear en nuestras realidades y ofrecer a los alumnos esa perspectiva realista.

REFERENCIAS

Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, España: Narcea.

Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Gestión 2000.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.

Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje. *Revista de Tecnología Educativa*, 18(3), 39–51.

Tobón, S. (2005). *Formación integral y competencias: Pensar la educación en la sociedad del conocimiento*. Ecoe Ediciones.

UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: UNESCO.

Vargas Leyva, R. (2008). *Diseño curricular por competencias*. Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería (ANFEI).



CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

Independencia 1100, Zona Centro, C.P. 78000, San Luis Potosí, S.L.P.
Tel.: (444) 8 14 01 54 / 128 69 66 / 128 69 67
www.cinade.edu.mx